

**IL SISTEMA
EDUCATIVO
DI DON BOSCO
TRA PEDAGOGIA
ANTICA
E NUOVA**

elle di ci editrice
leumann (torino)

IL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO TRA PEDAGOGIA ANTICA E NUOVA

ATTI DEL CONVEGNO EUROPEO SALESIANO
SUL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO

ELLE DI CI
TORINO-LEUMANN

Visto, nulla osta: Torino, 12.7.74: Sac. F. Rizzini

Imprimatur: Sac. V. Scarasso, Vic. gener.

ME 0856-74

Proprietà riservata alla Elle Di Ci, Colle Don Bosco (Asti)

PROGRAMMA DEL CONVEGNO

31 dicembre

Introduzione

D. Pietro Braido - Preside della Facoltà di Scienze dell'Educazione - FSE

Il significato storico del sistema educativo di Don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura.

D. Bruno M. Bellerate - FSE

Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco.

D. Pietro Braido - FSE

1° gennaio

Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del « sistema preventivo ».

D. Giuseppe Groppo - FSE

L'amorevolezza, principio metodologico della educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea.

D. Albino Ronco - FSE

2 gennaio

Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana.

D. Pio Scilligo - FSE

L'assistenza come « presenza » e rapporto personale.

D. Giovanale Dho - Consigliere Generale per la Pastorale Giovanile.

3 gennaio

I giovani oggi e possibilità educative nello stile di Don Bosco.

D. Giancarlo Milanese - FSE

Il sistema preventivo di Don Bosco nella scuola.

D. Luigi Calonghi - FSE

4 gennaio

Il sistema preventivo di Don Bosco nell'educazione familiare.

D. Reinhold Weinschenk - Philosophische Theologische Hochschule der Salesianer Don Boscos - Benediktbeuern, Germania

Il sistema educativo di Don Bosco nelle associazioni e nei Centri Giovanili.

D. Riccardo Tonelli - Redattore di « Note di Pastorale Giovanile » - Torino.

5 gennaio

Il sistema preventivo di Don Bosco e la pedagogia dei mass-media.

D. Noël Breuval - Pauluscollege - Heverlee, Belgio

Bilancio conclusivo (Assemblea generale del 5.1.1974).

Discorso di chiusura del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di Don Bosco.

D. Luigi Ricceri - Rettor Maggiore dei Salesiani.

PRESENTAZIONE

Il messaggio educativo di Don Bosco non sembra aver esaurito le originarie capacità di ispirazione e di motivazione sul piano ideale e operativo. È un patrimonio ancora largamente condiviso, è per molti forma di pensiero e di azione, è per una larga « Famiglia » spirituale di educatori e di educatrici concreta idea orientatrice e metodo vissuto di intervento nel mondo giovanile.

Per questo è apparso utile e costruttivo a un folto gruppo di operatori, secondo lo stile formativo e pastorale di Don Bosco, dedicare un impegnativo momento di riflessione comune per un approfondito confronto tra la situazione e il tipo di lavoro svolto da Don Bosco e dai suoi continuatori nel passato e le condizioni di efficienza del medesimo « stile educativo » nel presente.

Si è, dunque, pensato a un incontro europeo aperto a rappresentanti di quanti operano tra i giovani nell'ambito della Famiglia Salesiana. Esso si è svolto a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, al Salesianum, in via della Pisana. Con intento essenzialmente operativo e pratico si è lavorato per la rinnovata individuazione dei caratteri specifici del « sistema preventivo » di Don Bosco, quale esperienza dinamica e feconda alle origini, oggi e nel futuro.

I partecipanti — circa 300 —, provenienti da quasi tutte le nazioni europee (ma non sono mancati rappresentanti qualificati di vari Paesi dell'America, dagli Stati Uniti all'Argentina, e dell'Asia), hanno operato un largo scambio di studi, riflessioni, esperienze, riuniti intorno ai temi di base sviluppati nelle « Relazioni », discussi e ampliati negli intensi lavori di gruppo e nelle assemblee generali.

È materialmente impossibile offrire ai lettori la ricchezza e varietà dei contributi. Dell'intensa attività delle sei dense gior-

nate è offerta nel volume soltanto una parte: le relazioni di base, qua e là ritoccate secondo le istanze principali fatte valere dai partecipanti, e il « bilancio conclusivo » approvato all'unanimità dall'assemblea e che rappresenta un tentativo di sintesi delle più sicure convergenze emerse dalle nutrite discussioni.

È un contributo di idee e convinzioni che, forse, potrà risultare costruttivo nell'odierno dibattito pedagogico. In ogni caso, è certo che l'esperienza educativa di Don Bosco, giustamente intesa, non favorisce il « fissismo » ideologico e operativo, ma sospinge senza sosta il permanente adattamento creativo alla novità e varietà delle situazioni e delle esigenze, proprio in forza dei suoi « tratti » specifici.

Per questo le più significative acquisizioni del Convegno, oltre che ai partecipanti, sono offerte alla riflessione di una più larga cerchia di lettori.

Roma, 31 gennaio 1974

Introduzione

PIETRO BRAIDO

Gli « operatori » che sulla linea di Don Bosco sono immersi in una viva esperienza globale di azione educativa e pastorale tra i giovani saranno lieti di trovarne tracciati da Don Bosco stesso i tratti caratteristici nella descrizione del lavoro intrapreso nei primi anni: i protagonisti, i destinatari, i fini, le strutture, l'ambiente, i metodi, i mezzi, il clima spirituale.

« Crediamo cosa pubblicamente conosciuta come il sac. Bosco Giovanni, nel desiderio di promuovere il vantaggio morale della gioventù abbandonata, si adoperò che fossero aperti tre Oratorii maschili in tre principali lati di questa città, ove nei giorni festivi sono raccolti, nel maggior numero che si può, quei giovani pericolanti della città e dei paesi di provincia, che intervengono a questa capitale. In questi Oratorii avvi cappella per le funzioni religiose, alcune camere per la scuola ed un giardino per ricreazione. Ivi sono allettati con premi, e trattiene con un po' di ginnastica o con altra onesta ricreazione, dopoché hanno assistito alle sacre funzioni. Il numero di quelli che intervengono eccede talvolta i tremila. Quando le stagioni dell'anno lo comportino, vi è scuola di lettura, scrittura, canto e suono. Un ragguardevole numero di pii signori sono solleciti a prestare l'opera loro col fare il catechismo e coll'adoperarsi che i giovani disoccupati vengano collocati al lavoro presso ad onesto padrone, continuando loro quell'amorevole assistenza che ad un buon padre conviene.

Nell'Oratorio poi di Valdocco vi sono anche le scuole feriali di giorno e di sera specialmente per quei ragazzi che o per l'umiltà delle lacere vesti o per la loro indisciplinazione non possono essere accolti nelle pubbliche scuole.

Le scuole serali sono assai frequentate. Ivi è parimenti insegnata lettura, scrittura, musica vocale ed instrumentale, e ciò tutto per allontanarli dalle cattive compagnie, ove di certo correreb-

bero rischio di perdere lo scarso guadagno del lavoro, la moralità e la religione.

Tra questi giovani, siano della città, siano dei paesi di provincia, se ne incontrano alcuni (per lo più orfani), i quali sono talmente poveri ed abbandonati, che non si potrebbero avviare ad un'arte o mestiere senza dar loro alloggio, vitto e vestito, e a tal bisogno si è provveduto con una casa annessa all'Oratorio di Valdocco, ove sono accolti in numero di oltre centocinquanta: loro è somministrato quanto occorre per farsi buoni cristiani ed onesti artigiani ».

Nel testo, che è ricavato da una *Circolare* del gennaio 1857 ai Torinesi in occasione di una lotteria,¹ è anche delineato un metodo *assistenziale-pedagogico-pastorale*,² un « sistema », che Don Bosco ha raccomandato con l'esempio, la parola, gli scritti: lo ha chiamato « preventivo ». Ne scrive ancora negli ultimi anni: « Preparo una lettera per Don Costamagna — comunica a Mons. Cagliari —, e per tua norma io toccherò in particolare lo Spirito Salesiano che vogliamo introdurre nelle case di America.

Carità, pazienza, dolcezza, non mai rimproveri umilianti, non mai castighi, fare del bene a chi si può, del male a nessuno. Ciò valga pei Salesiani tra loro, fra gli allievi, ed altri, esterni od interni ».³

Dopo pochi giorni adempie la promessa e scrive, tra l'altro, a Don Giacomo Costamagna: « Di poi vorrei a tutti fare io stesso una predica o meglio una conferenza sullo Spirito Salesiano che deve animare e guidare le nostre azioni ed ogni nostro discorso. Il sistema preventivo sia proprio di noi; non mai castighi penali, non mai parole umilianti, non rimproveri severi in presenza altrui. Ma nelle classi suoni la parola dolcezza, carità e pazienza. Non mai parole mordaci, non mai uno schiaffo grave o leggero. Si faccia uso dei castighi negativi, e sempre in modo che coloro che siano avvisati, diventino amici nostri più di prima, e non partano mai avviliti da noi.

¹ Cf S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, pp. 477-478.

² Descrizioni analoghe si trovano in lettere e promemoria a benefattori o ad autorità amministrative e politiche in varie occasioni. Cf S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, pp. 494-496, 508-509, 514, ecc.

³ Cf S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 347.

Non si facciano mai mormorazioni contro alle disposizioni dei Superiori, ma siano tollerate le cose che non siano di nostro gusto, o siano penibili o spiacenti. Ogni Salesiano si faccia amico di tutti, non cerchi mai far vendetta; sia facile a perdonare, ma non richiamar le cose già una volta perdonate.

Non siano mai biasimati gli ordini dei Superiori, ed ognuno studi di dare e promuovere il buon esempio. Si inculchi a tutti e si raccomandi costantemente di promuovere le vocazioni religiose tanto delle Suore quanto dei Confratelli.

La dolcezza nel parlare, nell'operare, nell'avvisare guadagna tutto e tutti».⁴

Per Don Bosco, dunque, il *suo* « sistema preventivo » è rimasto preoccupazione di tutta la vita e strumento dell'intera attività. Per conseguenza è giustificato un incontro destinato ad approfondirne la conoscenza e a studiarne criticamente la fecondità oggi, in situazioni talmente mutate da rendere difficile lo sforzo di ricostituire il « clima » della circolare del 1857.

Il nostro convegno sarà destinato, precisamente, non alla ricerca scientifica pura o alla celebrazione commemorativa, ma a una riflessione vitale e impegnativa sulla *attuale* efficacia educativa e pastorale del sistema. Per questo ci si interrogherà sui suoi *contenuti* e *lineamenti* di fondo e sulla sua *operabilità* in rapporto alla *realtà giovanile e umana* di oggi e agli impegni che la *Famiglia spirituale* di Don Bosco (è formata da quanti accettano il suo stile educativo) intende assumere.⁵

La qualità e l'intensità del compito del Convegno sembrano

⁴ Cf S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, pp. 348-349.

⁵ In rapporto a queste preoccupazioni non sembra possano ritenersi vane o accademiche le discussioni avvenute nel passato intorno al metodo educativo di Don Bosco e, più precisamente, circa la sistematicità o meno della sua intenzione e realizzazione educativa. Certamente, Don Bosco non fu solo pedagogista né soltanto educatore. Fu uomo dalle idealità e attività complesse. Per questo, in relazione all'azione educativa e pastorale, rimangono perennemente aperti e degni di riflessione alcuni problemi: ha egli agito secondo *una linea metodologica coerente e sufficientemente caratterizzata* nei confronti di altre iniziative consimili? questa linea ha egli considerato *propria e tipica* della Famiglia spirituale che fa capo a lui e quindi *inscindibile* dalla sua attività? e ancora: questa *linea metodologica e operativa* può avere ancora una *sua vitalità e funzionalità*, oggi e in avvenire, entro la molteplicità dei metodi, degli stili, degli orientamenti pastorali e educativi?

adeguatamente, seppur schematicamente, indicati dal programma che comprende *non lezioni*, ma *proposte di idee e di contenuti, confronti della situazione presente con la storia passata, proiezioni nel futuro di attuazioni convalidate dall'esperienza, previsioni e progettazioni* sulla linea di intuizioni che Don Bosco non ha voluto tramandare come documenti da archivio, ma come forze ispiratrici di un'azione giovanile e popolare sempre più ampia e vigorosa.

Il clima sarà, ovviamente, quello della *ricerca* appassionata e solidale in funzione costruttiva. Don Bosco, per quanto appartenente all'Accademia romana dell'Arcadia, sarebbe certamente contrario sia a qualsivoglia forma di proclamazione retorica sia a sottili e sterili polemiche tra gruppi e scuole. Membri della medesima «Famiglia» spirituale ci riconosciamo vigorosamente coinvolti in una impegnativa riflessione comunitaria, che in definitiva tende a raggiungere gli stessi obiettivi chiaramente fissati alle origini.

Il significato storico del sistema educativo di Don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura

BRUNO M. BELLERATE

Dopo oltre un secolo di pratica del sistema preventivo nella Congregazione e Famiglia salesiana e dopo molteplici riflessioni a vario livello e di vario tipo, con diversi apporti circa la sua interpretazione teorica e pratica, potrebbe apparire superfluo o, quanto meno, compito di un'esercitazione puramente accademica interrogarsi sul suo « significato storico ».

Se però si tiene conto dell'acuirsi e ristrutturarsi della problematica storica in una prospettiva più funzionale e della fluidità dell'intervento pedagogico, non sarà difficile cogliere il valore pratico di una tale considerazione. La storia infatti, se non nei dati che ne hanno esistenzialmente costituito la trama, nell'appropriazione, comprensione e valutazione che dei medesimi opera lo spirito umano non è qualcosa di cristallizzato, di definito una volta per tutte, bensì è oggetto di conquista e di revisione continua. L'educazione, d'altro canto, ricerca ininterrottamente ispirazioni e indicazioni per individuare il proprio cammino. Di qui il senso di questo tema in un Convegno che si propone finalità eminentemente pratiche.

1. Premesse

Fin dall'inizio debbo precisare alcune pregiudiziali che hanno guidato la stesura della presente relazione. In primo luogo la mia competenza è assai limitata e non si è mai diretta sul campo salesiano. Perciò, pur avendo accettato di presentare questa tematica, mi sono proposto di farlo esclusivamente in funzione critica e stimolativa, lasciando alle relazioni successive di offrire più attesi e graditi contenuti pratico-operativi, alla volontà di ciascuno di riprendere ogni giorno, nella variabilità degli impegni quotidiani, la verifica di quanto verrà segnalato e alla creatività, che è propria di ogni uomo, l'integrazione e applicazione dei prin-

cipi che saranno messi in luce. Funzione critica e stimolativa che vuole essere indice della complessità del problema dell'adattamento, parametro ineludibile nella valutazione storica, ma non intende affatto rinunciare o scardinare quegli elementi vitali tuttora esistenti nella tradizione salesiana, sebbene troppo spesso non sufficientemente focalizzati e come soffocati da una pesante coltre di relitti certo non altrettanto validi. Si impone perciò un'opera di discernimento accurato e coraggioso se non si vuol correre il rischio di soffocare la stessa vitalità della Congregazione.

Per questo il punto di vista da cui intendo mettermi è, di conseguenza, pressoché esclusivamente metodologico, mentre la via che intendo percorrere è di tipo « storico », trascurando, per quanto possibile, ogni interferenza di altro genere, sia di natura « affettiva » o, meglio forse, emotiva, sia di diverso ordine scientifico, se non in funzione esemplificativa. Naturalmente mi responsabilizzo, con questo, di tutti i limiti e rischi che sono propri alla « storia » e che conviene richiamare rapidamente.¹

Si è accennato che la « storia », in quanto oggetto e risultato di ricerca, è essa stessa soggetta a « storicizzazione », dal momento che non è, né può essere, frutto di un'acquisizione definitiva, a prescindere da alcuni suoi dati elementari, del tutto insufficienti per rispondere alle attese « umane ». Si vorrebbero infatti dalla storia delle ricette, soluzioni garantite, mentre ci si imbatte nella parzialità e dunque modificabilità delle sue interpretazioni e, « a fortiori », delle sue valutazioni. Esse dipendono, da un lato, da informazioni necessariamente incomplete e, dall'altro, sono inevitabilmente legate alle convinzioni e capacità dello storico stesso. È questo il rischio principale che la storia comporta e di cui il suo estensore dev'essere ben consapevole, assumendone la responsabilità di fronte ai lettori o agli uditori. In questa prospettiva si può anche capire come lo storico sia spesso visto con diffidenza e diventi con frequenza bersaglio, non solo di critiche, ma anche di misure repressive.

¹ La letteratura in merito a una filosofia della storia è vastissima, ma per quel che può interessare qui basterebbe rifarsi a H.-I. MARROU, *La conoscenza storica*, Bologna, Il Mulino, 1962 e a P. VEYNE, *Come si scrive la storia*, Bari, Laterza, 1973. Si possono anche tener presente i miei due articoli: *La storia tra le scienze dell'educazione*, in « Orientamenti pedagogici » 17 (1970) 4, 927-957; 19 (1972) 3, 722-731.

La storia perciò non potendo approdare a risultati definitivi, per la stessa intrinseca limitatezza del sapere, o più radicalmente dell'essere umano, non può offrire che ipotesi di lavoro più o meno accettabili e utilizzabili, in rapporto a una sua metodologia e alla « Weltanschauung », alla sensibilità, capacità e anche fortuna del ricercatore.

Ecco perché ho parlato più sopra di « funzione stimolante » e di « indicazioni », riferendomi ai contenuti di questa relazione. Essa è frutto di letture e di una riflessione personale, con tutti i limiti che le sono inerenti, e intende provocare una integrazione, di cui indiscutibilmente abbisogna, o magari delle correzioni.

Al di là delle invalicabili carenze che segnano la stessa storia, affiorano ancora quelle più personali, dovute agli interessi, agli impegni condizionanti, alla ristrettezza del tempo a disposizione o a mille altri fattori. Queste ulteriori limitazioni impongono, a loro volta, una particolare focalizzazione della tematica. Un'adeguata ricerca sulle fonti o ispirazioni di Don Bosco, così come uno studio storico della sua stessa personalità e attività avrebbe richiesto, quanto meno, alcuni anni di lavoro e, d'altra parte, esiste già un materiale utilizzabile e sufficiente, opera soprattutto di Don Pietro Stella e di Don Braido.² D'altra parte per quel che riguarda le concrete applicazioni agli orientamenti pratici e all'azione educativa odierna sono più direttamente chiamati a offrire delle direttive i superiori e gli organi ufficiali, come i vari documenti dimostrano, e gli uomini che si trovano quotidianamente impegnati sul campo, come voi stessi. Perciò non mi restava che attenermi a una funzione critica e stimolante, richiamando una corretta impostazione metodologica con cui si cercherà soprattutto di mettere a fuoco alcuni suggerimenti e principi generali concernenti direttamente il « significato storico ».

Un'ultima precisazione. Il linguaggio di cui mi servirò po-

² Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964. In esso si trova una bibliografia ragionata di quasi tutte le pubblicazioni antecedenti di qualche valore. S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, pp. XI-LVII. Altri suoi scritti sono indicati in questi due volumi. P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Zürich, PAS-Verlag, vol. I, 1968; vol. II, 1969; in essi sono utilizzati e segnalati i lavori antecedenti dello stesso autore.

trebbe talora presentare qualche difficoltà sia per l'uso di termini più tecnici, discostantisi dal linguaggio corrente, e sia per l'interferenza di due tipi di linguaggio: quello più « scientifico » e quello più abituale. Il caso più ricorrente e, mi auguro, unico trova nello stesso titolo della relazione la sua conferma. È usuale parlare di « sistema educativo » o di « sistema preventivo », riferendosi a Don Bosco, benché sia oggi a tutti noto, specie dopo le magistrali precisazioni di Don Braidò,³ che propriamente non si può parlare di « sistema » in questo caso, ma sarebbe più giusto parlare di « stile » e rifarsi, conseguentemente, a una terminologia più confacente. Prego quindi tutti di mantenere uno spirito vigile e critico, non solo per evitare possibili equivoci, ma ancor più per mettere in discussione quanto si dirà e poter così giungere con ponderazione e intelligenza a quelle applicazioni e conclusioni, cui la relazione vorrebbe appunto far approdare.

2. Il « significato storico »: le sue implicanze e valenze

Un'analisi, per quanto superficiale, del concetto di « significato storico » ne rivela immediatamente le due componenti o dimensioni fondamentali: la « significatività » e la « storicità ». Entrambe tuttavia, globalmente prese, rimandano e si rifanno a un soggetto, etimologicamente inteso, ossia come dato portatore del significato stesso, a un ambito e cioè a un insieme di persone interessate a tale significato e infine a un senso o risonanza del medesimo tra quelle persone. Ora ciò che può avere un significato storico, il suo soggetto, può essere sia una persona che un avvenimento, un movimento culturale o una teoria, un'esperienza o qualsiasi altro fatto o agente più o meno autonomo. Può dirsi significativo sia un personaggio, che un incontro, un trattato o un proclama, una dottrina o un esempio e tale significatività sarà più o meno ampia, quanto più vasto è il pubblico coinvolto: dal singolo individuo al gruppo qualificato, a una classe sociale, all'intera umanità. Non solo, ma la risonanza di quel dato significa-

³ Si vedano le pubblicazioni segnalate nella nota precedente e anche la stessa relazione di P. BRAIDÒ in questo volume: *Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco*.

tivo potrà essere valutata positivamente o negativamente secondo l'influsso esercitato sugli interessati e tale valutazione può essere espressa, direttamente o meno, dal pubblico coinvolto oppure da altri in virtù degli effetti accertati e, inevitabilmente, di una certa ideologia.

Per questo la probabilità di disaccordi e di facili contrasti cresce proporzionalmente passando dalla determinazione dei soggetti storicamente significativi, all'ambito di tale significatività, alla valutazione della medesima e allontanandosi nel tempo e nello spazio dal momento storico di interesse. Infatti se è indiscutibile che un personaggio come Don Bosco sia stato storicamente significativo, non è altrettanto unanime il consenso su quelli che sono i confini entro cui il suo influsso si è fatto sentire, così come ne viene interpretato in chiavi diverse e non sempre benevolmente il senso storico: come educatore, come fondatore, come profeta dei tempi moderni e così via.

Volendo riportare l'esemplificazione allo stesso « sistema preventivo », che è oggetto delle nostre riflessioni in questo Convegno, si deve dire che esso, così come è stato praticato da Don Bosco e dai primi Salesiani non ha trovato una particolare risonanza presso i suoi contemporanei, che ne hanno preso in considerazione più le istituzioni e gli obiettivi immediati che le matrici e processi educativi, mentre ha destato una profonda eco nella Famiglia salesiana anzitutto e poi tra i pedagogisti e non solo cattolici o italiani. Indubbiamente dunque il « sistema preventivo » ha avuto ed ha un significato storico per tutti costoro, che ne hanno sottolineato il benefico effetto nell'educazione dei giovani, ma soprattutto in quanto ha determinato l'orientamento pedagogico di un'intera istituzione educativa, che non può essere ignorata anche da coloro, come il gesuita P. Perquin, che, dal proprio punto di vista, lo valutano piuttosto negativamente.⁴ Ma inoltre il sistema preventivo è certo stato ed è ancora significativo per tutti coloro che ne hanno sperimentato gli effetti in prima persona, qualunque ne possa essere la valutazione.

Da quest'ultimo esempio appare chiaro che nella determinazione del significato storico non interviene soltanto la conside-

⁴ A lui si accenna più ampiamente nella relazione di D. Braido, cui quindi rimando. Tale critico, in realtà, ha assolutizzato le posizioni di Don Bosco.

razione del suo soggetto, del suo ambito « sincronico » o contemporaneo e della sua valutazione critica, ma interviene una componente « diacronica » ossia che perdura nel tempo e che riguarda tanto gli interessati al significato, quanto la valutazione del medesimo, in rapporto soprattutto al variare delle ideologie largamente intese. Ora questo duplice spessore di un fatto, sincronico e diacronico, è quello che ne caratterizza più profondamente la componente o dimensione « storica », così come gli altri tre fattori, soggetto, ambito e valenza, ne compongono la « significatività ».

a) *Significatività e adattabilità*

La stessa etimologia, ormai popolare, del termine suggerisce inequivocabilmente che qualcosa, per poter essere significativo, deve essere « segno », ossia avere un messaggio da comunicare, che possa essere recepito e inteso da qualcuno. Chiaro che trattandosi di una « significatività storica », questo « qualcuno » potrà indicare sia dei contemporanei che dei posteri, come singole persone o gruppi, cumulativamente intesi o in alternativa. In ogni caso però, se si vuol poter valicare la soglia di una gretta soggettività, per cui un dato è ritenuto più o meno arbitrariamente significativo, è indispensabile il ricorso a dei parametri, a un confronto con altro o con altri.⁵ Altrimenti si incappa inevitabilmente in pericoli ricorrenti.

Non basta infatti fermare lo sguardo e l'attenzione sul personaggio o fatto di interesse: tale modo di procedere non potrebbe portare che a un infatuamento da ignoranza o, se vogliamo utilizzare un termine oggi più di moda, ma che non muta la realtà, a una mitizzazione e comunque a una mistificazione della storia stessa. È il caso di coloro che non vogliono mai allargare i loro orizzonti al di là di limiti preordinati ed è il caso di ogni atteggiamento intellettuale che sfoci o parta dal cosiddetto « culto della personalità ». In entrambe le ipotesi infatti si finisce per attribuire a persone o a eventi meriti, diritti, influssi, condizio-

⁵ Comenio parlerebbe di « metodo sincritico ». Egli infatti riteneva necessario alla scienza il ricorso oltreché al metodo analitico e sintetico anche al metodo comparativo o, con termine greco, « sincritico », specialmente là dove non si poteva sperimentare o verificare direttamente. Cf in merito: B. BELLERATE, *La sincrisi nella metodologia di G. A. Comenio*, in « Salesianum » 24 (1962) 1, 86-110.

namenti o altro che loro non spettano o a loro non convengono.

Tale processo, scorrendo anche solo superficialmente la storia, risulta pressoché abituale tra i discepoli o seguaci di un qualsiasi personaggio *per loro* particolarmente significativo, tanto che alla morte di questi succede di solito, specie quando si tratti di istituzioni, in un primo momento un periodo di stasi, direi quasi di estasi fino a giungere a una cristallizzazione, a una codificazione e simili, anche quando il modello aveva orientamenti e atteggiamenti del tutto contrari; e, in un secondo momento, a una idealizzazione, che si traduce successivamente in una ideologizzazione: tutto era buono e... perfetto, non solo, ma tutto era ed è ancora giustificabile, è il meglio che si può fare. Il fatto è facilmente comprensibile, ma non per ciò stesso accettabile. Basti pensare, ancor vivente Don Bosco, alle abusive « esportazioni » di usanze, celebrazioni, modi di agire propri dell'Oratorio di Valdocco o almeno « italiani », anche contro esplicite dichiarazioni del Fondatore che richiedeva un adattamento più « distaccato » dalle tradizioni patrie.

La precedente riflessione ha portato a un'ulteriore distinzione che non è superflua e cioè che può avvenire, anzi avviene e con più frequenza di quanto si creda: che si tenda a far passare un personaggio o un fatto, che è stato realmente significativo per qualcuno, come significativo per tutti o, quanto meno, per molti più di quelli che effettivamente ne hanno riconosciuto la significatività o hanno potuto godere degli effetti benefici della medesima.

Tali errori sono ricollegabili a quella che nella metodologia storica si chiama l'« illusione retrospettiva », per cui si attribuisce a qualcosa o qualcuno del passato ciò che non gli appartiene, ma si desidererebbe che gli competesse.

Pur senza intaccare la significatività storica soggettiva o « privata », come potremmo chiamarla, interessa qui soprattutto mettere in luce i *parametri* cui rifarsi per definire una significatività più universale. Quella per i contemporanei va commisurata in base al reale e notevole inserimento dell'evento o personaggio nel contesto storico, mediante un autentico apporto alla identificazione di situazioni pregnanti o feconde o alla soluzione di problemi assillanti e di rilievo. Insomma il soggetto significativo deve potersi incastonare nel contesto del suo tempo. Ma non basta.

Un segno non è effettivamente tale se non viene compreso da coloro cui è rivolto e perciò è condizione pregiudiziale di significatività il fatto che i contemporanei riconoscano e accolgano, in proporzione almeno sufficiente, il messaggio di quell'evento o di quella persona.

Gli stessi criteri, con gli opportuni adattamenti, valgono per il caso della significatività per i posteri e cioè che costoro la recepiscono e che il messaggio in questione, evidentemente non più l'evento o la persona ormai non più presenti, si inserisca nel contesto vitale della storia e dia un effettivo contributo a un miglioramento della situazione. Questo caso, che riguarda direttamente sia Don Bosco, che il sistema preventivo, esige, al di là dell'esclusione di ogni montatura o mitizzazione storica, che si dimostri il perdurare della significatività mediante un'accurata analisi dell'adattabilità del messaggio ai nuovi tempi, poiché la stessa storicità e limitatezza ontologica umana fa piuttosto presupporre un influsso assai ridotto e provvisorio nel tempo.

Il verificarsi di questa ipotesi coinvolge inevitabilmente alcuni presupposti: anzitutto che vi sia un interesse per quella continuità di significanza (e questa condizione si costata con molta e forse troppa frequenza) e, in secondo luogo, che esistano degli studi storici almeno sufficienti sul soggetto, in modo da poter esaminare accettabilmente i contenuti del messaggio e applicare i criteri della stessa adattabilità.

In questa prospettiva si può praticamente attribuire minor importanza a una ricerca minuziosa delle fonti cui il soggetto si è ispirato, dal momento che più della originalità, indissolubilmente legata al problema delle fonti, interessa in proiezione futura una valutazione dei contenuti e degli atteggiamenti, che costituiscono la sostanza del messaggio storico di cui ci si vuol occupare.

Qualcuno, pensando a Don Bosco, potrebbe chiedersi: ma perché non se ne accetta « a priori » la validità globale per oggi e per sempre e si dubita persino della sua adattabilità? È un nobile sentimento che fa onore a un figlio devoto, ma che, secondo le premesse iniziali, non si addice a un ragionare di tipo storico. Infatti è da escludersi assolutamente che la storia possa ripetersi senza varianti e con gli stessi risultati, per quanto ci si possa illudere in merito. È perciò inaccettabile la validità glo-

bale di un qualsiasi messaggio, intendendo per globale una validità letterale, come si dice in esegesi, che non comporti cioè alcuna limitazione al tempo o non richieda un adattamento. Per sino la Parola di Dio è discussa entro questi termini e, a maggior ragione, lo deve essere quella di qualunque altro uomo.

Due *conseguenze* quindi: va verificata la validità di ogni tesi e vanno precisati i limiti di adattabilità delle singole posizioni che non risultino palesemente ancora condivise. In questo lungo e ponderoso vaglio l'unico processo storicamente accettabile è quello induttivo, che parte cioè da un'accurata analisi dei dati concernenti la figura e l'opera di Don Bosco e delle esigenze di oggi e, possibilmente, di domani per concludere all'adattabilità e adattamento del messaggio stesso. Certo sono possibili altri procedimenti più rapidi, aprioristici, puramente deduttivi, cui per lo più si ricorre, e non è detto che non raggiungano gli stessi risultati del processo storico, o anche migliori, ma se la garanzia di questo, come più sopra si è detto, è relativamente ridotta, quella dell'altro procedimento rasenta la nullità: è un enorme rischio di cui consapevolmente è difficile assumersi tutta la responsabilità.

Si è accennato a un processo induttivo come unico accettabile storicamente, ma ci si deve premunire anche a questo riguardo da un'illusione. Non esiste, né può esistere un procedimento puramente induttivo, come uno puramente deduttivo se vogliono riferirsi al concreto, alla prassi, alla storia. Infatti il primo procedimento va organizzato e condotto secondo delle norme, esige una scelta di materiali, la realizzazione di determinate condizioni e così via. Insomma anche il procedimento induttivo implica necessariamente delle componenti di ordine deduttivo. Questo ci fa intravedere allora perché non si possa parlare di obiettività assoluta in storia: perché è impossibile leggerla se non ponendosi da una determinata prospettiva e questa è di per sé limitata e delimitante. Di qui l'inevitabilità di un « taglio » che caratterizza, consapevolmente o no, ogni esposizione o ricerca storica: di qui, ancora una volta, l'importanza dell'integrazione dialogica per una visione più comprensiva e obiettiva della storia stessa e, ultimamente, della verità.

Ora nel caso di Don Bosco, come già detto, non mancano studi utilizzabili e dati sufficienti, si tratta soltanto di applicarvi

con prudenza e coraggio la « griglia » dell'adattabilità e il conseguente adattamento. Tale griglia è costituita, come si è enunciato poco sopra, dall'intreccio analitico dei dati storici e delle istanze contemporanee e cioè dal coordinamento del lavoro dello storico con quello del sociologo, per quel che concerne le maglie portanti, cui potranno di volta in volta sovrapporsi i contributi dello psicologo, dei metodologi, dei teoretici e così via.⁶

La griglia dell'adattabilità e adattamento può riguardare, naturalmente, sia il linguaggio che i contenuti di un messaggio storico: entrambi potranno essere rinnovati entro certi limiti, purché non si contraddicano gli orientamenti fondamentali e le indicazioni essenziali del « segno » stesso. Tutto ciò fa parte della cosiddetta « ermeneutica storica ».

b) La coordinata storica della adattabilità

La coordinata storica per commisurare la validità e adattabilità di un messaggio si esplicita e va scoperta a tre livelli di importanza decrescente: teoretico, contestuale, pratico. Il livello teoretico abbraccia quella che con un termine piuttosto elastico, se inteso in senso largo, si può chiamare ideologia o visione del mondo e della vita (« Weltanschauung »). Il livello contestuale riguarda quella che Ortega y Gasset chiamava la « circostancia » e cioè quell'insieme di condizionamenti che derivano dai fattori personali, sociali, politici, culturali, economici che comprensibilmente incidono, pur avendo vita più o meno lunga. Il livello pratico o operativo è definito dalla presenza ed efficienza di determinati obiettivi o fini, nonché dall'urgenza di determinate situazioni e dalla decisione personale di intervento o azione. Questo livello logicamente dovrebbe essere connesso e dipendere dal primo, ma o per l'incompletezza di questo o per le smagliature della dipendenza accade con relativa abbondanza che goda di un'autonomia assai maggiore di quella che gli competerebbe.

Conviene tentare un'ulteriore chiarimento di questo punto-chiave, prima di passare alla seconda parte.

Se per « ideologia » intendiamo quell'insieme di convinzioni riflesse e assimilate, più o meno organicamente concatenate e

⁶ In questa linea è particolarmente stimolante la lettura del già citato libro del Veyne.

compiute, che presiedono agli orientamenti, alle scelte, alle decisioni di cui risulta la vita, ne emerge palesemente non soltanto l'importanza, ma l'effettiva indispensabilità, qualora si voglia parlare di vita razionale. Questa infatti comporta un progetto, delle ipotesi, degli ideali che suppongono dei principi ispiratori e relativamente stabili, cui far riferimento. In tal senso ogni uomo si realizza secondo i dettami di un'ideologia, per quanto si possano distinguere uomini che per la loro formazione o riflessione possiedono una « Weltanschauung » più o meno comprensiva e sistematica. Non solo ma occorre anche ammettere che, purtroppo, tale ideologia può aver diversi gradi di coscienza, di consapevolezza, di originalità, benché in ogni caso debba essere e sia di fatto presente. È vero che la tradizione, il costume può prendere il posto di un qualsiasi tipo di ideologia riflessa, quando si vive in un modo piuttosto superficiale, abitualmente, ma in tal caso si tratta di una vita senza significato, condotta a un livello piuttosto animale.

In teoria meno importante, ma in realtà assai spesso più incisiva e determinante risulta la seconda componente della coordinata storica: quella contestuale. Infatti per quanto la libertà umana sia un dato di fatto storicamente incontestabile, è parimenti incontestabile che essa è frutto di una lenta e progressiva conquista liberante. Si tratta di assumere tutta la propria responsabilità e di ampliare gli spazi di autonomia in seno ai mille condizionamenti dell'ambiente. Non è che ci si possa illudere di rendersene totalmente indipendenti: l'uomo è un essere esistenzialmente dipendente, ma si tratta di prendere coscienza di ciò per procedere a un'eliminazione di quei condizionamenti che appaiono superflui o addirittura dannosi e per interiorizzare invece quei limiti che si rivelano indispensabili e salvifici. Questa presa di coscienza comporta delle scelte continue e soprattutto una revisione ricorrente delle stesse scelte in precedenza operate, in modo da non rendersene schiavi inconsapevoli, ma di mantenerne il controllo intelligente e creativo.

Infine la componente pratica, operativa va inserita nel contesto delle precedenti e funzionalizzata a una loro verifica. Non nel senso che debba limitarsi esclusivamente a un fatto applicativo delle conclusioni che da quelle derivano, ma nel senso che ne segua gli orientamenti, pur vivendo all'interno del divenire

storico, che si può talora imporre con l'urgenza dei suoi quesiti e dei suoi appelli. Così intesa viene ad assumere un ruolo non di subordinazione indiscussa, totale, ma di una subordinazione contributiva o quanto meno correttiva. La storia accuratamente analizzata non accetta un primato assoluto, definitivo né della teoria sulla prassi, né della prassi sulla teoria. Essa ripropone invece costantemente una dialettica costruttiva del binomio teoria-prassi, in virtù della quale l'una segue e feconda l'altra. La prassi risulta dall'apporto delle altre due componenti della coordinata storica, ma a sua volta le dinamizza e le modifica.

Queste sono dunque le tre componenti indispensabili della storia, anche se con troppa frequenza essa ne denuncia una che le si impone e la ferisce profondamente nella sua vitalità: l'autoritarismo, che invece di promuovere un dialogo indispensabile con i fratelli, interviene in modo arbitrario richiamandosi spesso inappellabilmente a principi al di sopra della stessa verificabilità storica. Non che questi non esistano o non debba esserci un'autorità, ma i primi vanno riconosciuti dagli interessati e l'autorità deve porsi all'interno della dialettica storica, al suo servizio.⁷

A questo punto dovrebbe risultare chiaro che la significatività di un evento o meglio ancora di una persona va commisurata anche su questi parametri solidalmente presi soprattutto quando si miri a una sopravvivenza del suo messaggio. E per fare questo bisognerà avere sempre presente il dato della precarietà di tutto ciò che è umano nelle sue singole e determinate espressioni, pur nello sforzo di individuare e potenziare i filoni della vitalità e della verità, lasciandoli decantare dalle scorie della provvisorietà. Un indiscutibile rischio è immanente a queste operazioni: quello di non saper discernere il caduco da ciò che è durevolmente valido, ma un rischio incomparabilmente maggiore, anzi un danno pressoché certo deriverebbe dal tentativo di fermare il processo storico e di capitalizzarlo in codificazioni immutabili, che rifiutino ogni nuovo contributo della scienza, da una parte, e dell'esperienza dall'altra. E il rischio diventa pericolo imminente quando tali decisioni dovessero venir imposte da un solo uomo o da un gruppo oligarchico assai ridotto.

⁷ È un concetto di autorità che ha ricevuto una sua consacrazione con il Concilio Vaticano II e che è stato in seguito particolarmente analizzato e difeso.

Va denunciato anche il pericolo conseguente l'inosservanza del precedente suggerimento, per cui si pretende di far leva su frasi e fatti singoli per la comprensione degli orientamenti fondamentali del messaggio storico. È vero che talora un'affermazione vale più di molte altre, ma questo è metodologicamente recepibile quando se ne ha la conferma dalla prassi personale, il più possibile sganciata dai condizionamenti contestuali. Insomma è un criterio globale quello che deve guidare nell'interpretazione e valutazione di singoli elementi.

3. Applicazioni all'interpretazione di Don Bosco

Impostato il discorso del significato storico e considerate le implicanze di tale concetto, si può ribadire, in rapporto al carattere prevalentemente pratico e non scientifico-informativo di questo Convegno, che la nostra attenzione dovrà vertere soprattutto sul significato storico che Don Bosco può avere per noi oggi e sul significato che l'avvenire gli può ancora riservare e non solo riconoscere.

D'altronde quella che è stata la ricezione di Don Bosco ai suoi tempi ci è sufficientemente documentata dalle pubblicazioni che lo riguardano, soprattutto dalle *Memorie Biografiche*. Qualcosa di più si potrebbe rintracciare percorrendo gli scritti di altri suoi contemporanei e le pubblicazioni più o meno ufficiali del tempo sulle istituzioni educative o sui contributi pedagogici.⁸

Invece per individuare il significato storico per oggi e domani dovremmo puntualizzare quali sono stati gli orientamenti ideologici, cui Don Bosco ha aderito, i condizionamenti di vario genere cui è sottostato, i particolari influssi che ha recepito, tentando, naturalmente, di precisarne il peso sulle sue idee e attività e infine la sua stessa ansia operativa per poterne valutare adeguatamente il contributo alla soluzione sia dei problemi del suo tempo, sia soprattutto dei nostri e di quelli che già si prospettano. Ora è ovvio che non è possibile nell'ambito di una rela-

⁸ Per es.: P. BARICCO, *L'istruzione popolare in Torino* (monografia), Torino, Tipografia Eredi Botta, 1865; CONGREGAZIONE DELLA CARITÀ (ed.), *Le opere pie di Torino nell'anno 1898*. Notizie raccolte per cura della Congregazione della Carità, *Ibid.*, 1898; cf anche: F. DESRAMAUT et alii, *Il servizio Salesiano ai giovani*, Torino-Leumann, LDC, 1971, pp. 30-55 e gli studi ivi citati.

zione adempiere a tanti e tali impegni. D'altra parte, per quanto non si possano ritenere, non dico esauriti, ma neppure sufficientemente sviluppati, studi in quelle direzioni, esistono già alcune indicazioni e un certo materiale elaborato specialmente da Don P. Braido, Don E. Valentini e soprattutto Don P. Stella, cui si può attingere con relativa tranquillità scientifica.

Tuttavia la ricerca e l'analisi di questo materiale non devono costituire un obiettivo per se stesso ma vanno condotte in vista di una percezione degli orientamenti e atteggiamenti operativi fondamentali di Don Bosco. È infatti ovvio che non interessa tanto l'aver accertato una sua dipendenza piuttosto dal Rollin che dal Fénelon,⁹ se poi da questo non posso trarre nessuna indicazione utile per la mia comprensione di Don Bosco stesso e per un mio eventuale orientamento oggi. Nel caso, per esempio, questa scoperta, per sé certo non sufficiente, potrebbe confermare una sua preferenza per autori che non si sono interessati prevalentemente dell'altro sesso e che hanno tenuto presenti più direttamente e impegnativamente le esigenze dell'insegnamento e di un più esteso rapporto educativo.

a) Don Bosco e l'ideologia

Il peso di una scelta e convinzione ideologica è solitamente proporzionale alla preparazione critico-teoretica, alla maturazione psicologica della stessa elezione nel soggetto e soprattutto all'importanza che le si attribuisce.

Ora, non solo Don Bosco non ha sviluppato né posseduto teorie personali, in senso proprio, anche in rapporto all'organamento della sua prassi, ma non ha neppure adeguatamente interiorizzato una ideologia, intesa come una trama compiuta e coerente di idee e concezioni che presiedono alle scelte e interventi nei vari settori dell'agire umano.¹⁰

Tuttavia è fuor di dubbio che l'attività di Don Bosco non è stata puramente casuale e quindi doveva ubbidire quanto meno a un *orientamento ideologico*, in cui almeno alcuni principi fonda-

⁹ Cf E. VALENTINI, *Don Bosco e Rollin*, in « Rivista di Pedagogia e Scienze Religiose » 2 (1964) 2, 3-32.

¹⁰ Questo si può ricavare specialmente dalla lettura degli studi più di rilievo in materia, già citati, di P. Braido e P. Stella.

mentali erano ben chiari e saldi nella sua mente. E questo se vale in genere, vale a maggior ragione nel campo educativo, dove non poté godere di alcuna formazione diretta, nonostante le molteplici informazioni che andò acquisendo e, a suo tempo, verificando.

L'orientamento ideologico di fondo era indubbiamente quello cristiano-cattolico, ma con tutte le sfumature e peculiarità che erano proprie del suo ambiente culturale. Vi facevano spicco l'influsso di sant'Alfonso, per quel che riguarda la morale, l'impegno di eliminare i vari residui giansenistici, particolarmente radicati in Piemonte, la decisa volontà di contrastare il passo ai protestanti, che con la liberalizzazione di Carlo Alberto avevano avuto un notevole risveglio, e, infine, per limitarsi solo ad alcune linee generali, la fedele e indiscutibile adesione al magistero e alla gerarchia ecclesiastica, in sintonia, tra l'altro, con la linea ascetica fondata sul sacrificio e la rinuncia, allora senza dubbio preminente. Si aggiunga a ciò quanto era più specifico di Don Bosco e cioè il suo impegno pastorale, particolarmente rivolto ai giovani, che gli ha imposto qualche correttivo, sul modello di san Filippo Neri, alle linee precedentemente indicate, e la sua instancabile operosità naturale, che gli imponeva di tradurre in azione ogni idea che gli si presentasse in conformità con questi suoi orientamenti. Di qui la tempra di lottatore propria a Don Bosco, che ne ha fatto, per taluni versi, un sognatore, ma non un utopista, che perde il contatto con il reale ed evade in fantasie irrealizzabili. Di qui ancora quell'ottimismo educativamente importante a livello operativo, che controbilanciava il pessimismo ideologico che ne contaminava la visione della realtà. Basti richiamare il senso e il timore del peccato, da una parte, e la ricerca e promozione dell'allegria nonché la fiducia accordata a singoli ragazzi, dall'altra.

Questa convergenza operativa di idee e di « correttivi » personali ha reso possibile e rende comprensibile l'evoluzione che si nota per numerosi aspetti in Don Bosco, già nel corso della sua stessa vita.

Non si può tuttavia parlare in lui di una flessibilità ideologica, che avrebbe richiesto una preparazione teoretica ben più accurata di quella che abbia potuto avere sia presso Don Cafasso al Convitto che nel Seminario, ma piuttosto è innegabile un no-

tevole senso pratico, per cui nel rispetto di autentiche esigenze concrete, non esitava a concedere un primato alla prassi rispetto a posizioni dottrinali apprese. Per questo non si è esitato ad attribuirgli l'etichetta di pragmatista, sebbene ciò comporti un equivoco. Infatti il pragmatismo di Don Bosco, se si vuol mantenere il termine, non è certo un pragmatismo teorico, alla W. James per intenderci, ma è un pragmatismo che si potrebbe dire efficientista, che bada cioè ai risultati da raggiungere, che intende conseguire a ogni costo gli scopi prefissi, ma che non esclude, evidentemente, il riferimento a parametri trascendenti la prassi stessa, quali sono appunto gli ideali e principi di natura religiosa, soprattutto presenti nell'impegno educativo.

In questa prospettiva ideologica con immediati riflessi nel settore pedagogico, va richiamato il clima che contrassegnò i rapporti tra Stato e Chiesa e, più direttamente, tra scuola e religione fino al 1848: periodo della formazione e maturazione psicologica di Don Bosco. Tale clima lo si direbbe oggi « sacralmente » ancor più che « clericalmente » caratterizzato, sulla base di un'intesa, se non alleanza, tra il potere civile e quello religioso. Già nella prima pagina delle *Regie Patenti* di Carlo Felice, rimaste in vigore fino al 1848, si legge: « Gli antichi ordini di pubblica istruzione essendo stati sconvolti nei passati lustri..., volendo noi richiamare tutte le scuole all'unità di regolato sistema, il quale provveda all'educazione morale e scientifica de' giovani..., ed introducendo qualche aggiunta consigliata dall'esperienza del passato e dalla natura del presente, potremmo sperare che dalle scuole regolarmente ordinate ne dovranno uscire giovani pari ai loro maggiori, che stimavano essere un solo indivisibile Vero le Scienze, il Trono e Dio ».¹¹ E più avanti, dopo aver tratteggiato le varie figure di educatori, tra cui gode di un posto di privilegio il Direttore spirituale, operatori tutti sottoposti al « placet » del Vescovo, a proposito degli studenti prescrive che assistano nei giorni di scuola alla santa Messa, frequentino i sacramenti della confessione e comunione, la novena di Natale e così via. Inoltre vi si legge che « gli studenti irreligiosi saranno esemplarmente scacciati dalle scuole » e che « gli ignoranti del catechismo e gli irre-

¹¹ *Regie Patenti con le quali Sua Maestà approva l'annesso Regolamento per la Scuola in data 23 luglio 1822*, Torino, Stampa Reale, 1822, p. 3.

ligiosi saranno respinti », poiché « al fine dell'anno scolastico prima di ogni altro esame è quello del catechismo ».¹²

Queste sia pur rapide indicazioni rendono più che comprensibile il successivo atteggiamento di delusione e aperta reazione di Don Bosco di fronte alla liberalizzazione introdotta dalla *Costituzione* del 1848 e dalla legge Boncompagni sulla scuola, dello stesso anno, che modificava radicalmente il precedente equilibrio dei rapporti tra istruzione pubblica e cattolicesimo. Da allora il suo giudizio sulla politica italiana diventa sempre più critico e distaccato, benché nei confronti di molti membri dei vari governi abbia cercato di mostrarsi comprensivo e tollerante, al fine di ricavarne aiuti e benevolenza nei confronti della sua opera.

Questo entroterra ideologico del pensiero di Don Bosco ha contribuito anche a stimolare molte delle sue iniziative a tutela della fede e religione dei padri, a cominciare dalle *Lectures catholiques*. Il suo stesso impegno scolastico, sorto per venire incontro a delle necessità concrete di giovani poveri e abbandonati, ha trovato ulteriore incitamento nella sua volontà, concresciuta in lui lungo gli anni della sua formazione, di ridare alla scuola una funzione che ormai stava perdendo e cioè quella di spianare il cammino ai convincimenti religiosi e cattolici. La stessa trilogia che sta alla base del suo sistema preventivo: ragione, religione, amorevolezza è derivata, con molta probabilità, da una letteratura allora abbastanza corrente, fiorita, specialmente tra i cattolici, come critica alla pedagogia roussoiana, che trascurava, se non negava totalmente proprio questi tre fattori o dimensioni del rapporto educativo.¹³ Ciò non toglie tuttavia che quel trinomio sia stato trasformato da Don Bosco in succo e sangue, tanto da costituire come la struttura portante di tutti i suoi interventi educativi. La non originalità di una posizione o tesi non costituisce perciò la prova che essa non sia fondamentale nel pensiero e

¹² *Ibid.*, *Regolamento*, articoli 48, 134, 146, 156, 158, 159, 163, 164.

¹³ Per una più chiara dimostrazione dell'asserto occorrerebbe vedere le pubblicazioni eventualmente utilizzate da Don Bosco. Comunque per il riferimento alle critiche a Rousseau, cf per es.: P. G. B. [GERDIL], *Réflexions sur la théorie et la pratique de l'éducation contre les principes de Mr. Rousseau*, Turin, Reyrens & Guibert, 1763, pp. 19 (ragione), 23-24 (religione), 52-55 (ragione), 63-64 (ragione), 64-68 (religione), 68-72 (amorevolezza, in quanto si richiede per passare dalla pura dipendenza alla obbedienza).

nell'attività di un autore e non mantenga ancora oggi tutta la sua validità.

Insomma, se la salvezza delle anime era indubbiamente il suo fine ultimo come educatore-pastore, tutto ciò che gli appariva strettamente connesso con il medesimo e concretamente fattibile, diventava per lui un imperativo. In questa stessa prospettiva credo che si sia posta per lui la fondazione della Congregazione salesiana, istituzione cui avrebbe potuto pensare anche istintivamente per assicurare la sopravvivenza delle sue iniziative; di fatto le caratteristiche che le ha voluto conferire, l'impegno che ha profuso per la sua approvazione, anche in contrasto con i rappresentanti dell'autorità ecclesiastica, in contraddizione con i principi che aveva sempre sostenuto, fanno supporre una più profonda motivazione, che va al di là della trasmissione di un modello o di un metodo, ma si radica nell'esigenza di rispondere a una chiamata divina: la costruzione operosa e perseverante del suo Regno. D'altro canto però questo conferma l'assenza in Don Bosco di una convinzione ideologica complessiva e coerente che potesse pretendere un rispetto senza eccezioni e da cui potesse in qualche modo attingere una risposta a tutti gli interrogativi che la vita gli poteva proporre.

Un interessante esempio, forse poco noto, può illustrare quanto sopra: è, d'altra parte, un esempio che si ricollega chiaramente alla prassi pedagogica di Don Bosco. Credo che nessuno possa dubitare dell'importanza che egli ha attribuito alla religione in funzione educativa. Due sole affermazioni a conferma: « ... si dice che Don Bosco vuol troppa religione e infatti io ritengo che senza religione nulla si possa ottenere di buono tra i giovani » (MB XIII, 557). E ancora: « La sola religione è capace di cominciare e compiere la grand'opera di una vera educazione » (MB III, 605). Tuttavia le precisazioni pratiche di tale orientamento sono varie e significative. Leggiamone qualcuna: « Dobbiamo cercare d'imprimere, per quanto ci è possibile, la religione nel cuore di tutti e d'imprimerla più profondamente che si possa; ma con il meno di esteriorità che sia possibile » (MB XIII, 284). E subito dopo insiste dicendo: « E sebbene nelle cose necessarie non bisogna guardar in faccia a nessuno, tuttavia nelle cose non necessarie conviene evitare qualunque manifestazione che ci metta troppo in vista per quel che siamo » (*ibid.*). Infine, nello stesso contesto

il biografo ci offre un esempio che merita un'accurata riflessione in rapporto alle usanze del tempo e ai principi di Don Bosco: « Che dire pertanto dell'uso di fare il segno di croce in cortile prima di sbocconcellare la pagnotta della colazione? Ecco la risposta del Beato: — Questa per certo è un'abitudine ottima; ma che direbbero i maligni se, andando a casa loro o comechessia presenti, ci vedessero fare così il segno di croce? Se ci vedono farlo a pranzo non dicono nulla; sanno che il catechismo lo prescrive, che ogni buon cristiano lo fa e non se ne meravigliano. Noi in particolare possiamo farlo; ma in quei luoghi dove non c'è l'abitudine, non è il caso d'introdurlo. Specialmente non è da insistere su questo con i giovani dei nostri collegi » (*ibid.*, 284-285).

Tutto ciò sembra convalidare la tesi che in Don Bosco la dimensione ideologica più che comportare delle posizioni originali dal punto di vista teorico, ammetteva molteplici spunti di originalità nella sua interpretazione pragmatica, come stanno a dimostrare i volumi di Don Braidò e di Don Stella e come potranno ancora comprovare ulteriori studi storici. Lo stesso succede in rapporto al concetto globale di « sistema preventivo », pur con tutte le precisazioni del caso. È noto infatti che la « prevenzione » nell'intervento educativo, pur variamente intesa e giustificata, non solo era presente da lungo tempo nella tradizione cattolica e persino nelle posizioni di autori ritenuti da evitarsi, come J.-J. Rousseau, ma era apertamente proclamata anche in corsi ufficiali da contemporanei di Don Bosco, con i quali è certo venuto in contatto diretto, come, per esempio, Ferrante Aporti.¹⁴ Tuttavia le modalità, motivazioni e intenzioni di Don Bosco sono ben diverse e trovano la loro ultima fondazione nell'accettazione e accentuazione del peccato originale con tutti i suoi effetti. Ora la sua concezione di questo dogma *potrebbe* oggi non essere condivisa e bisognerebbe allora chiedersi se viene così a mancare un supporto oggettivamente determinante della sua impostazione educativa.

¹⁴ Le MB II, 209 dicono che Don Bosco frequentò le lezioni dell'Aporti nel 1844 a Torino per incarico del Vescovo; però alcuni dubitano del fatto, almeno per quel che concerne una frequenza regolare al corso. Comunque è indubbio un contatto tra i due sacerdoti, benché non sia stato così intenso come con il Rosmini e l'Allievo.

Questo ci fa toccare con mano come non basti, in vista del problema della validità e adattabilità del messaggio di Don Bosco, rilevarne l'originalità, sia pure relativa, o l'efficacia nel suo tempo, ma occorra analizzarne attentamente le applicazioni e soprattutto le motivazioni, per vedere se ancora oggi mantengono lo stesso valore che ebbero per lui e se risultano effettivamente decisive per una sua accettazione.

Tentiamo la problematizzazione di un caso. Si è più sopra ribadito un pragmatismo efficientista di Don Bosco: pragmatismo che trova una chiara manifestazione nel suo ben noto principio che « il meglio è nemico del bene ».¹⁵ Molto spesso si è cercato di giustificare il tradizionale « pressapochismo » dei Salesiani proprio richiamando quel principio. Ma lo si può ancora ritenere accettabile oggi e domani? Per dare una risposta al quesito occorre un'interpretazione del fondamento e della motivazione di tale principio in Don Bosco, per giudicarne successivamente della validità. Ipotizziamo, non potendola sviluppare, quell'analisi storica inesistente. Supponiamo cioè che tale principio sia stato accolto da Don Bosco da un lato in virtù della mentalità individualistica liberale dominante nel suo clima culturale, che imponeva agli imprenditori decisioni rapide (« il tempo è denaro »!), non facilmente migliorabili in breve tempo da una sola mente; dall'altro, per l'ancora prevalente mentalità autoritaria e centralizzatrice e, infine, per lo stesso temperamento « imprenditoriale » di Don Bosco.¹⁶ Se questa ipotesi fosse reale, bisognerebbe dire che il principio oggi andrebbe modificato mediante uno scivolamento verso l'alto e cioè che andrebbe così formulato: « l'ottimo, il perfetto è nemico del bene ». Infatti oggi l'istanza di democrazia favorisce, mediante il confronto e la collaborazione, il superamento e miglioramento dei punti di vista puramente individuali, inoltre il progresso tecnologico facilita e accelera il rinvenimento di soluzioni migliori e, infine, un più accentuato senso di solidarietà e corresponsabilità impone una ricerca più attenta e critica

¹⁵ Cf in merito le spiegazioni che sono date di questa massima in E. VALENTINI, *La spiritualità di Don Bosco*, in « Salesianum » 14 (1952) 1, 139-141.

¹⁶ Indicazioni assai significative in tal senso si sono avute nella relazione tenuta da P. STELLA, *Don Bosco e la politica* (ciclost.), al Capitolo Generale Speciale XX.

di ciò che è meglio. Insomma è cambiato il clima e sono in genere accresciute le esigenze, cosicché non ci si può più accontentare così facilmente come un tempo, in cui l'atteggiamento paternalistico era più diffuso e costituiva anzi il più usuale parametro di rapporti non solo interpersonali, ma anche sociali.

Se Don Bosco vivesse oggi, supposta la validità della precedente ipotesi, indubbiamente tenterebbe di supplire al rallentamento del ritmo nelle opere di bene ricorrendo con più impegno e insistenza a tutti quei mezzi tecnologici che potrebbero far recuperare in altra dimensione il terreno perso.

Da quanto sopra si può dunque ricavare, da un lato, che Don Bosco stesso con la sua prassi si è posto come il più efficace correttivo della linea ideologica ispiratrice; dall'altro, che gli stessi principi ideologici possono essere abbandonati, quando la loro validità fosse dipesa da componenti che perdono di peso e assumono addirittura un segno negativo con il cambiare dei tempi. Gli esempi fatti sono certo tra i più semplici e, forse, meno impegnativi: il discorso si farebbe più complesso e dovrebbe diventare assai più vigilante quando si prendessero in considerazione altre tesi condivise da Don Bosco, come il ruolo e senso della struttura familiare, l'indiscutibile assenso al Magistero pontificio, l'accentuato ricorso alla pratica sacramentale, il neutralismo politico e così via. Infatti se è indubbio il sostegno derivante a tali posizioni da condizionamenti passeggeri, rimane sempre difficile precisarne l'apporto e prevedere con relativa facilità e sicurezza quale atteggiamento avrebbe assunto il nostro Padre in altre circostanze.¹⁷

b) Don Bosco: le circostanze e la prassi

Al di là delle posizioni di tipo ideologico, di quelle cioè che, sorte e impostesi magari per vie diverse, sono comunque state pienamente interiorizzate e fatte proprie da Don Bosco, vanno considerate, in secondo luogo, le prese di posizione più accidentali, dovute cioè soltanto a fattori per lo più estranei o comunque non controllabili adeguatamente, inconsci magari.

Non mi dilungherò molto nella ricerca e analisi di questi

¹⁷ Un chiaro esempio di tale difficoltà lo si ritrova nella relazione di P. Stella, segnalata nella nota precedente.

casi, perché indubbiamente meno importanti in linea di principio, benché possano, talora, risultare estremamente ricchi di insegnamenti.

Anche qui un'esemplificazione abbastanza tipica, che talora è stata presa come paradigma per giustificare delle decisioni discutibili. Una indubitabile scelta, che ha assunto per Don Bosco valore ideologico, è stata quella della « gioventù povera e abbandonata », sia pure con talune delimitazioni di senso, come un'altra relazione preciserà.¹⁸ Ciò nonostante Don Bosco ha aperto il collegio di Valsalice con altra destinazione: l'ha fatto indiscutibilmente a malincuore, come risulta dai documenti, e come sopraffatto dalle circostanze (MB X, 340-347). Tale scelta quindi non poteva né doveva diventare significativa per i Salesiani nella sua materialità (= collegio per nobili e benestanti), ma al più nella sua formalità e cioè come prova del fatto che Don Bosco non era di un'intransigenza assoluta, neppure quando si trattava di ammettere un'eccezione contrastante con una delle sue scelte fondamentali. Mentre più generalmente non è stato recepito proprio questo significato del fatto, che mantiene una validità perenne e trova molteplici conferme, come nella ben nota espressione di Don Bosco secondo la quale « non avrebbe difficoltà a levarsi il cappello al diavolo, purché lo lasciasse passare per andar a salvare un'anima » (MB XIII, 415).

In questa linea rientrano anche tutte le affermazioni riguardanti il suo metodo educativo, talora chiarificato, tal altra negato: affermazioni che hanno dato origine a un'abbondante letteratura, piuttosto superflua, accuratamente catalogata dal volume di Don Braido sul sistema preventivo.¹⁹ Era il contesto situazionale che andava anzitutto preso in considerazione e ogni apparente contraddizione si sarebbe immediatamente disciolta.

Tuttavia la ricerca in questo settore e la valutazione dei singoli casi è particolarmente delicata, in quanto bisogna poter distinguere tra eventuali cambi di opinione voluti e consapevoli, che ritoccano le sue posizioni di tipo ideologico e quindi vanno analizzati in base ad altri criteri, che tengano conto in particolare della coerenza interna e del nuovo equilibrio che si deve creare

¹⁸ In merito si veda la relazione pubblicata in questo volume di G. C. MILANESI, *I giovani oggi e possibilità educative nello stile di Don Bosco*.

¹⁹ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo...*, op. cit., pp. 21-46.

in seno all'ideologia stessa, e decisioni maturate solo in virtù di pressioni interne o esterne non controllabili.

Strettamente collegato a queste considerazioni è il discorso che concerne la terza componente della coordinata storica, quella cioè pratico-operativa. Don Bosco era certamente in linea con quello che è stato scritto di Gesù quando se ne è segnalata la priorità del fare sull'insegnare (*Atti* 1,1). Anche il nostro Padre ha cominciato con l'agire, con l'intervento e poi, a poco a poco, ha tentato varie enunciazioni e codificazioni, se non proprio teorizzazioni di questo suo modo di agire. Non solo ma successivi interventi operativi hanno ulteriormente modificato sue antecedenti posizioni, tanto che se si vuol riconoscere un primato nella dialettica che presiede i rapporti tra teoria e prassi, non ci può essere alcun dubbio sulla priorità della seconda. La storia dei vari regolamenti da lui stilati è abbastanza istruttiva al riguardo. Donde deriva una conclusione piuttosto interessante: in Don Bosco e secondo il suo spirito dovrebbero apparire più valide quelle posizioni che sono maturate mediante una prassi o che dalla prassi hanno avuto una conferma e garanzia certa. Ed è stato questo un principio che ha guidato i primi Salesiani, ma talora in modo troppo acritico. La prassi infatti risente dei condizionamenti ambientali e storici assai più che la teoria e quindi risulta indubbiamente più caduca nella sua materialità, sebbene anche qui rimanga il valore formale del principio che è l'azione a dover verificare e convalidare o respingere le scelte teoriche. Ma tale prassi, come precedentemente accennato, non si giustifica per se stessa in Don Bosco, bensì va rapportata ai parametri ideologici e, possibilmente, a quelli che meno risentono del variare delle situazioni, ai parametri cioè della fede, per quanto anch'essi soggetti a interpretazioni e accentuazioni diverse. Di qui il criterio pratico scelto da Don Bosco di attenersi al Magistero pontificio.

Avviandoci alla *conclusione*, si può ora tentare di rispondere all'interrogativo che il titolo della presente relazione poneva: « il significato storico del sistema educativo di Don Bosco nel secolo XIX e in prospettiva futura ». Quanto al secolo XIX, lo si è dato per scontato in quanto effettivamente, stando ai dati di cui siamo in possesso, si è imposto all'attenzione dei contemporanei in misura almeno considerevole e soprattutto in quanto ha

dato un effettivo contributo alla soluzione di problemi educativi urgenti con uno stile caratteristico e, generalmente, bene accetto sia dagli educandi che dagli educatori e dai teorici dell'educazione. D'altronde questa constatazione può solo servirci di conforto oggi e di stimolo a continuarne e augurabilmente a potenziarne l'efficacia.

Quanto all'oggi e alla prospettiva futura, si è cercato di far vedere la complessità e la delicatezza della questione, se non si vogliono correre rischi evitabili. È indubbiamente più facile individuare le tesi fondamentali su cui si è sviluppato il canovaccio operativo di Don Bosco in educazione: e questo passo si può oggi ritenere adeguatamente compiuto specialmente con gli studi di Don Braidò. Questo tipo di lavoro non solo ci garantisce sul pensiero e sulla prassi del nostro Fondatore, ma mette in evidenza ciò che molti pedagogisti contemporanei ci invidiano e cioè una tradizione educativa già sperimentata, una piattaforma metodologica che ci permette di non ricominciare sempre da capo, ma di continuare un cammino da lungo intrapreso. Anche se ciò, come si è messo in evidenza, richiede una utilizzazione critica e vigilante, che implica un permanente sforzo di adattamento e di verifica, da realizzare sia a livello istituzionale, che di comunità, sia a livello individuale. Questo passo ulteriore è stato tentato consapevolmente soprattutto negli ultimi due Capitoli generali, di cui, in seguito, i superiori si sono fatti interpreti. Ma le loro indicazioni per una revisione attualizzatrice del sistema, da un punto di vista metodologico, appaiono non sempre sufficientemente attendibili, proprio per la carenza di adeguate e previe analisi storiche, sociologiche e teoretiche, richieste, al più, a singoli esperti.

Un'altra indicazione che emerge dal fin qui detto è che nel caso non si può accettare un atteggiamento massimalista, che si fondi cioè sul dilemma del « tutto o nulla ». Se esso infatti può essere discusso nei confronti di un pensiero sistematico, in rapporto a Don Bosco non ha proprio senso di porsi, non solo perché egli non ebbe una sua coerente concezione organica dell'educazione, ma anche perché risulterebbe in contraddizione con uno dei suoi principi operativi fondamentali, per cui bisogna assumere e assimilare tutto il bene che torni utilizzabile, qualunque ne sia la provenienza.

In tale prospettiva e in rapporto agli obiettivi di questa relazione, una massima del nostro Fondatore è particolarmente illuminante. Egli disse nel Capitolo generale del 1877: « Bisogna che cerchiamo di conoscere e di adattarci ai nostri tempi, rispettare cioè gli uomini » (MB XIV, 416). Il principio può essere assai più fecondo di quello che, a prima vista, può apparire. Emergono infatti tre istanze principali: *conoscere i tempi*, sensibilizzarsi per coglierne le esigenze, studiare e analizzare i dati e così via; *adattarvici*: passaggio dal momento di ricerca, dal momento teorico, a quello pratico, applicativo; *rispettare gli uomini*: è il criterio. Gli uomini sono quelli che fanno la storia, gli uomini determinano i cambi e gli uomini esigono l'adattamento. Ma tutto ciò richiede, proprio a livello operativo, della sperimentazione; richiede una verifica di quelle tesi che teoricamente o ideologicamente sembrano resistere all'usura del tempo e tale sperimentazione può sì essere programmata, ma se non si vuol rallentare il ritmo del processo di adattamento va stimolata, osservata e non repressa ai suoi primi talora spontanei tentativi. L'esperienza dei Salesiani, le loro iniziative devono in qualche modo far testo molto più di quanto non sia loro concesso, proprio perché il « sistema preventivo » è nato dalla prassi e perché era ed è indubbiamente legato alla vita vissuta. Questo non esclude certo un controllo della prassi, come più volte si è detto, ma dev'essere oggi un controllo solidale, comunitario, che non ammette più aprioristicamente posizioni di privilegio.

Concludendo perciò credo di poter dire che il significato storico del sistema educativo di Don Bosco in prospettiva futura è legato più che alle codificazioni a pochi principi e all'esperienza, alla vita vissuta. Esperienza e vita vissuta che sarà tanto più significativa quanto più illuminata da un'attenta ricerca e analisi di dati, ma che, in ogni caso, potrà essa stessa illuminare ulteriori scelte e decisioni, purché sia condotta con un grande amore e con un pizzico di ciò che ai tempi di Don Bosco si chiamava buon senso e che oggi si potrebbe invece esplicitare in senso critico, senso dei propri limiti e senso della storia.

Se sarà così non mancherà il coraggio innovatore in Congregazione, ma sarà regolato e, al tempo stesso, promosso da un'oculata, discreta e sollecita prudenza.

Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco

PIETRO BRAIDO

È svolto qui un compito estremamente semplice, elementare. Indicare sinteticamente le *linee essenziali* del « sistema preventivo » quale si è venuto strutturando nell'esperienza di Don Bosco. Non si promettono rivelazioni di cose nuove. Si tende semplicemente a sintetizzare quanto è esposto altrove in forma più analitica.¹

1. Sguardo sintetico

L'esperienza pedagogica di Don Bosco non si può adeguatamente tradurre in un « sistema », tanto meno in un trattato scientifico. Non è, però, nemmeno il succedersi di azioni casuali e incoerenti, di cui si voglia fissare qualche momento privilegiato (per esempio l'opuscolo sul *Sistema Preventivo* del 1877).

Essa costituisce globalmente *uno stile*, un'opera *realizzata e riflessa*, prolungata nel tempo e nello spazio, con precisi *contenuti*, una *struttura*, una *forma*, un'*ispirazione unitaria*, esigenze permanenti, facilmente identificabili.

È un'esperienza, una espressione di *arte educativa*, fusa con la *persona* di chi l'ha vissuta, *Don Bosco*, e delle *comunità di educatori*, a cui egli l'ha prima vitalmente *comunicata* e poi riflessamente *trasmessa*.

Per questo, essa non è un patrimonio definitivamente costituito e come tale immutabilmente ereditabile. È una realtà che chiede di essere assunta con rinnovata consapevolezza e continuata in spirito di fedeltà creativa e dinamica, com'è felicemente espresso nel recente *Motu proprio* di Paolo VI: « *Sodales vero Societatis Salesianae mirum illud a Sancto Fundatore et patre*

¹ I destinatari, perciò, consentiranno che l'A. scelga di riferirsi con una certa larghezza a quanto da lui pubblicato sull'argomento.

traditum artis educandi charisma pie receperunt non modo quasi quoddam sacrum depositum custodiendum, sed etiam tamquam uberrimum germen fideliter excolendum. Quod quidem altiora et diligentiora studia superiore et organica, ut aiunt, institutione exercenda deposcit, quibus omnia, quae in fontibus continentur, et catholico sermone methodoque scientifica explicentur et novis postulatis apte respondeatur».²

Si è tentato altrove una sintesi degli *elementi fondamentali* di tale stile o sistema o esperienza vissuta e riflessa: «Essi si polarizzano teleologicamente e metodologicamente intorno al trionomio: *religione, ragione e "amorevolezza"* (non solo amore umano né sola carità cristiana). Si articolano, poi, in mezzi e metodi che si esprimono strutturalmente e psicologicamente nello spirito e nello "stile" della *famiglia*, centro di irradiazione di *paternità* educativa e di risposte *filiali e fraterne*; in un clima serio e impegnato di *dovere, studio, lavoro*, come attuazione di una *vocazione* personale; ma sempre temperato dalla *spontaneità*, dalla *gioia*, dall'*attività* individuale e di gruppo, protette, garantite e promosse dalla *presenza* continua degli educatori: e, perciò, dall'*"assistenza"* e non dalla semplice *"sorveglianza"*».³

Si tenterà ora di individuarne le strutture essenziali, tenendo sempre presente che non si tratta di elementi di un sistema perfettamente discernibili, ma di espressioni emergenti da un'*unica vita*, dove il metodo, il contenuto, le istituzioni e le persone costituiscono un'esperienza globale e indivisibile.

Si sottolineeranno, anzitutto, i due motivi di fondo: la ricchezza sovrabbondante dei contenuti e la ragionevolezza umana della metodologia, pur dando la preferenza tra i possibili fattori unificanti — la religione, la gioia, il dovere, il lavoro, l'amore — a quest'ultimo: l'*amore* o meglio l'*amorevolezza* secondo quanto scrive Don Bosco stesso (il quale esplicita ciò che ha e vuole *attuato*). «La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di san Paolo che dice: *Charitas benigna est, patiens est*;

² Motu proprio *Magisterium vitae* del 24 maggio 1973.

³ P. BRAIDO, *Significato e limiti della presenza del sistema educativo di Don Bosco nei suoi scritti*, introduzione al vol. S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965, p. xxx.

omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet » (op. *Sist. Prev.*, cap. 2, preambolo).⁴

2. Il supremo principio del « metodo »: la carità, l'amore, l'amorevolezza

Scriva A. Caviglia: « Ecco il principio pedagogico di Don Bosco: l'educazione è cosa del cuore, e tutto il lavoro parte di qui, e se il cuore non c'è, il lavoro è difficile e l'esito incerto ». ⁵

Non è una realtà o un concetto semplice: è sintesi vissuta, in clima di vigorosa e amabile dolcezza, di « umanità », di « cordialità », che comprende *intenzioni soprannaturali* (carità), scopi, mezzi e metodi « *ragionevoli* », *aperta e limpida affettività*.⁶

⁴ A questo concetto è ispirato il sintetico profilo di P. BRAIDO, *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969, 159 pp. « Il sistema pedagogico di Don Bosco nasce dalla sua azione educativa. L'azione educativa di Don Bosco nasce dalla sua carità di cristiano e di Santo. La carità cristiana e sacerdotale diventa in lui carità "fatta su misura del ragazzo", carità "pedagogica"; diventa quella particolare carità pedagogica che ispira il suo inconfondibile stile educativo cristiano, "l'amorevolezza" » (p. 51).

⁵ A. CAVIGLIA, *Un documento inesplorato. La « Vita di Besuccho Francesco » scritta da Don Bosco e il suo contenuto spirituale*, in « Salesianum » (1948) 653.

⁶ Giustamente P. STELLA sottolinea il timore di Don Bosco « di essere frainteso e che per amorevolezza si intenda sdolcinatezza e tenerezza morbosa » (*Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. II: Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, p. 410). Egli aggiunge nello stesso volume: « L'espressione che può sembrare più suggestiva e personale, quella di *amorevolezza*, in realtà non sembra sia divenuta dominante nel modo di esprimersi di Don Bosco... Don Bosco non teme che l'amorevolezza per sé faccia diminuire il rispetto verso l'educatore.

Piuttosto egli teme dal lato della sensualità. Teme che per *amorevolezza* s'intenda libertà di fomentare amicizie particolari e morbose tra educatore ed educando; teme anche tutte le possibili conseguenze affettive e disciplinari: gelosie, malignità, trascuratezza nell'assistenza, scandali. Sembra che Don Bosco preferisca ad amorevolezza altri termini che gli erano già familiari e che alla mente dei suoi Salesiani potevano ugualmente evocare il modo come egli educava. Invita alla dolcezza, alla mansuetudine nel trattare con i giovani, alla carità, alla pazienza » (pp. 465-466). Nonostante tutto sembra che il termine « amorevolezza » corrisponda più fedelmente all'esperienza vissuta e alla terminologia usata nei documenti decisamente più significativi, quali l'opuscolo sul *Sistema preventivo* e la lettera da Roma del 1884 (il cui tema è la « familiarità » e la « presenza » amichevole e affettuosa tra eguali).

La formulazione più caratterizzante sembra contenuta nella lettera del 10 maggio 1884. Dopo aver parlato dei sacrifici suoi personali e degli educatori, Don Bosco, « in sogno », immagina una domanda e una risposta significativa: « Vedo, conosco; ma ciò non basta: ci manca il meglio... Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati... Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono, la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi; e queste cose imparino a far con slancio ed amore ».⁷

Pertinente appare il riferimento al « buon umore » (*Humor*), alla vivacità dello spirito, alla gaiezza, fatto da F. MÄRZ, *Humor in der Erziehung. Bemerkungen über eine pädagogische Rarität*, München, Kösel-Verlag, 1967, pp. 72-76.

⁷ Lett. del 10 maggio 1884, nel vol. S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965, p. 320. A proposito di questo legame affettivo *personale* e in funzione di un ripensamento critico sembra opportuno riprodurre qui alcuni appunti fatti al « sistema » da un noto pedagogista cattolico, P. N. PERQUIN, S.J. (nella rivista olandese « Dux » 1962):

« Il metodo preventivo, come Don Bosco lo vede, suppone anche un *legame* alla persona dell'educatore; ed anche questo impedisce la crescita verso l'età adulta. Egli stesso stabilisce esplicitamente, che gli alunni — senza alcuna costrizione esterna — devono diventar disposti a “fare la nostra volontà”. Detto con tutto il rispetto dovuto: questo non è giusto. Essi devono infatti imparare a fare la *loro volontà*. La garanzia etica e religiosa deve scomparire per far posto alla “autodeterminazione autoresponsabile”. Ripetutamente Don Bosco insiste sul fatto che l'anno diciassettesimo di vita è l'anno critico: “Forse gli si può dire così: Sta' attento, comincia per te un'età molto pericolosa. Il diavolo ti preparerà delle trappole per farti cadere”. Manifestamente egli ha avuto delle difficoltà con questi giovani. Le formule che usa fanno sospettare che si riferiscano a qualcosa come a una ribellione contro un amore troppo protettore, cioè ad un tardivo conato per diventare autonomo. Altrimenti si capirebbe difficilmente perché il diciassettesimo anno di vita sarebbe così particolarmente critico.

Chiunque è educatore di professione sa che un troppo forte legame alla sua persona minaccia il favorevole effetto della sua attività educativa. Sorge infatti facilmente un mito, carico di sentimento, che egli rappresenta un ideale integro. Ed allora i ragazzi e le ragazze cominciano a vivere in uno stato continuo di fanatismo, colla conseguenza che non scoprono realmente i valori, ma soltanto la persona per essi valevole. Se poi egli intensifica ancora la venerazione per la sua persona mediante una tenerezza anestetiz-

Derivano alcuni postulati teorico-pratici essenziali al « sistema ».

a) Il rapporto tra educatori ed educandi è analogo a quello di *padre e figli* (soprattutto per il direttore) o tra *fratelli* (gli assistenti). Il sistema preventivo, infatti, « consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa, che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli ed amorevolmente correggano ». ⁸

b) La pedagogia della carità esige la *continuata « presenza »* dell'educatore. « Il Direttore pertanto deve essere tutto consacrato ai suoi educandi, ... anzi trovarsi sempre co' suoi allievi... ». ⁹

Si parla di « assistenza ». Va subito notato che nell'insieme del « sistema », se l'assistenza non si traduce effettivamente in « presenza » educativa (*essere con*), essa rimane solo prevenzione, protezione, difesa — come potrebbe emergere da certe espressioni dell'opuscolo del 1877 —, e non corrisponde all'*esperienza* formativa vissuta e voluta da Don Bosco. ¹⁰

zante, la necessaria liberazione dalla sua persona diventa per molti pressoché impossibile.

... Purtroppo dobbiamo concedere che Don Bosco stesso — coscientemente ed insieme incoscientemente — ha dato l'esempio di un'educazione mediante un troppo *forte legame* alla sua persona. La cosa è comprensibile, ma non imitabile. Sotto questo punto di vista non lo si può chiamare un esempio. Per i suoi giovani egli era effettivamente il rappresentante completo del vero essere, ma — giudicato oggettivamente — questo egli non era né poteva esserlo ».

⁸ Op. sul *Sistema Prev.*, cap. 1, preambolo.

⁹ Op. sul *Sistema Prev.*, cap. 2, § 1.

¹⁰ In questa direzione appaiono storicamente ineccepibili e operativamente costruttivi alcuni rilievi di P. STELLA: « Espressioni come *sistema preventivo, assistenza preventiva, avvisi preventivi* sembrano avere di mira primariamente le mancanze da prevenire e perciò da eliminare per quanto è possibile. L'assistenza — afferma Don Bosco — tende a mettere i giovani nella morale impossibilità di commettere mancanze. Il sistema dunque sembra che si specifichi per un elemento negativo... » (*Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, p. 463). « Se Don Bosco avesse posto in carta i suoi principi pedagogici quando aveva soltanto l'oratorio festivo e il pensionato

Essa è principalmente, anche se non esclusivamente (è implicita anche la sorveglianza, la vigilanza), *collaborazione* in funzione di *maturazione*, di *crescita interiore*, in definitiva unica vera garanzia di difesa contro eventuali pericoli e difficoltà.¹¹

come ai tempi di Domenico Savio, con tutta probabilità avrebbe dato altre applicazioni ai principi basilari di “ragione, religione, amorevolezza”. Avrebbe, ad esempio, percepito i limiti dell’assistenza “visiva” e continua; forse avrebbe messo in maggior risalto quel tipo di assistenza amorevole che egli prestò a Savio e a Magone, allorché furono spiritualmente in crisi. Di fatto la sua presenza amorevole e preventiva nella vita e nel cuore dei giovani va al di là dell’assistenza visiva e di presenza fisica negli stessi locali dei giovani allievi, tale quale viene descritta nel *Sistema preventivo*, tale quale perciò è possibile nell’internato e in una certa misura nell’ambito dell’oratorio festivo e dei pensionati quando i giovani vi sono raccolti. Ma certamente essa non può non potenziarsi nella sua dimensione spirituale, allorché le possibilità di presenza fisica si riducono, allorché oggetto di educazione sono giovani che si vedono solo saltuariamente e che tuttavia possono gravitare in vero stato presenziale attorno all’educatore, radicatosi nella loro vita come padre, amico, consigliere illuminato, desiderato e ascoltato, compartecipe dei più intimi segreti del cuore » (pp. 463-464).

¹¹ È una considerazione che dovrebbe eludere — teoreticamente e vitalmente — una pesante critica rivolta ancora da P. N. PERQUIN al « sistema preventivo » (nell’articolo in « Dux », citato):

« L’obiezione più grande che bisogna opporre al metodo educativo di Don Bosco, è che esso distrugge di nuovo la così desiderata libertà dei giovani. E questo è la conseguenza del *metodo preventivo*. Qualunque cosa si tenti da parte salesiana per dare a questo metodo un senso accettabile, esso non può consistere essenzialmente che nel prevenire i passi falsi. Don Bosco stesso dice infatti: “A che vale reprimere — con violenza — le irregolarità, quando già sono accadute? Dio infatti è già stato offeso”. *Endres* aggiunge a queste parole: “In questo modo egli si sentiva bensì il difensore dell’onore di Dio e sentiva a questo riguardo la sua piena responsabilità, ma egli non si sentiva il giudice irremovibile della divina giustizia”. Secondo uno dei suoi biografi, il *dr. Ch. Dury*, egli diceva agli insegnanti: “Assistete i giovani, dovunque siano, ed impedite loro di commettere falli, soprattutto la sera, dopo la cena”. Lo scrittore cita questa frase con pieno accordo, senza sospettare alcun pericolo. Sia pure che il metodo preventivo è una forma mitigata di costrizione morale, esso toglie però ai giovani la libertà di scelta e con questo — a nostro parere — uno stimolo necessario per la crescita verso l’età adulta. Educare significa, sembra, prendere dei rischi (adattati all’età dei giovani) o, in altre parole: l’accettazione di decisioni sbagliate o più o meno pericolose. Se i ragazzi e le ragazze non possono sperimentare da sé, rimangono sempre puerili. Per dare un esempio: il *dr. Ch. Dury* riferisce nella sua biografia la cura con cui Don Bosco voleva controllare le letture. E svolge così il pensiero: “I giovani che pos-

c) Nasce così *lo spirito di famiglia* (della *struttura* familiare delle istituzioni educative si parlerà al punto 4), espresso felicemente, come essenza del « sistema », nella lettera del 10 maggio 1884: « Famigliarità coi giovani specialmente in ricreazione. Senza famigliarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza.

Chi vuole essere amato bisogna che faccia vedere che ama... Il maestro visto solo in cattedra è maestro e non più, ma se va in ricreazione coi giovani diventa fratello ».¹²

d) « Confidenza paterna e filiale implicano anche l'apporto della "ragione" nel fatto educativo ».¹³ La ragione — tradotta anche in « ragionevolezza », buon senso, concretezza — esige massima aderenza alla situazione giovanile, alle reali disponibilità e possibilità in tutti i settori del programma educativo: dovere, studio, lavoro, strutture, regolamenti, disciplina; anche e soprattutto per quanto riguarda la « pietà ».

« Non mai obbligare i giovanetti alla frequenza de' santi Sacramenti, ma soltanto incoraggiarli e porgere loro comodità di approfittarne »; con la interessante variante: « Non mai annoiare né obbligare... ».¹⁴

e) E infine, è d'obbligo riferirsi a un ultimo postulato pedagogico: la *libertà* e la *gioia*: « Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento. La ginnastica, la musica, la declamazione, il teatrino, le passeggiate sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla sanità ».¹⁵

seggono libri indesiderati, non saranno in genere facilmente disposti a consegnarli. Sono trattenuti dal desiderio di possesso, dalla curiosità, dalla paura di punizioni o rimproveri, dal rispetto umano o — ciò che è peggio — dalla passione". Manifestamente egli parla di libri che hanno qualcosa a che fare colla sessualità (la passione sembra essere la cosa peggiore che esista). Ma come potranno i giovani imparare a scegliere in questo campo, se sono sospinti in una sola direzione, lungo una staccionata ininterrotta? ».

¹² Lett. da Roma del 10 maggio 1884, nel vol. S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo...*, op. cit., p. 322.

¹³ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. II: Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, p. 447.

¹⁴ Op. sul *Sistema Prev.*, cap. 2, § 4.

¹⁵ Op. sul *Sistema Prev.*, cap. 2, § 3.

3. Il supremo principio pedagogico-contenutistico: pane, lavoro, salvezza

L'attenzione ai *fini* e ai *contenuti* è talmente accentuata, che negli *scritti*, nelle *documentazioni ufficiali*, nei *discorsi*, nei *Regolamenti*, nelle *biografie*, essi possono soverchiare abbondantemente gli aspetti metodologici del « sistema », che sono, invece, chiaramente *individualizzanti* e *caratterizzanti*. E pertanto nel punto precedente, si è tentato di dare una posizione preminente alla prospettiva metodologica dell'amore educativo.

Tuttavia, sarebbe gravissima omissione sottovalutare la ricchezza *contenutistica* dello stile pastorale ed educativo di Don Bosco e le sue essenziali componenti etico-religiose e umanistiche.¹⁶

« La sua coscienza *educativa* e *pedagogica*, pure esplicita e rilevante, è sempre accompagnata e spesso preceduta, cronologicamente, affettivamente e operativamente, sia in estensione che in intensità, da almeno due altre preoccupazioni e intenzioni: *caritativa* e *pastorale* »:¹⁷ pane materiale, lavoro e studio per procurarselo, pane spirituale o « salvezza dell'anima » esprimono laconicamente il *contenuto* del sistema di azione giovanile e popolare di Don Bosco.¹⁸

a) Dal punto di vista dei contenuti educativi e pastorali, per Don Bosco, Dio è certamente il *primo servito*. Al vertice si collocano i beni religiosi, « *la gloria di Dio e la salute delle anime* ».

Di questo aspetto della spiritualità e della pedagogia di Don Bosco costituisce ora una testimonianza massiccia tutto il secondo volume del grande studio già citato di P. Stella.¹⁹ Ed è ovvio che nell'ambito delle sue considerazioni l'Autore porti l'attenzione

¹⁶ Nell'introduzione citata *Significato e limiti della presenza del sistema educativo di Don Bosco nei suoi scritti* si è insistito sull'accentuazione negli *scritti* di D. Bosco (ma prima di tutto nell'*azione*) dei *fini* e dei *contenuti*, con particolare angolazione *moralistica* e *pragmatica* di quelli etico-sociali e religiosi (cf S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo...*, *op. cit.*, pp. xxxii-xxxiii).

¹⁷ P. BRAIDO, *Significato e limiti della presenza del sistema educativo di Don Bosco nei suoi scritti*, introduzione al vol. S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo...*, *op. cit.*, p. xxvi.

¹⁸ Cf *op. cit.*, pp. xxvi-xxx.

¹⁹ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. II. *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, 585 pp.

esplicitamente e doviziosamente sugli *elementi religiosi nel sistema educativo di Don Bosco*.²⁰

Invece che all'immensa documentazione in proposito preferiamo attingere alla testimonianza di uno studioso laico al di là di ogni sospetto, che ha saputo cogliere quasi di istinto il contenuto ideologico, l'anima religiosa del sistema educativo di Don Bosco. È G. Lombardo Radice che nel quindicinale catanese « La Rinascenza Scolastica », rivista pedagogica, didattica, letteraria del 16 febbraio 1920 pubblicava un breve articolo dal titolo *Meglio Don Bosco?*²¹ Egli premette: « *Don Bosco. Era un grande*, che dovrete cercar di conoscere. Nell'ambito della Chiesa... seppe creare un imponente movimento di educazione, ridandole il contatto colle masse, che essa era venuta perdendo. Per noi, che siamo fuori della Chiesa e di ogni chiesa, egli è pure un eroe, l'eroe dell'educazione preventiva e della scuola-famiglia. I suoi persecutori possono esserne orgogliosi. Noi possiamo dalla loro opera imparare qualche cosa per la scuola laica ».²²

« Don Bosco? Il segreto è lì: *Un'idea!* La nostra scuola: *Molte idee*. Molte idee può averle anche un imbecille, prete o non prete, maestro o non maestro. *Una idea è difficile. Una idea vuol dire un'anima. Una vuol essere!...* ».²³ Egli si riferiva evidentemente all'*idea religiosa, cristiana, esplicita*, che superava ogni forma di neutralismo o di qualunque ideologico.

b) *I beni umani* e l'umanesimo pedagogico di Don Bosco.

Alla chiarezza del *fine religioso*, assolutamente preminente, per convinzione, per educazione, per mentalità e costume, egli unisce la sensibilità per le esigenze di una essenziale formazione *umana* (« *buoni cristiani e onesti cittadini* »), seppure secondo un modello largamente tributario al tempo, all'ambiente, alla cultura. La « *sanità, e la sapienza* » oltre che la santità; « la civile, morale, scientifica educazione » dei giovani; « la moralità e la

²⁰ È il titolo del cap. XIV, pp. 441-474 (cf soprattutto il § 5, che si apre con lo stesso titolo del capitolo, pp. 469-474). L'A., tuttavia, sottolinea anche, e fortemente, la presenza del « fondamentale principio pedagogico dell'amorevolezza » (pp. 442ss).

²¹ È riportato nel 1° fascicolo della « Rivista dei giovani », maggio 1920, 15-19.

²² « Rivista dei giovani », maggio 1920, 15.

²³ *Ibid.*, 16.

scienza», oltre che la religione; «l'allegria e lo studio», oltre che la pietà...: queste e altre formule sottolineano l'ideale educativo concretamente «umanistico» di Don Bosco.²⁴

1. «L'uomo, miei giovani, è nato per lavorare. Adamo fu collocato nel Paradiso terrestre affinché lo coltivasse. L'apostolo S. Paolo dice: è indegno di mangiare chi non vuole lavorare: *si quis non vult operari nec manducet...*»

2. Mediante il lavoro potete rendervi benemeriti della Società, della Religione, e far bene all'anima vostra, specialmente se offrirete a Dio le quotidiane vostre occupazioni...».²⁵

Sono impliciti valori umani, largamente realizzati nella pratica: espansione di tutte le energie personali, concreto impegno sociale («*renderli alla famiglia ed alla società buoni figli ed istruiti cittadini*», MB III, 293), senso della solidarietà e della carità religiosa («*sensus Ecclesiae*» e apostolato).²⁶

Di altri valori umani si è parlato nella parte metodologica o si riparerà in un contesto istituzionale; ma vanno accennati anche qui come *contenuti*: la sanità *fisica*, la *buona educazione*, la *ragione*, la libera espansione nel *tempo libero*, la gioia, l'educazione fisica, lo sport, il gioco, le attività ricreative, le espressioni estetiche (musica, teatro, drammatizzazione), l'escursionismo, ecc.

4. La struttura «familiare» della comunità educativa

La comunità educativa di Don Bosco (associazione, scuola, pensionato, casa della gioventù, gruppo, ecc.) non è un «*collettivo*» o un «collegio» o, tanto meno, un convento o una caserma.

La comunità giovanile, è, certamente, comunità di preghiera, di intensa «pietà» come si usava dire, di cultura religiosa e

²⁴ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 121-130 e soprattutto pp. 138-155 (cap. II della parte II: *Articolazione umanistica dell'ideale educativo*).

²⁵ *Regolamento per le Case*, parte II, cap. V. *Del lavoro*.

²⁶ Su tutti questi temi, cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 138-155, cap. II della parte II: *Articolazione umanistica dell'ideale educativo*.

profana, di abilitazione professionale. Essa è, insieme, *comunità di incontro articolato di attività, interessi, sensibilità svariati di giovani provenienti da diversi strati sociali e di educatori, ecclesiastici e laici, dal cuore e dall'intelligenza aperti e disponibili; centro ricreativo di gioia*; ma anche sorgente di *impegni personali e sociali precisi e vivaci*, tenuto conto della mentalità e delle situazioni. Non si deve dimenticare che Don Bosco ha operato principalmente in un ambiente e in un tempo scarsamente sensibilizzato dal punto di vista sociale, caratterizzato da individualismo liberale e da una partecipazione politica altamente selezionata.²⁷

Il Caviglia sottolinea energicamente la forza formatrice dell'*ambiente* e della *tradizione* (in questo, Don Bosco verrà inconsapevolmente seguito dall'educatore-pedagogista ucraino, A. S. Makarenko).

« Le *Vite* scritte continuano così a creare nei giovani lettori, a cui sono dedicate e destinate, quell'efficacia dell'esempio che, a volta a volta, formava quel che si dice *l'ambiente*, il *clima*, l'*atmosfera*, ond'erano circondati ai tempi suoi i giovanotti accolti nella sua Casa a formare la grande famiglia. Vi era infatti come una tradizione, un costume o abito di famiglia, che teneva il posto o completava quel tanto che collettivamente o a ciascuno si insegnava ».²⁸

Altrove si è sottolineato come la *pedagogia familiare*, originariamente *patriarcale*, vada ridimensionata in base al progressivo sviluppo del concetto della famiglia e dell'educazione familiare.²⁹

Un simbolo caratteristico, paradigmatico, della flessibilità della comunità educativa attuata e pensata da Don Bosco, sembra rappresentato dalla *vita del cortile*, uno dei termini del trinomio professionale (con la disciplina del lavoro e la pietà), « uno dei centri dei tre cerchi che si interferiscono l'un l'altro, passando

²⁷ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, pp. 146-147. *Teleologia pedagogica della realtà sociale*.

²⁸ A. CAVIGLIA, *Un documento inesplorato...*, art. cit., in « Salesianum » 1948, 647.

²⁹ P. BRAIDO, *Contemporaneità di Don Bosco nella pedagogia di ieri e di oggi*, nel vol. in collaborazione *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1963, pp. 68-75.

pei centri degli altri due », che caratterizzano la vita associata dei giovani e la loro convivenza con gli educatori.³⁰

Essa esprime anche l'estrema disponibilità del sistema preventivo ad adeguarsi alle più svariate comunità giovanili ed educative.

5. Un « sistema » che è vita personale vissuta

Il « sistema preventivo », essendo stile, opera d'arte, capacità creativa indefinita, non può prescindere dalla persona di Don Bosco che l'ha originariamente incarnato e dalle persone che intendono perennemente riviverlo e, in certo senso, ricrearlo.

Si rilevava nell'introduzione alla raccolta più volte citata degli *Scritti sul sistema preventivo*: « Sorto nel dinamismo della sua operosità di educatore geniale, di sacerdote santo e di organizzatore consapevole, il "sistema" potrebbe venir integralmente colto dagli scritti *soltanto in stretta connessione con i fatti*, con un continuo passaggio da ideazioni ad attuazioni, da intenzioni e orientamenti generali ad azioni e realizzazioni singole, da riflessioni a esemplificazioni, dai princìpi alle situazioni » (p. XXXVIII).

Diciamo di più: il « sistema » può essere colto mediante il passaggio dalle riflessioni alle azioni e da queste alla *persona*, che ne è il *centro* e la *sorgente* di irradiazione e cioè la *personalità umana e sacerdotale di Don Bosco*. È la ripetizione di un concetto già espresso altrove: « Il "sistema" di Don Bosco, sorto dalla sua genialità di santo, di credente, di sacerdote consapevole e intelligente, dovrebbe essere colto in stretta connessione con la vita e l'azione di chi per primo l'ha ideato realizzandolo, nell'azione meditata e nella meditazione attuata. Bisognerebbe coglierlo nella sua persona, nei motivi che ne hanno ispirato l'azione, in generale e nei singoli momenti della vita. La più fedele riproduzione del metodo educativo dovrebbe essere una biografia di Don Bosco educatore, colto non solo negli episodi e nei fatti

³⁰ A. CAVIGLIA, *Un documento inesplorato...*, art. cit., p. 655; cf anche A. CAVIGLIA, *Il « Magone Michele ». Una classica esperienza educativa*, Torino, SEI, 1950, pp. 591-594: in questo contesto tale situazione è presentata anche in rapporto all'educazione *dell'un per uno*; cf anche P. BRAIDO, *Don Bosco*, Brescia, La Scuola, 1969, pp. 72-74: *La pedagogia del cortile*.

frammentari, ma anche nei comportamenti tipici, e nelle motivazioni di fondo».³¹

La sua volontà benefica, salvifica, pastorale, educativa, coincide con la sua vita intera, è la « passione », sofferta e gioiosa, che l'accompagna dalla fanciullezza alla vecchiaia.³²

« Io avrei molte cose da dirvi — diceva a un gruppo di ex allievi sacerdoti nell'incontro del 29 luglio 1880 —. La principale si è che vi adoperiate a fare tutto il bene possibile alla gioventù delle vostre parrocchie, delle vostre città, dei vostri paesi, delle vostre famiglie... Non dovete certamente trascurare gli adulti; ma voi non ignorate come questi, fatte poche eccezioni, non corrispondono guari alle nostre cure. Perciò attachiamoci ai piccoli, allontaniamoli dai pericoli, tiriamoli al catechismo, invitiamoli ai sacramenti, conserviamoli o riconduciamoli alla virtù. Così facendo, vedrete fruttificare il vostro ministero, coopererete a formare buoni cristiani, buone famiglie, buone popolazioni: e costituirete per il presente e per l'avvenire un argine alla irreligione e al vizio irrompente ».³³

È un « messaggio » che corrisponde a una realtà che coincide con la sua vita, nelle intenzioni, nelle modalità, nello stile totale. In esso, come si è cercato di chiarire analiticamente altrove ed è confermato da innumerevoli testimonianze di contemporanei e di studiosi, si esprime la ricca, quasi contraddittoria personalità di Don Bosco: l'aderenza consapevole alla tradizione cristiana, nell'ortodossia più rigorosa, la concretezza, il realismo, la modernità nel percepire le mutate situazioni sociali e morali-religiose e nel ricorrere ai mezzi ritenuti come i più immediati, semplici e funzionali (« all'avanguardia del progresso »), la fermezza e la prudenza nella visione del contesto e delle circostanze, la coesistenza di grandezza nei progetti e di concretezza delle realizzazioni e dei mezzi, l'attivismo generoso che poggia sull'immolazione di sé e una dolcezza sconfinata, semplice, amorosa, lieta.³⁴

³¹ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, p. 73.

³² P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, pp. 86-96: *Vocazione di sacerdote educatore*.

³³ MB XIV, 512-513.

³⁴ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, pp. 102-118: *La personalità e lo stile*.

Ripetiamo: « Veramente, prima di essere precetto, “storia”, e in qualche modo “sistema”, la pedagogia di Don Bosco è vita vissuta, esemplarità, trasparenza personale. Ogni esposizione organica della sua visione pedagogica acquista rilievo e significato soltanto se viene continuamente riferita a questa sorgente vivace e limpida ».³⁵

È questo aggancio alla vita, precisamente, che impedirà di vedere « fossilizzato », « pietrificato » il sistema in un senso statico e formalistico e permetterà uno sviluppo aderente alla vita; ciò, insomma, che provoca il perenne interrogativo: che cosa farebbe Don Bosco, oggi?

³⁵ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, p. 118.

Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo

GIUSEPPE GROPPPO

1. Premessa

Queste riflessioni presuppongono alcune affermazioni di fondo, sviluppate in parte nelle relazioni precedenti, che qui richiamiamo brevemente.

L'esperienza educativa e la riflessione pedagogica di Don Bosco non costituiscono un sistema pedagogico in senso stretto, tuttavia non si possono neppure pensare come un succedersi slegato di interventi educativi e di riflessioni pedagogiche. Esiste tra loro un'unità, la quale però fu più vissuta che coscientemente espressa. Si tratta di un'esperienza di arte educativa comprendente realizzazioni e precetti pedagogici, dominata da un'ispirazione unitaria e avente un suo stile caratteristico.¹

L'arte educativa di Don Bosco, cui solitamente si dà il nome di « sistema preventivo », è profondamente legata alla sua persona e alla comunità di educatori, cui egli l'ha prima vitalmente comunicata e poi riflessamente trasmessa. Pertanto non va concepita come un patrimonio definitivamente costituito, da accogliersi e da trasmettersi come un'eredità immutabile, ma piuttosto va pensata come realtà viva, da riceverci con spirito di fedeltà dinamica e creativa.²

Proprio per questo le esperienze educative di Don Bosco e il linguaggio con cui egli espresse la sua precettistica pedagogica vanno sottoposti ad un'analisi interpretativa, la quale, mentre da una parte si sforza di cogliere le une e l'altro nelle loro reali dimensioni storiche (pur con tutte le precisazioni e le limitazioni

¹ Cf P. BRAIDO, *Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco*, p. 38.

² *Ibid.*, p. 38.

messe in luce dalla moderna storiografia³), dall'altra tenta di intuire al di dentro di quelle esperienze e di quel linguaggio — storicamente condizionati dalla vita e dalla cultura di un'epoca che non è più la nostra — un messaggio educativo valido per l'oggi, un messaggio cioè che l'esperienza e il linguaggio di allora non sono più in grado di trasmettere, nella cui validità, però, Salesiani, Figlie di Maria Ausiliatrice e gli altri membri della Famiglia salesiana credono ancora. In altri termini si deve tentare un'interpretazione delle esperienze educative di Don Bosco e del linguaggio con cui egli le ha espresse, la quale ne colga il significato vitale per il presente e sia aperta al futuro. Si tratta di un'indagine che si sforza di essere: 1) *oggettiva e critica*, senza tuttavia aspirare illusoriamente a una oggettività totale o a risultati definitivi sia a causa dei limiti inerenti allo stesso ricercatore, sia per il fatto che tali ricerche coinvolgono sempre la persona del ricercatore con le sue preferenze e le sue opzioni; ⁴ 2) *equilibratamente creativa o inventiva*.

Alla luce di queste premesse emerge chiaramente il duplice compito che si impone alla nostra relazione, dedicata allo studio della funzione della vita sacramentale, della catechesi e della formazione spirituale nel « sistema preventivo ».

Dobbiamo anzitutto capire *storicamente* sia l'esperienza formativa, catechistica e sacramentale di Don Bosco sia la precettistica o le riflessioni ad essa connesse sulla base di studi storici attendibili, quali principalmente — per l'argomento che ci interessa — le ricerche di P. Stella e P. Braido.⁵

In secondo luogo dovremmo tentare di intuire al di dentro di questi « dati » storici il significato che essi possono avere per il nostro tempo, per tradurlo poi in orientamenti operativi, comprensibili col mutato contesto socio-culturale⁶ ed espressi in formule comprensibili dai nostri contemporanei.

³ Cf B. M. BELLERATE, *Il significato storico del sistema educativo di Don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, pp. 13-37.

⁴ *Ibid.*, p. 16.

⁵ Cf le indicazioni bibliografiche. Non intendiamo con ciò escludere gli altri studi storici e pedagogici su Don Bosco.

⁶ Si veda la relazione di G. C. MILANESI, *I giovani oggi e possibilità educative nello stile di Don Bosco*.

I. INTERPRETAZIONE STORICA

2. Chiave generale per l'interpretazione storica dell'opera e del pensiero di Don Bosco

a) *Un'idea centrale ed un'aspirazione totalizzante*

Tutta la vita, l'opera e il pensiero di Don Bosco sono dominati e unificati da un'idea che è nello stesso tempo per lui un'aspirazione totalizzante: « l'idea della salvezza redentiva nella Chiesa cattolica unica depositaria dei mezzi salvifici ».⁷ Salvezza personale, salvezza degli altri.

« La preoccupazione *pastorale*, la sacerdotale sollecitudine per la *salvezza dell'anima* dei giovani, il loro vivere e morire in grazia di Dio, prevalgono largamente su qualsiasi prospettiva di integrazione e costruzione umanistica, culturale e pedagogica, improntandone generosamente l'attività e gli scritti. Su questo punto di vista la documentazione è quantitativamente e qualitativamente soverchiante, tanto che si può tranquillamente affermare che gran parte della produzione libraria di Don Bosco è essenzialmente e spesso esclusivamente *pastorale e religiosa*; molto meno "pedagogica" ».⁸

b) *Un'esperienza decisiva e una luce dall'Alto*

Assieme all'idea centrale della salvezza in senso cristiano-cattolico è presente in Don Bosco un'esperienza che incide in modo decisivo sull'orientamento della sua vita: l'esperienza « della gioventù sbandata, povera e abbandonata »⁹ al di dentro di un processo di scristianizzazione delle masse popolari, che allora sembrò imponente e, per i cattolici, veramente preoccupante.¹⁰

Quest'esperienza, però, in Don Bosco è accompagnata e, per così dire, compenetrata in modo molto discreto da un'esperienza mistica: una luce dall'Alto (i cosiddetti « sogni »), che specificando la sua vocazione e missione sacerdotale la orienta decisamente verso i giovani sbandati, generalmente poveri.¹¹

⁷ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. II: Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969, p. 13.

⁸ S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, p. xxviii.

⁹ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica. II: Mentalità religiosa e spiritualità*, p. 13.

¹⁰ *Ibid.*, pp. 73ss, 286ss, 360ss, 505.

¹¹ *Ibid.*, pp. 475-500, 507-569.

c) *L'istanza educativa cristiana*

L'incontro tra l'aspirazione alla salvezza in senso cristiano-cattolico e quest'esperienza complessa, sociale e mistica ad un tempo, suscitavano in Don Bosco un'istanza educativa cristiana, il cui scopo era quello di promuovere l'inserimento nel mondo e nella Chiesa di questa gioventù sbandata, povera e abbandonata.¹² La convinzione, radicatasi profondamente in Don Bosco, che la salvezza o la perdizione eterna di un uomo dipende ordinariamente dal buono o cattivo uso del tempo della gioventù contribuì fortemente a radicare in lui l'istanza educativa,¹³ fino a farne l'occupazione principale della sua vita.

d) *Uno stile di vita e un metodo educativo*

La struttura psicologica della personalità di Don Bosco e la sua ideologia (quest'ultima, condizionata dall'ambiente socio-culturale ed ecclesiale che lo circonda), mentre da una parte ne determinano la mentalità religiosa e la spiritualità, dall'altra danno origine ad uno stile di vita e a un metodo educativo — vissuto e solo in parte formulato — che costituiscono l'originalità maggiore della personalità di Don Bosco.

Tale metodo educativo è caratterizzato sia da un'abbondante dose di dolcezza e carità (amorevolezza), di buon senso (ragionevolezza) e di allegria sia da una certa tensione, proveniente dall'*ansia* che Don Bosco aveva per la salvezza eterna dei giovani, tensione avvertibile un po' dovunque, ma soprattutto nella preoccupazione di « evitare il peccato », come ciò che mette in pericolo la salvezza temporale ed eterna (aspirazione totalizzante della vita di Don Bosco),¹⁴ e nel richiamo costante all'*assistenza*, come mezzo efficace per evitare il peccato.

Un esempio emblematico può forse illustrare meglio di tante parole il senso di questa nostra affermazione: l'evoluzione subita da Valdocco.

« Prima fu centro di raduno festivo per studenti e giovani apprendisti torinesi o stabilitisi nella capitale, provenienti da cittadine di provincia o dalla campagna. Ogni domenica era una sagra. I giovani invadevano quasi ogni stanza della Casa Pinardi acquistata via via

¹² *Ibid.*, p. 13.

¹³ *Ibid.*, pp. 197-204.

¹⁴ *Ibid.*, p. 13.

da Don Bosco. Con lui in testa si spostavano volentieri per i prati e talora anche in collina. L'Oratorio festivo continua a ravvivare la Casa, che a poco a poco, trasformata in pensionato e orfanotrofio, ospita sempre in maggior numero studenti, chierici e apprendisti. Sorgono scuole interne e laboratori; ma per i giovani continua ad esserci libertà di movimenti, sotto l'assistenza paterna di Don Bosco e materna di mamma Margherita, coadiuvati da giovani e chierici più maturi, come Rua e Buzzetti. Poi il pensionato si trasforma in collegio con due sezioni autonome di giovani studenti e artigiani. Ormai la popolazione interna è quasi esclusivamente costituita da adolescenti i cui maestri e assistenti sono Salesiani. I gruppi avevano grandi ambienti di raccolta: le sale di studio, i cameroni comuni, la chiesa. I ragazzi tuttavia facilmente ottenevano di spostarsi da un luogo all'altro anche da soli. I tempi di ricreazione trasformavano la casa in un gran formicaio. La massa era in cortile, ma i ragazzi passavano più o meno svelti e chiacchierini per i corridoi e raggiungevano la camera di qualche superiore. I visitatori che immaginavano l'Oratorio un collegio come gli altri, si facevano l'impressione che invece era un gran caos, un povero istituto educativo senza disciplina».¹⁵

Qui ci troviamo di fronte all'evolversi di un'istituzione educativa cristiana (l'oratorio), sorta in funzione della salvezza della gioventù: da centro di raduno festivo si trasforma gradualmente in pensionato e orfanotrofio e poi in collegio, pur mantenendo «a suo modo alcune manifestazioni che provenivano dalla primordiale esperienza casalinga».¹⁶ Se ora si considerano l'operato di Don Bosco e la sua precettistica pedagogica durante questo periodo (il principale della sua vita), noi vediamo l'uno e l'altra oscillare continuamente tra manifestazioni paterne espresse con formule cariche di dolcezza, amorevolezza, buon senso, allegria e ottimismo da una parte e preoccupazioni etico-religiose (l'ansia della salvezza e lo sforzo di evitare il peccato) dall'altra.¹⁷ I limiti della sua ideologia — in particolare della sua teologia¹⁸ —, l'ansia autenticamente cristiana per la salvezza eterna dei giovani, venendo a contatto con quel suo grande buon senso di contadino

¹⁵ *Ibid.*, pp. 56, 260.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Le citazioni potrebbero essere innumerevoli. A titolo di esempio si vedano le lettere di Don Bosco ai giovani riportate nel volume S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, p. 328ss.

¹⁸ *Ibid.*, p. xxxii.

piemontese, non potevano non provocare una tensione, la quale si manifesta appunto in atteggiamenti e in formule che, di volta in volta, inclinano o al rigorismo e alla chiusura oppure a un umanesimo liberante. Si commetterebbe un grosso errore di metodo nello studio di Don Bosco se, dimenticando questa tensione mai risolta a livello speculativo, si assolutizzassero le sue affermazioni nell'uno o nell'altro senso: ne verrebbe fuori una figura distorta che corrisponderebbe solo parzialmente al Don Bosco storico.

e) Identificazione pratica tra azione salvifica e attività educativa

Se è vera la prospettiva che abbiamo tracciato sopra, si deve concludere che per Don Bosco l'istanza educativa e la concreta azione formativa dei giovani si identificano praticamente con l'attività salvatrice e santificatrice della Chiesa. Quindi la presenza nel suo « sistema preventivo » della preghiera, dei sacramenti, delle osservanze religiose, dell'istruzione religiosa in funzione della santificazione dei giovani è una conseguenza naturale della sua vita e della sua ideologia.¹⁹

3. La santità, mèta dell'azione educativa di Don Bosco, è proposta ai giovani come un ideale affascinante e realizzabile

a) Equivalenze

Educare la gioventù per Don Bosco significò quindi aiutarla a salvarsi; e aiutarla a salvarsi equivalse ad aiutarla a santificarsi.

Don Bosco non fu l'unico allora ad esortare i giovani ad incamminarsi per la via della santità e a proporre un tipo di santità accessibile alla situazione psicologica di un adolescente o di un ragazzo.²⁰

« ... Don Bosco appare sulla linea della spiritualità ascetica, prevalsa dopo la crisi quietista... appare in linea con la spiritualità che colloca la perfezione nell'esercizio virtuoso conforme alla volontà di Dio, manifesta anzitutto attraverso i doveri del proprio stato. L'accento è posto sulle virtù, sul loro esercizio, sulla fede amorosa e sulla carità operativa, sulle opere esigite dalla propria vita quotidiana... ».²¹

¹⁹ P. STELLA, *Don Bosco...*, op. cit., pp. 469-474.

²⁰ *Ibid.*, pp. 205s, 218ss.

²¹ *Ibid.*, p. 221.

b) *La santità come ideale educativo*

La predica sulla santità che mise in crisi Domenico Savio (primavera del 1855) e che la tradizione attribuisce a Don Bosco, dopo aver spiegato in che cosa consiste la santità, mostra come sia *assai facile* raggiungerla.²² Quest'idea della facilità della santità ricorre spesso nel discorso educativo di Don Bosco. Crediamo di trovarne il motivo nel fatto che la santità, definita come esercizio virtuoso fatto per amor di Dio, viene sempre presentata da Don Bosco come un ideale attraente da perseguire, come qualcosa che i giovani possono sperare di raggiungere, pur essendo poveri figli del popolo anonimo. La pratica della virtù è sempre connessa con la gioia, l'allegria.²³ I mezzi suggeriti sono semplici e si riassumono nel compimento dei doveri del proprio stato; e questi per i giovani sono: allegria, studio, purezza, obbedienza, amor di Dio e del prossimo.²⁴ Infine i giovani in questo cammino verso la santità non sono soli: in un clima di famiglia e di grande amorevolezza Don Bosco stesso li accompagna e collabora con loro, correggendo, suggerendo, attirandosi confidenze, aiutando spesso con consigli spiccioli, suggeriti dal buon senso e dalla concretezza popolana...²⁵

La santità diviene ideale educativo per Don Bosco non solo direttamente come un valore altamente desiderabile, ma anche indirettamente attraverso la sua connessione con il premio terreste (felicità in terra) e celeste (il Paradiso). La connessione della santità con i Novissimi naturalmente possiede due facce: quella del premio e quella del castigo, cioè ultimamente il Paradiso e l'Inferno. Chi vive in peccato e non pensa a salvare l'anima sua, oltre a non essere veramente felice qui in terra, si perderà eternamente nell'inferno; mentre colui che vive in grazia, che è virtuoso sarà anzitutto felice in terra e poi possederà la gioia del Paradiso.²⁶

²² *Ibid.*, p. 206ss.

²³ *Ibid.*, pp. 189-194.

²⁴ *Ibid.*, pp. 207s, 227-274.

²⁵ *Ibid.*, p. 224.

²⁶ *Ibid.*, pp. 177-185, 187-204.

c) *L'ideale di santità proposto da Don Bosco implica la formazione umana*

La concezione della santità in termini di pratica della virtù, e questa a sua volta vista soprattutto come compimento dei doveri del proprio stato (quindi studio, lavoro, allegria, purezza, obbedienza...) implica necessariamente anche una formazione umana, intesa sia come formazione del senso morale nei giovani sia come preparazione professionale. Il *buon cristiano* nella mente e nella prassi educativa di Don Bosco è una mèta che va di pari passo con quella dell'*onesto cittadino*. Certo la formazione umana — secondo quanto abbiamo detto prima — non costituisce il fine primario dell'azione educativa di Don Bosco, essendo questo la salvezza eterna dei giovani; però è sempre implicata in detto fine primario. Inoltre questa formazione umana è concepita da Don Bosco secondo moduli propri della cultura cattolica dell'Ottocento, per cui non può essere trasferita di peso nel nostro tempo.²⁷

4. L'istruzione catechistica e la pratica sacramentale a servizio della formazione alla santità in un sobrio clima di religiosità

a) *L'ambiente ottocentesco piemontese*

« Da quel che risulta dai documenti si ha l'impressione che nella regione torinese e monferrina l'elemento religioso era davvero dominante: impregnava veramente la vita individuale e collettiva ». ²⁸

Questo giudizio, che riguarda la prima metà dell'Ottocento, è ancora fondamentalmente valido anche per la seconda metà del secolo, sebbene in questo secondo periodo l'opera di scristianizzazione del popolo abbia assunto proporzioni preoccupanti.²⁹

L'*istruzione catechistica* ebbe durante tutto l'Ottocento un posto notevole nella formazione dei cristiani. Essa si concretava nell'istruzione domenicale per tutti i fedeli, nel cosiddetto catechismo di perseveranza per gli adulti e nella dottrina cristiana ai ragazzi. Se ne avvertiva l'importanza per far maturare i fedeli nella vera religione e nella vera morale e per preservarli dalla

²⁷ *Ibid.*, pp. 197, 205-225.

²⁸ *Ibid.*, p. 277.

²⁹ *Ibid.*, pp. 286-299.

scristianizzazione operata dall'ambiente. Era concepita come « istruzione », un'istruzione però che tendeva non solo a fornire nozioni all'intelligenza ma anche a provocare un'adesione del cuore alle verità cristiane in funzione della vita.³⁰

Anche la *pratica sacramentale* (confessione e comunione frequente) era stata validamente promossa dai pastori piemontesi dell'Ottocento come reazione al rigorismo giansenista. Del resto la gente, soprattutto nei paesi, era abituata a frequentare le due messe domenicali, i vespri; molti, uomini e donne, facevano parte delle Compagnie o Confraternite; si diffondevano pratiche religiose quali il *meze di maggio*, la visita al SS. Sacramento; diffusi libri di devozione esortavano a fare gli esercizi spirituali ogni anno e il ritiro mensile; sorgevano società operaie, ricreative, sportive, ecc. nelle quali non mancava mai l'istruzione catechistica e la pratica religiosa, ecc.³¹

Sebbene la riflessione teologica e la divulgazione devozionale mettessero in rilievo, nella pratica sacramentale, l'*ex opere operato*, tuttavia l'insistenza sulle disposizioni soggettive e sulla necessità della preparazione di fatto toglieva ai sacramenti della confessione e dell'Eucaristia il significato magico. In altri termini la gente non credeva che bastasse far comunioni o confessarsi spesso per diventare migliori e crescere nella fede e nel fervore; era convinta che ci voleva lo sforzo personale e la perseveranza nel bene.³²

b) *Le pratiche di pietà a Valdocco*

Lo sviluppo delle pratiche religiose a Valdocco fu certamente influenzato da quello dell'ambiente piemontese; però subì pure l'influsso dell'evoluzione cui sottostò l'opera di Don Bosco.³³

Codice fondamentale per le pratiche di pietà all'Oratorio fu certamente il *Giovane Provveduto*. Queste pratiche tuttavia, nella quasi totalità, sono quelle prescritte o suggerite dal Catechismo diocesano di Torino e di altre diocesi del Piemonte.³⁴ Questo è significativo: Don Bosco non chiede ai giovani di più — ma

³⁰ *Ibid.*, p. 357, nota 238.

³¹ *Ibid.*, pp. 275-302.

³² *Ibid.*, p. 301.

³³ *Ibid.*, p. 304.

³⁴ *Ibid.*, p. 304s.

neppure di meno — di quello che si chiedeva comunemente agli studenti di allora e ai buoni cristiani. L'impostazione di queste pratiche di pietà subì dei mutamenti via via che l'internato si trasformò in collegio, crebbe il numero degli abitanti di Valdocco e questi si differenziarono sempre più in interni ed esterni, studenti e artigiani, allievi e Salesiani. Così ad es. la messa quotidiana da pratica consigliata divenne norma generale e le preghiere del mattino (che si dicevano prima della messa) con il rosario si infiltrarono nella messa comunitaria. Il motivo non fu principalmente la prassi corrente e l'esempio di grandi santi come il curato d'Ars, quanto piuttosto una osservazione psicologica di Don Bosco: « I ragazzi son così fatti che se non pregano ad alta voce cogli altri, lasciati a sé non direbbero più le preghiere né vocalmente né mentalmente... ». La loro volubilità è tale che « loro fa sembrare nauseante ed anche enorme peso qualunque cosa richieda seria attenzione di mente ».³⁵

Infine siccome Don Bosco ci tiene molto che i giovanetti prendano gusto alla pietà (cosa che egli ritiene piuttosto difficile), accetta con simpatia pratiche religiose sorte spontaneamente per iniziativa di gruppi; però ne assume il controllo e le incoraggia solo se rientrano entro quei canoni di semplicità che escludono ogni forma di bigottismo e di piagnoneria.³⁶

In questo clima di *sobria* religiosità (sobria per il tempo!) vanno compresi gli insegnamenti di Don Bosco sulla prassi sacramentale della confessione e della comunione, viste come le colonne del suo edificio educativo.³⁷

c) *La confessione*

La confessione era una colonna della pratica religiosa ottocentesca. Si era convinti della sua importanza per conservare e consolidare la fede cristiana. La si considerava come elemento importantissimo di trasformazione interiore, sia per il risanamento dal peccato sia per un maggiore aiuto divino e un maggiore slancio di fede e di carità. La campagna per la comunione frequente aveva avuto come ripercussione una maggior frequenza

³⁵ *Ibid.*, p. 307s, dove sono pure indicate le citazioni di Don Bosco (cf MB VI, 173; G. Bosco, *Il pastorello delle Alpi...*, p. 113s.

³⁶ *Ibid.*, p. 309.

³⁷ Assieme alla devozione alla Madonna: cf *Ibid.*, p. 319.

della confessione fino al limite massimo di frequenza settimanale anche per i semplici fedeli che volevano impegnarsi sulla via della perfezione. Tutto questo è accettato da Don Bosco e fa parte della prassi che egli suggerisce.³⁸

La singolarità della prassi penitenziale instaurata da Don Bosco a Valdocco sta altrove, e precisamente nel rapporto che Don Bosco realizzava con i singoli penitenti: come confessore egli tendeva ad essere il padre, l'amico, il confidente, la guida, l'ideale dei giovani già nella vita ordinaria di ogni giorno. Molti si avvicinavano al suo confessionale con la stessa semplicità e confidenza, con lo stesso affetto con cui gli si avvicinavano in cortile per ascoltarlo o soltanto per stargli vicino, perché gli volevano bene. La confidenza paterna e filiale che non distingueva molto tra confessione e altri momenti, nel caso di Don Bosco, favoriva una coesione spirituale singolarissima e aveva come effetto il raggiungimento di uno dei fini, cui Don Bosco teneva moltissimo nella sua prassi educativa: si guadagnava il cuore dei suoi giovani. Questo gli facilitava il raggiungimento dello scopo supremo dell'educazione cristiana: aiutare i ragazzi a porsi e a restare sulla via della salvezza eterna.³⁹ Quindi la funzione educativa della confessione per Don Bosco dipende più dal modo con cui lui attua il rapporto confessore-penitente che da motivazioni teologiche inerenti alla funzione medicinale della grazia annessa al sacramento. Si noti bene: non è che Don Bosco escludesse l'*ex opere operato* del sacramento della penitenza⁴⁰ o che non tenesse nel debito conto la funzione fondamentale che la pratica religiosa (soprattutto quella dei sacramenti della confessione e comunione) possiede ai fini di un'educazione che non voglia essere fallimentare.⁴¹ Su questo punto il Santo ha delle affermazioni perentorie e polemiche che possono sembrare fin troppo semplicistiche.⁴² Don Bosco preferisce porre l'accento sull'*ex opere operantis*, non solo, ma anche su quel determinato modo, vera-

³⁸ *Ibid.*, p. 310.

³⁹ *Ibid.*, p. 310ss.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 317.

⁴¹ *Ibid.*, p. 236.

⁴² *Ibid.*, p. 317, nota 110.

mente educativo, con cui lui stesso realizzava l'incontro con i suoi giovani penitenti nel sacramento della confessione.⁴³

Proprio nei riguardi di questo sacramento appare tuttavia quella *tensione*, di cui parlavamo all'inizio, tra umanesimo e rigorismo, causata dall'ansia che tormentava questo santo educatore: quella cioè che i giovani potessero commettere dei peccati gravi, mettendo così in pericolo la loro salvezza eterna. Don Bosco non discute, ma si dichiara sicuro sulla capacità che hanno i bambini, già sui sette anni, di commettere colpe gravi, di conoscerne la gravità e tuttavia di ometterle in confessione, generalmente per vergogna oppure perché questi stessi ragazzi non ne fanno molto conto.⁴⁴ Questa possibilità sembra ossessionarlo. Così pure la constatazione che molti ragazzi si confessano senza un adeguato pentimento e senza un serio proposito di correggersi gli fa dire frasi troppo forti, se si prendono così come suonano, nella loro assolutezza.⁴⁵ L'ipotesi che si tratti di *forme retoriche* (assumendo questo aggettivo nel suo significato originario e non in quello deteriore) non è certo da escludersi;⁴⁶ tuttavia non sembra estranea a questi atteggiamenti rigoristi di Don Bosco la tensione di cui dicevamo sopra.

d) *La comunione frequente*

« Don Bosco vive in tempi, in cui, mentalmente, sembra essersi operato quel certo grado di disancoramento della comunione dalla messa ».⁴⁷ È questo un aspetto che non va dimenticato, se si vuol comprendere storicamente sia la prassi sia gli insegnamenti di Don Bosco a questo proposito. La comunione eucaristica si colloca idealmente tra la confessione e il sacrificio della messa: la prima dona lo stato di grazia, ponendo così la disposizione necessaria per accostarsi alla mensa eucaristica; la seconda, nel suo momento essenziale (la consacrazione), rende Cristo realmente presente sotto le apparenze del pane e del vino. La messa è sacrificio; l'Eucaristia è il cibo spirituale.⁴⁸ Nei due

⁴³ *Ibid.*, p. 311.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 312.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 316.

⁴⁶ *Ibid.*, p. 316s. Ipotesi dello Stella.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 319.

⁴⁸ *Ibid.*

casi l'accento è posto soprattutto sulla presenza reale. Gli schemi mentali di Don Bosco rispecchiano adeguatamente quelli dell'ambiente: ⁴⁹ su questo punto si fa portavoce della dottrina comunemente assimilata dalla corrente religiosa popolare dell'Ottocento.

Don Bosco è stato certamente uno dei promotori (ne esistevano altri il cui influsso fu forse, allora, più vasto di quello di Don Bosco) della comunione frequente dei fanciulli. Oltre le motivazioni teologico-apologetiche in favore di questa pratica, riscontrabili con accentuazioni diverse in altri pastori ed educatori dell'Ottocento, sono presenti in Don Bosco ragioni suggeritegli dalla sua peculiare esperienza di educatore. È profondamente convinto della *mobilità giovanile*, radice di mancanze e dimenticanze quotidiane; però è pure radicata in lui la convinzione che il *poco gusto* che i giovani provano nelle cose spirituali dipende dall'accostarsi troppo di rado alla comunione eucaristica. Di qui la duplice insistenza: quella di accostarsi sovente alla sacra mensa, unita alla necessità delle buone disposizioni per trarne frutto. L'apparente contraddizione tra questi due inviti non è altro che la traduzione sul piano pratico della tensione esistente su quello teorico tra l'*ex opere operato* e l'*ex opere operantis*.⁵⁰ In questo modo l'Eucaristia diviene per Don Bosco uno dei pilastri del suo edificio educativo.

Anche qui tuttavia emerge l'ansia per la salvezza eterna, la preoccupazione di tener lontano i fanciulli dal peccato, di conservarne l'innocenza. Don Bosco si fa promotore della comunione da concedere ai bambini al più presto possibile. Quando il fanciullo sa distinguere tra pane e pane, ha già la disposizione sufficiente per accostarsi alla comunione. Anche altri avevano detto cose analoghe. Il motivo però che affiora in Don Bosco è una paura: la paura del peccato. Il male può farsi strada nell'animo dei bambini assai prima di quanto si possa sospettare. Perciò bisogna prevenire per tempo i fanciulli e irrobustirli contro gli assalti del demonio e delle passioni. La comunione fatta in tenera età (si proponeva di anticiparla ai sette o addirittura ai cinque anni), anche con un minimo di preparazione, serviva egre-

⁴⁹ *Ibid.*, p. 320.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 323ss.

giamente a questo scopo.⁵¹ Anche qui Don Bosco non è solo a sostenere questa prassi e a portare queste motivazioni. Però fa specie il fatto che le abbia raccolte e fatte sue. La cosa non si spiega se non ricorrendo all'unica ansia che ha turbato l'equilibrio della sua personalità: quella del peccato, il grande nemico della salvezza eterna dei suoi giovani.

e) *L'istruzione catechistica*

Come del resto tutta la catechesi ottocentesca, anche quella promossa da Don Bosco aveva come scopo di far maturare i giovani nella *vera* religione e nella *vera* morale e di preservarli dal processo di cristianizzazione, operato dall'ambiente. Era essenzialmente un'« istruzione », il cui scopo però era quello di muovere il cuore, provocando nel ragazzo e nel giovane il desiderio di impegnarsi ad evitare il peccato, a pensare seriamente a salvarsi l'anima, a praticare i propri doveri quotidiani con gioia e tendere così alla santità.

Questa catechesi avveniva specialmente attraverso la predicazione, abbondante a Valdocco. *L'indicatore delle feste per l'anno 1862* offre il seguente calendario per Valdocco:

« *Oratorio di S. Francesco di Sales in Valdocco*: Messe nei giorni feriali al levar del sole ed alle ore 7,45. - Messe nei giorni festivi alle ore 6, 7, 9. D'inverno mezz'ora più tardi. - Esposizione di Storia ecclesiastica alle ore 9,30. - Quaresima giorni feriali, settimane 5, catechismo alle 12,30 sino alle 13,15 pel solo sesso maschile. Ed alle ore 8,30 di sera catechismo particolare. - Mese di maggio, rosario, lettura, o predica e benedizione alle ore 7 pomeridiane. - Novena di Natale ore 6 mattina. - Le sei domeniche precedenti la festa di S. Luigi, alle 10 mattina pratica pietà ».⁵²

Non mancava tuttavia per gli studenti la catechesi scolastica. Il II capitolo della Congregazione Salesiana del 1880 suggerisce quali libri usare per l'istruzione catechistica nella scuola.

Non si deve dimenticare però che questa predicazione e istruzione catechistica avviene in un clima di intensa pietà eucaristica, nella quale non mancano anche esaltazioni collettive, accompagnate probabilmente da manifestazioni che hanno del prodigioso,⁵³

⁵¹ *Ibid.*, p. 324ss.

⁵² *Ibid.*, p. 298, nota 66.

⁵³ *Ibid.*, p. 330.

e di grande devozione mariana (le funzioni nel santuario di Maria Ausiliatrice).⁵⁴

Altra fonte di catechesi con funzione evangelizzatrice e provocatrice di conversioni e di orientamenti vocazionali sono da considerarsi gli Esercizi Spirituali e l'esercizio mensile della buona morte. Strutture portanti dei primi, che si tenevano una volta all'anno, erano le meditazioni e le istruzioni in un clima di preghiera e di moderato raccoglimento e silenzio. Il secondo invece, variante del ritiro mensile, ha lo scopo di far riflettere i giovani su qualche virtù da praticare o vizio da evitare alla luce e nella prospettiva della morte, quando cioè tutte le cose assumono il loro vero valore.⁵⁵

Anche nelle associazioni religiose, che erano fiorenti a Valdocco, non mancava la presenza di istruzioni ed esortazioni religiose. Esse poi, responsabilizzando i giovani, costituivano valide infrastrutture educative, che prolungavano l'azione dell'educatore. La funzione caritativa poi di alcune di esse contribuisce a sviluppare il senso sociale dei giovani. Anche qui però avviene un'evoluzione connessa con le trasformazioni che subisce l'Oratorio di Valdocco. Diventando sempre più decisamente collegio, i superiori non vedono bene che alunni interni escano dal collegio per svolgere attività caritative fuori (quelle prescritte ad es. dalla Conferenza di S. Vincenzo de' Paoli); perciò i membri di detta Conferenza saranno esclusivamente esterni. Quest'evoluzione si consuma già negli anni '70.⁵⁶

Esiste infine una catechesi occasionale che forse è la più fruttuosa dal punto di vista educativo: quella che Don Bosco attua individualmente con i giovani che vanno da lui a parlargli, a confessarsi, oppure lo avvicinano ed egli dice loro la parolina nell'orecchio... Qui la sua ansia di salvare i giovani trova forse la possibilità concreta di integrarsi armonicamente col suo grande buon senso, con la sua bontà e capacità di comprensione, con la sua carica affettiva permeata di carità soprannaturale, producendo in questo modo i frutti migliori della sua azione educativa.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 333.

⁵⁵ *Ibid.*, pp. 335-341.

⁵⁶ *Ibid.*, pp. 346-357. A p. 356 scrive: « Le Compagnie hanno primariamente il valore indicato dall'aggettivo che le qualifica: compagnie religiose ». Esse sono alimento della *pietà*, intesa in senso largo: « Ciò come vita cri-

f) *Il sistema preventivo come « spiritualità »*

Da tutto quello che abbiamo detto credo risulti chiaramente che ciò che si deve cercare in Don Bosco non è né una pedagogia in senso stretto né una teologia pedagogica, ma un'esperienza di vita cristiana e sacerdotale, eroicamente vissuta pur nella sua bonarietà, tutta tesa in uno sforzo educativo concepito come apostolato salvifico e opera santificatrice della gioventù povera e abbandonata prima, e poi in qualche modo pericolante, dove i mezzi salvifici cristiani (parola di Dio, preghiera e sacramenti) vengono utilizzati secondo uno stile fatto tutto di carità e comprensione, di letizia e di buon senso, di raro equilibrio, tuttavia in uno stato di tensione e di timore per la salvezza eterna dei suoi giovani, che ogni tanto affiora. Il sistema preventivo perciò — come è stato detto giustamente — nella sua anima più profonda è una *spiritualità*,⁵⁷ senza tuttavia voler escludere, con questo, gli aspetti pedagogici che esso certamente contiene, sebbene questi siano più vissuti che riflessamente formulati.

II. SIGNIFICATO PER IL PRESENTE. APERTURA PER IL FUTURO

5. Significato per il presente

Dopo aver tentato, attraverso una chiave di lettura dell'opera e del pensiero di Don Bosco, di comprendere storicamente la funzione della vita sacramentale e della catechesi nel processo di formazione cristiana dei giovani, messo in opera da Don Bosco, dobbiamo ora sforzarci di intuire al di dentro di queste interpretazioni storiche un significato di attualità per il nostro tempo: Don Bosco possiede un messaggio valido anche per il mondo d'oggi? qual è?

a) *Contestazioni e critiche contemporanee*

Nelle relazioni precedenti si è già parlato di una critica piuttosto radicale al « sistema preventivo » da parte del gesuita

stiana fattiva, che si esplica nei “doveri” verso Dio e verso il prossimo e che perciò, nutrendosi dei Sacramenti, si irrobustisce nella virtù, la quale a sua volta si traduce in “esercizio di carità” verso il prossimo ».

⁵⁷ *Ibid.*, p. 474.

P. N Perquin.⁵⁸ Si tratta però di una critica riguardante principalmente l'aspetto strettamente pedagogico (legame troppo forte alla persona dell'educatore: ambito troppo ristretto alla libertà del giovane) del sistema stesso.

Esistono contestazioni e critiche, oggi, che vanno più a fondo e colpiscono la teologia (o l'ideologia) che soggiace all'azione educativa di Don Bosco e il linguaggio che la esprime. Anche la concezione pedagogica del Perquin non è risparmiata da tali critiche.⁵⁹

Cominciamo dal linguaggio. Si sa che il linguaggio religioso, meglio, pedagogico-religioso di Don Bosco e dei primi Salesiani superò con poche variazioni il secolo XIX e si conservò fondamentalmente identico nei primi decenni del secolo XX. Cominciò ad entrare in crisi dopo la seconda guerra mondiale; tale crisi subì un processo di accelerazione dopo il Concilio Vaticano II. Oggi tale linguaggio è fortemente contestato e quasi universalmente abbandonato.⁶⁰ Il motivo è oggettivo: tale linguaggio non è più in grado di veicolare i contenuti che, bene o male, ricopre; anzi si carica di un metamessaggio che generalmente ridicolizza il messaggio che si vorrebbe trasmettere.

Questa situazione di disagio è stata avvertita durante il Capitolo Generale Speciale XX, il quale ha generalmente tradotto il linguaggio tradizionale salesiano in linguaggio contemporaneo, provocando però in diversi salesiani anziani, cui la vecchia terminologia era familiare, un senso di disagio...

La contestazione e la critica tuttavia non si ferma al linguaggio. Oggi si contesta una certa concezione della pedagogia cristiana del passato che fa dell'educazione un'opera salvifica e dell'educatore un collaboratore di Dio o di Cristo o dello Spirito Santo. Non si vuol fare più della pedagogia una scienza teologica,

⁵⁸ Cf P. BRAIDO, *Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco*, p. 41, nota 7, p. 43, nota 11.

⁵⁹ Cf H. SCHILLING, *Grundlagen der Religionspädagogik. Zum Verhältnis von Theologie und Erziehungswissenschaft*, Düsseldorf, 1970, p. 166s. Tradotto in italiano a cura di G. GROppo col titolo: *Teologia e scienze dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, A. Armando, 1973, p. 79ss.

⁶⁰ Si veda a titolo di esempio: H. HALBFAS, *Fundamentalkatechetik. Sprache und Erfahrung im Religionsunterricht*, Düsseldorf, 1968, p. 113ss. Trad. ital. presso la Herder-Morcelliana, Brescia, 1970 col titolo: *Linguaggio ed esperienza nell'insegnamento della religione*, p. 119ss.

ma la si concepisce come scienza autonoma (almeno relativamente) in dialogo con le altre scienze, tra cui anche la teologia. Oggi ci si sente a disagio quando si parla dei sacramenti della Penitenza e dell'Eucaristia come di *mezzi educativi* cristiani. I cattolici poi che hanno subito un maggiore influsso da parte della teologia dialettica barthiana vedono tra Vangelo ed educazione un rapporto dialettico di relativa opposizione piuttosto che di analogia. Oggi ci si interroga sul senso dell'espressione: « educazione cristiana » e si propende verso altre espressioni (come « educazione da parte dei cristiani verso cristiani »), le quali salvino la realtà secolare e mondana dell'educazione.⁶¹

Che cosa c'è di vero in queste critiche? la religiosità di fondo che anima il « sistema preventivo » di Don Bosco è da considerarsi come qualcosa di sorpassato? Quale messaggio valido può offrirci ancora Don Bosco per l'educazione dei giovani d'oggi?

b) Il messaggio educativo di Don Bosco non si identifica con la sua ideologia e neppure con la sua teologia

Per *ideologia* intendiamo la visione del mondo che Don Bosco aveva, frutto della sua cultura e della sua esperienza, nella quale era presente anche una *teologia* più o meno riflessa. Ora noi siamo convinti che sia l'ideologia sia la teologia di Don Bosco fanno parte di quegli elementi caduchi della sua spiritualità e della sua arte educativa, che sarebbe un grave errore voler conservare ad ogni costo. Si tratta di condizionamenti socio-culturali, di cui nessun uomo può fare a meno, nei quali qualunque messaggio anche validissimo deve necessariamente incarnarsi, che però non si identificano col messaggio e dal quale vanno accuratamente disgiunti.

Per me il messaggio educativo di Don Bosco è *fondamentalmente* (non esclusivamente) il suo amore profondo per i giovani pericolanti, amore completamente animato di carità cristiana, che lo spinge ad operare attivamente per la loro salvezza integrale, temporale ed eterna. Don Bosco è un cristiano che crede veramente in Gesù Cristo; è un prete che sente in sé l'urgenza della missione evangelizzatrice; è un uomo aperto ai fratelli, che soffre

⁶¹ Cf l'opera sopra cit. (nota 59) dello Schilling; inoltre: E. FEIFEL, *Educazione cristiana o educazione dei cristiani?*, in « Orientamenti Pedagogici » 19 (1972) 3, 541-566; gli studi di E. Alberich, citati nella bibliografia.

profondamente per la condizione disumana in cui essi si trovano. Tutto questo è qualcosa di universale, valido per qualunque cristiano e prete di oggi. Solo che Don Bosco ha vissuto questa sua ansia salvifica integrale verso i giovani e verso la povera gente secondo determinati schemi culturali, secondo determinate prospettive teologiche, condizionati dall'ambiente e dalla sua personalità di uomo pratico, ecc. Questi elementi sono ciò che esiste di caduco in Don Bosco, costituiscono i limiti necessari del suo messaggio. Quindi non è necessario raccogliarli e trasmetterli.

Il messaggio educativo di Don Bosco va inserito in una nuova ideologia e in una nuova teologia. Già il Capitolo Generale Speciale XX ha tentato di fare questo. L'ideologia e la teologia in cui immerge e secondo cui ripensa la missione e la consacrazione salesiana dipendono direttamente dalle prospettive del Concilio Vaticano II, ma non solo da queste. Il Capitolo Generale Speciale infatti ha operato una selezione e ha attuato un'interpretazione delle affermazioni del Vaticano II. Del resto lo stesso Concilio non offre ai cristiani della seconda metà del secolo XX la fede cristiana allo stato puro; la presenta inquadrata in una teologia e in una ideologia, la cui validità non è assoluta, dipendendo ampiamente da prospettive condizionate dallo stato attuale del sapere e da certe opzioni, preoccupazioni e predilezioni proprie della mentalità contemporanea. Se questo è vero per il Concilio, a fortiori lo sarà per le prospettive del Capitolo Generale Speciale. Anche qui ci sono delle cose, meglio, c'è uno spirito, una tensione, un'aspirazione che si identifica con quella di Don Bosco; esistono però prospettive teologiche e ideologiche che in questo momento sembrano valide e, forse, lo sono, ma che possono domani cadere, senza che il messaggio educativo di Don Bosco abbia a soffrirne.

Quindi il messaggio educativo di Don Bosco è composibile con una nuova antropologia teologica, con una nuova ecclesio-logia, con una nuova dottrina sacramentaria, con una rinnovata teologia delle realtà terrene e dell'educazione, diverse da quelle cui Don Bosco più o meno consapevolmente aderiva, purché ortodosse e pastoralmente efficaci.

c) Necessità di una netta distinzione a livello teoretico tra attività educativa e azione salvifico-redentiva e di una loro strettissima connessione sul piano pratico-esistenziale

È una conseguenza delle affermazioni precedenti. Oggi la teologia (e anche il Magistero: si pensi alla Costituzione *Gaudium et Spes* del Vaticano II) è portata ad accentuare l'autonomia (relativa!) dell'umano e del temporale, sia nell'ordine ontologico che in quello etico o dei fini. Un'attività educativa, orientata a finalità autenticamente umane, è quindi valida per se stessa e non solo perché serve all'educazione cristiana, cioè a far vivere da persona matura i valori cristiani della fede, della speranza e della carità. Le istituzioni educative umane, quali la scuola, le associazioni giovanili, ecc., hanno finalità temporali valide per se stesse, anche quando non siano a servizio di finalità cristiane. Anzi il costume passato di utilizzare istituzioni educative a finalità temporale come mezzi più o meno diretti per raggiungere fini specificamente cristiani, anche se allora poteva avere una sua giustificazione e una sua efficacia, oggi, in un clima di secolarizzazione o di transfunzionalizzazione,⁶² non è più pastoralmente giustificabile.

L'azione evangelizzatrice della Chiesa, la sua azione salvifico-redentiva attraverso i sacramenti, pur realizzandosi da parte di uomini e con attività simili esteriormente a tutte le altre attività umane, ha come scopo quello di collaborare con Cristo, nello Spirito Santo, perché gli uomini si aprano al Padre e entrino in dialogo con lui. Il suo significato non è primariamente educativo, nel senso di formativo della personalità del giovane; essa mira non tanto a una maggiore umanizzazione quanto piuttosto alla conversione e alla divinizzazione dell'uomo. In questo contesto teologico stona il parlare di una funzione educativa dei sacramenti o della parola di Dio, anche se queste espressioni non sono erranee in se stesse. Erroneo è molte volte il modo di intenderle da parte di chi ascolta. Queste espressioni infatti possono far pensare a una funzione magica dei sacramenti, soprattutto della confessione e comunione. E questo, tra l'altro, è contrario — come abbiamo visto più sopra — alla prassi educativa di Don Bosco.

Però se sul piano teoretico è necessario distinguere bene le finalità dell'azione educativa da quelle dell'azione salvifico-redentiva,

⁶² Cf E. ROSANNA, *Secolarizzazione o transfunzionalizzazione della Religione?*, Zürich, PAS-Verlag, 1973.

sul piano pratico-esistenziale, oggi, è sommamente necessario creare una strettissima connessione tra le due attività. Anche questo è reperibile tra le tendenze dell'attuale teologia e trova nel Vaticano II notevoli addentellati. Costituisce quella che oggi molti chiamano la *svolta antropologica*, non riscontrabile nel secolo scorso, ma nemmeno nei primi decenni del nostro. Evangelizzare non significa direttamente umanizzare il mondo, ma annunciare il messaggio di Cristo, provocare l'incontro dell'uomo moderno col Cristo e col Padre. Però in concreto tale incontro non può essere mediato efficacemente dalla comunità che lo annuncia, se questa contemporaneamente non lo testimonia con la vita. D'altra parte la testimonianza vera è solo quella che include l'amore fattivo ai fratelli, soprattutto ai più bisognosi di aiuto, agli emarginati dalla nostra società consumistica ed egoista. Quindi in concreto evangelizzare l'uomo d'oggi significa anzitutto aiutarlo a liberarsi dalle catene della povertà, dell'ignoranza, della droga, ecc., significa aiutarlo a diventare più uomo; e non fare questo *perché* poi accetti il messaggio di Cristo, ma perché il messaggio di Cristo ci spinge ad amarlo, qualunque sia il suo atteggiamento verso il Cristo e la Chiesa. La fede va annunciata al di dentro della carità, non per mezzo della carità; il messaggio di Cristo va testimoniato nel disinteresse per la ricchezza e per il potere. La comunità cristiana, per annunciare efficacemente il Cristo, si deve disimpegnare dai centri di potere, politico ed economico, e affidarsi solo alla forza dello Spirito. L'accento è messo più sull'opera evangelizzatrice che su quella sacramentalizzatrice; quest'ultima vien vista solo come conclusione della prima.

Le conseguenze pratiche sono molteplici. Certo è che l'accettazione di queste affermazioni può portare ad un ripensamento piuttosto radicale delle nostre opere e di quelle delle Figlie di Maria Ausiliatrice.

d) Nel messaggio educativo di Don Bosco è incluso anche il suo stile e la sua spiritualità, fatti di realismo, concretezza e creatività

La situazione storica che ha provocato in Don Bosco l'istanza educativa (la constatazione dello sbandamento della gioventù piemontese, povera e abbandonata) oggi è radicalmente mutata. Se ne tratterà in altra relazione.⁶³ Tuttavia noi vediamo nello stile

⁶³ Cf MILANESI, *art. cit.*

educativo del Santo più ancora che nelle sue norme pedagogiche qualcosa di enormemente valido anche oggi. Il suo senso del realismo e della concretezza, ma soprattutto la sua duttile capacità creativa in un rispetto intelligente delle istituzioni, cui tuttavia imprimeva con discrezione un moto evolutivo verso forme più adatte ai tempi e ai bisogni dei giovani. Tutto questo e quelle altre caratteristiche che un'indagine più approfondita riuscirà a mettere in luce come elementi costitutivi dello stile educativo di Don Bosco, sono sommamente necessari ai Salesiani e alle Figlie di Maria Ausiliatrice, se vogliono adeguare la loro missione evangelizzatrice e il loro sforzo educativo all'attuale realtà, in continua e rapida evoluzione.

Realismo, concretezza, creatività, ecc., applicati al settore della formazione religiosa dei giovani e delle ragazze, portano necessariamente a una revisione radicale di certe impostazioni educative delle nostre opere: catechesi scolastica, messa, confessioni, pratiche religiose... Non basta: mettono anche fortemente in crisi l'attuale preparazione degli educatori e delle educatrici, la capacità che hanno le loro comunità di offrire una vera testimonianza cristiana. Se quei determinati gruppi di Salesiani o di Suore non formano una vera « comunità », caratterizzata dal dialogo come atteggiamento, come comunicazione e come collaborazione;⁶⁴ se poi, presi individualmente, non sono persone mature, come possono esercitare un'azione formativa sui giovani? come apparirà credibile la loro azione evangelizzatrice? la loro pratica sacramentale?

6. Apertura verso il futuro

Non sono profeta e quindi non intendo fare anticipazioni; e neppure conosco la futurologia per ipotizzare previsioni. Mi limito soltanto ad enunciare un principio: le soluzioni, gli orientamenti operativi, che le riflessioni precedenti possono suggerire o, per lo meno, invitare ad inventare, devono essere presi sempre nella prospettiva di chi guarda all'avvenire, non un avvenire lontano, ma un futuro immediato. La rapidità con cui si verifi-

⁶⁴ Cf P. SCILLIGO, *Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana*, p. 86 e G. DHO, *L'assistenza come « presenza » e rapporto personale*, p. 104.

cano oggi mutazioni e trasformazioni esige che le norme che vengono date siano sempre flessibili, aperte all'imprevisto, proprio come faceva Don Bosco agli inizi, anche se in un secondo tempo redigeva regolamenti minuziosi,⁶⁵ invitando ad osservarli. Però nella pratica non si lasciava mai legare le mani da essi, ma sapeva adattarli alle nuove situazioni e alle nuove esigenze che emergevano concretamente. Una cosa sola restava nella sua vita come un assoluto: l'amore a Dio e al prossimo, che poi non è altro che la legge fondamentale del Vangelo, da cui dipendono e in cui sono incluse tutte le altre.

Indicazioni Bibliografiche

- E. ALBERICH, *Orientamenti attuali della catechesi*, « Quad. di Pedagog. Catech. A. 1 », Torino-Leumann, LDC, 1973.
- Id., *Natura e compiti di una catechesi moderna*, « Quad. di Pedagog. Catech. A. 2 », Torino-Leumann, LDC, 1972.
- B. BELLERATE, *La storia tra le scienze dell'educazione*, in « Orientamenti Pedagogici » 17 (1970), 927-957; 19 (1972), 722-731.
- S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*. Introduzione, presentazione e indici alfabetico e sistematico a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965.
- G. GROppo, *Educazione cristiana e catechesi*, « Quad. di Pedagog. Catech. A. 3 », Torino-Leumann, LDC, 1972.
- MB = *Memorie Biografiche*, voll. 19, Torino, 1898-1939.
- P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, I: *Vita e opere*. II: *Mentalità religiosa e spiritualità*. Zürich, PAS-Verlag, 1968-1969.

⁶⁵ Cf S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, p. 355ss.

L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea

ALBINO RONCO

Premessa

Avevo accettato volentieri di portare un piccolo contributo alla comprensione e attualizzazione di alcune intuizioni fondamentali del genio educativo di Don Bosco, intuizioni solitamente racchiuse nel trinomio « religione, ragione, amorevolezza ».

Tuttavia procedendo nella preparazione della relazione mi sono incontrato in due difficoltà: una di metodo e una di contenuto.

Per quanto riguarda il metodo: il tema richiede che i principi metodologici del sistema preventivo siano esaminati alla luce di categorie psicologiche ritenute rilevanti: ora tali categorie appartengono a strutture di conoscenze scientifiche a cui Don Bosco era certamente estraneo. Vi era perciò pericolo di fare un discorso parallelo a quello di Don Bosco, non in continuità, anche se dialettica, con il suo pensiero.

Ho cercato di ovviare a questa difficoltà vedendo di reperire, nella psicologia moderna, quelle categorie che, da una parte, si riferiscono all'amorevolezza, e, dall'altra, si possono inserire o confrontare con l'indirizzo umanistico e cristiano di Don Bosco.

La seconda difficoltà è stata di contenuto: molto presto mi sono accorto che, per esaminare con un minimo di impegno i tre aspetti inizialmente proposti (religione, ragione, amorevolezza) sarebbe stata necessaria una trattazione troppo lunga e complessa. Ho perciò deciso di limitarmi alla componente dell'amorevolezza, indicando, all'occasione, i suoi nessi con le altre due.

La relazione si svolgerà dunque secondo questa traccia:

1. Rileverò brevemente le linee fondamentali dell'amorevolezza, come appaiono dagli scritti di Don Bosco.

2. Riferirò quindi alcuni elementi fondamentali di una psicologia dell'amorevolezza, come sarà stata rilevata nel primo punto.

Sarà questo un tentativo di un contributo per comprendere e approfondire questa intuizione centrale in Don Bosco educatore, senza tuttavia impegnarmi a verificare punto per punto la corrispondenza fra teorie psicologiche attuali e metodo salesiano storicamente vissuto.

I. CARATTERISTICHE DELL'AMOREVOLEZZA SALESIANA

Il metodo usato per rilevare queste caratteristiche è una analisi del contenuto dei passi dove Don Bosco parla di questo tratto del sistema salesiano. Sono emerse soprattutto le caratteristiche seguenti:

1. *Familiarità*: lo stare con i giovani, il porsi al loro livello, il fare le cose che loro piacciono, il dar loro confidenza.

Sono temi molto noti. Si ricordi il rammarico di Don Bosco ragazzo per non poter accostare il suo parroco:

« Io vedeva parecchi buoni preti, che lavoravano nel sacro ministero, ma non poteva con loro contrarre alcuna familiarità... Più volte piangendo diceva tra me e anche con altri: "Se io fossi prete, vorrei fare diversamente; vorrei avvicinarmi ai fanciulli, vorrei dir loro buone parole..." ».¹

Si ricordi come Don Bosco amava stare in mezzo ai suoi giovani e ai suoi Salesiani. Si ricordi soprattutto il grande rimedio per far rifiorire la pietà e lo spirito primitivo dell'Oratorio, indicato nella lettera del 1884 da Roma:

« Osservai e vidi che ben pochi preti e chierici si mescolavano tra i giovani, e ancor più pochi prendevano parte ai loro divertimenti... Negli antichi tempi dell'Oratorio Lei non stava sempre in mezzo ai giovani e specialmente in tempo di ricreazione? ».²

« Ora i Superiori sono considerati come Superiori e non più come padri, fratelli e amici; quindi sono temuti e poco amati ».³

¹ S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, p. 25.

² *Lettera da Roma del 10 maggio 1884*, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 321.

³ *Ibid.*, p. 322.

Ma tutta la lettera del 1884 ha come tema centrale la necessità educativa della familiarità.

2. *Cordialità o profondità dell'affetto*: lo stare con i giovani non è semplicemente una tecnica educativa, ma proviene da un vero e profondo affetto per i giovani.

Si può vedere al riguardo la dichiarazione che Don Bosco fa nell'introduzione al *Giovane Provveduto*:

« Miei cari, io vi amo tutti di cuore, e basta che siate giovani perché io vi ami assai, e vi posso accertare che troverete libri propostivi da persone di gran lunga più virtuose e più dotte di me, ma difficilmente potrete trovare chi più di me vi ami in Gesù Cristo e chi più desideri la vostra felicità ».⁴

Della profondità e autenticità dell'affetto di Don Bosco per i suoi giovani e Confratelli sono testimonianza le lettere da lui scritte a singoli e a comunità, e riportate nel volume *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a p. 328ss. Tipica l'apertura della lettera ai giovani dell'Oratorio del 23 luglio 1861:

« Sono pochi giorni che vivo separato da voi, o miei figlioli, e mi sembra esser già trascorsi più mesi. Voi siete veramente la mia delizia e la mia consolazione, e mi mancano l'una e l'altra di queste due cose quando sono da voi lontano ».⁵

3. *Affetto dimostrato*. Una conseguenza della familiarità, segno di un amore profondamente sentito, è la dimostrazione di questo affetto in termini percepibili dall'educando. Questa componente è sottolineata da Don Bosco stesso nella lettera del 1884:

« ... ci manca il meglio... Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati... Che essendo amati in quelle cose che loro piacciono, col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono, la disciplina, lo studio, la mortificazione... ».⁶

⁴ Prefazione a « Il Giovane Provveduto », in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 571.

⁵ Lettera ai giovani dell'Oratorio, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 328.

⁶ Lettera da Roma del 10 maggio 1884, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 320.

4. *Affetto fattivo e soprannaturale*: che cerca il bene dei giovani, la loro crescita, « la salvezza dell'anima », che ha Gesù Cristo come sorgente e come termine:

« ... la mia affezione è fondata sul desiderio che ho di salvare le vostre anime, che furon tutte redente dal sangue prezioso di Gesù Cristo, e voi mi amate perché cerco di condurvi per la strada della salvezza eterna ».⁷

5. *Affetto incondizionato*, che permane nonostante le mancanze dell'educando e si rivela nella mitezza dei castighi: si veda la sezione riservata ai castighi nell'opuscolo sul sistema preventivo,⁸ e la lettera circolare sui castighi del 1883,⁹ soprattutto là dove illustra il principio: « Regolatevi in modo da lasciar la speranza al colpevole che possa essere perdonato ».

6. *Affetto casto*, non turbato da egoismo sensuale, da attaccamenti particolari. Il tema è abbastanza noto. Nella lettera del 1884 Don Bosco lamenta che esista « chi si lasci rubare il cuore da una creatura e per far la corte a questa trascuri tutti gli altri giovinetti ».¹⁰

Come faceva notare Don Ricaldone, l'attaccamento morboso è un pericolo professionale per il salesiano, che ama cordialmente e dimostra il suo affetto. Esamineremo più sotto questo pericolo, insieme ad altri aspetti, alla luce delle indicazioni della psicologia moderna.

II. APPROFONDIMENTO ALLA LUCE DELLA PSICOLOGIA MODERNA

L'amorevolezza educativa, come appare dal pensiero e dalla prassi di Don Bosco, si iscrive in un filone di esperienze e problemi centrali per lo sviluppo della persona; questi problemi sono perciò stati logicamente oggetto dell'indagine psicologica.

Tra i vari aspetti ne ho scelti quattro, senz'altro significa-

⁷ Lettera agli artigiani dell'Oratorio, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 340.

⁸ Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, pp. 298-299.

⁹ Lettera circolare « Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane », in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, pp. 305-316.

¹⁰ Lettera da Roma del 10 maggio 1884, in S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 323.

tivi, ma certamente non gli unici possibili. Essi sono un campione dei possibili contributi della psicologia alla comprensione e all'apprezzamento dell'intuizione fondamentale del metodo educativo di Don Bosco.

1. *L'amore disinteressato crea la persona*

« L'amore per l'essere dell'altro, nel senso più vero, crea il compagno: gli dà il senso di autoaccettazione, un sentimento di essere degno di essere amato e rispettato, che contribuiscono altamente alla sua crescita ». Così afferma Maslow.¹¹

La persona si sviluppa realizzando un progetto che essa stessa va lentamente precisando e costruendo per la sua vita (concezione umanistica dello sviluppo della personalità).

Questo progetto è condizionato dal concetto che la persona ha di se stessa (C. Rogers), dalla percezione delle sue capacità generali e specifiche, dal sentimento della propria dignità personale, dalla confidenza in se stessa. Tale concetto di sé riflette, specialmente nel periodo dell'età educativa, la valutazione che gli altri dimostrano per noi.

L'amore è dimostrare la propria valutazione positiva per gli altri, dimostrare di ritenerli importanti, cari, capaci, e sostenerli nella realizzazione di sé con un giudizio positivo e con la presenza.

Perciò l'amore dato è sorgente del soggetto che lo riceve, di fiducia in sé, di spinta verso la autorealizzazione, la creatività, verso una originalità non per reazione a pressioni esteriori, ma come normale sviluppo di sé.

L'amore ricevuto genera la capacità di amare disinteressatamente: « Coloro che amano di amore disinteressato sono più indipendenti gli uni dagli altri, più autonomi, meno gelosi o minacciati, più individualizzati, ma nello stesso tempo, più inclini ad aiutare altri a crescere, ad attuare se stessi, più sinceramente orgogliosi dei trionfi altrui, più generosi ».¹²

Si scorge da questa descrizione l'importanza della maturità personale dell'educatore che entra nel rapporto affettivo dell'educando.

¹¹ A. H. MASLOW, *Toward a Psychology of Being*, New York, Van Nostrand, 1968, p. 43.

¹² *Ibid.*

2. *Lo stile educativo della comprensione e accettazione incondizionata, facilita lo sviluppo di persone creative e felici (C. Rogers)*

Il Rogers parte dalla constatazione che costrizioni interiori e conseguente infelicità psichica provengono dal sentire come corpi estranei le norme e i valori imposti dall'educazione. Egli propone come misura preventiva e curativa « la accettazione incondizionata » del soggetto da parte degli adulti significativi; ciò comporta che l'affetto non venga mai negato anche quando l'educando commette delle mancanze, e che si cerchi di comprenderlo, di mettersi dal suo punto di vista, di lasciare che egli trovi nel proprio gusto, naturalmente buono, la via della vera crescita della sua persona. In altre parole, Rogers contempla due stili educativi: il primo, autoritario, pone delle condizioni alla accettazione dell'educando che diventano, una volta interiorizzate, condizioni della sua « dignità », cioè condizioni che debbono realizzarsi perché egli si possa sentire degno. E siccome tali condizioni vengono dall'esterno, l'educando si sente coartato nella sua interiorità e percepisce che la sua crescita è guidata dall'esterno.

Il secondo stile, democratico, è caratterizzato da un'accettazione incondizionata dell'educando da parte dell'educatore, il quale si attende solo che l'educando diventi se stesso; si ha qui il pieno rispetto della libertà e la crescita viene dall'interno del soggetto.

Di qui sorge il problema, sollevato dal Perquin (vedi relazione Braidò) e da altri, che cioè gli interventi educativi di Don Bosco appartengano allo stile autoritario; ma questa obiezione non considera adeguatamente la funzione dell'amorevolezza nel sistema preventivo. Certamente Don Bosco pone delle « condizioni » al sentimento di dignità personale (si veda la crisi di melanconia in Magone Michele). Ma tali « condizioni di dignità » sono costrizioni esteriori solo se si verificano due circostanze:

a) Se sono imposte senza rispetto per la persona dell'educando, e cioè senza amore. Aiutare il giovane a crescere è amore. Ora il giovane ha bisogno di aiuto per crescere; questo appare chiaramente dalla considerazione psicologica della immaturità conoscitiva, emotiva e morale del fanciullo. L'educando è essenzialmente immaturo, e non può seguire i suoi gusti fino a quando questi non siano adeguatamente formati. Questa conseguenza è anche consona con la indicazione della fede che ci parla della

« ferita » del peccato originale. La pura spontaneità del giovane non ha garanzia di portarlo verso il suo bene o il bene della società; l'abbandonarlo a sé sarebbe non amarlo.

b) L'altra circostanza che rende « autoritario » un intervento educativo è quella di verificarsi senza tener conto del modo con cui l'educando vede e valuta la situazione. Don Bosco applica questo principio al caso specifico della trasgressione di norme, nel giustificare la sua preferenza per il sistema preventivo: « La ragione più essenziale è la mobilità giovanile che in un momento dimentica le regole disciplinari, i castighi che quelle minacciano. Perciò il fanciullo stesso si rende colpevole di una pena cui egli non ha mai badato, che niente affatto ricordava nell'atto del fallo commesso ».¹³

Questo « tener conto del punto di vista dei giovani » è parte dell'amore e rispetto della persona, e si attua prima (in età più giovanile) con la « comprensione » dei limiti evolutivi del soggetto, e poi con il dialogo con lui.

3. *La percezione dell'amore nell'educatore facilita l'identificazione con lui come portatore di valori*

Il processo psichico qui chiamato a illuminare l'amorevolezza salesiana è quello dell'*identificazione*, per cui il soggetto, che si percepisce come limitato, incipiente..., tende a immaginare di essere competente, capace, avanzato, come l'adulto per lui importante (significativo) che ha davanti.

Tra le condizioni perché avvenga l'identificazione si trova in primo luogo l'amore che l'educando percepisce nel modello: siamo spontaneamente portati a giudicare come uomini di valore quelli che ci amano profondamente. Si noti che qui è importante sia l'autenticità dell'amore dell'educatore, sia la sua espressione in termini comprensibili dall'educando: solo un amore percepito dal soggetto avvia l'identificazione.

Anche altre caratteristiche dell'amorevolezza salesiana sono pertinenti per il processo dell'identificazione e cioè la presenza del modello, che si ha nella familiarità, e la sua vicinanza quanto

¹³ *Il Sistema Preventivo nella educazione della gioventù*, in S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, p. 293.

allo stile di vita, che si ha quando « si amano le cose che piacciono ai giovani ».

La conseguenza educativa di maggiore rilievo che deriva dall'identificazione è l'assimilazione, per via inconscia, dei modi di essere e perciò anche dei valori del modello, almeno per quanto sono percepiti dal soggetto.

Tale assimilazione non avviene per via di ragione, ma perché vedendo nel modello un prolungamento della propria vita, i valori vissuti dal modello sembrano, e a poco a poco diventano, parte « naturale » del modo di vedere e valutare adottato dal soggetto. D'ora in avanti il soggetto farà delle valutazioni « per connaturalità » (« mi piace così » - « questo è bene per me ») che dipendono dall'identificazione con i valori dell'educatore amoro e amato.

Due osservazioni metodologiche si potrebbero qui fare. La prima è che l'identificazione non avviene tanto con le parole o con le idee espresse dall'educatore, quanto con gli atteggiamenti che « si tradiscono » nella sua vita di ogni giorno.

La seconda è che l'identificazione, dato che nasce fondamentalmente dal proprio sentimento di insufficienza, deve normalmente diminuire con l'avanzare nell'età e il raggiungimento di livelli più maturi di competenza. Una identificazione prolungata, in forme massicce, dopo l'adolescenza, è segno di immaturità e di « plagio ».

Non sono competente nel formulare un giudizio storico se vi siano stati fenomeni di immaturità e di plagio nelle relazioni di Don Bosco con pochi o molti dei suoi alunni; posso tuttavia suggerire che tale immaturità e plagio esiste non di rado nei giovani di oggi verso idoli di vario genere, verso capi di movimento, ecc.

Concludendo possiamo dire che l'amorevolezza apre la via alla identificazione; questa, soprattutto prima dell'adolescenza, può essere la via per acquisire predisposizioni favorevoli ai valori umani e cristiani, presentati dall'educatore; va da sé che questi valori saranno più tardi, nell'adolescenza, assimilati personalmente.

4. Nell'incontro affettivo tra educatore ed educando possono intervenire processi inconsci

L'incontro affettivo tra educatore ed educando è l'incontro tra

due persone, e, in ognuna di esse, vi sono sentimenti e intenzioni coscienti e inconscie. Gli atteggiamenti coscienti sono molto importanti, perché attualmente responsabili e controllabili; tuttavia essi si radicano in tendenze, valutazioni, predisposizioni conoscitive, stati e problemi affettivi che sono permanenti e costituiscono l'inconscio. Si noti, tra parentesi, che qui non si identifica l'inconscio con gli impulsi inferiori irrazionali: esiste anche un inconscio superiore, intelligente, sede di tendenze superiori.

L'incontro affettivo è anche, e talora soprattutto, un incontro tra due inconsci.

L'affetto richiesto dall'educando, in quanto radicato in un *humus* inconscio, permanente, può avere due forme.

La prima è quella di un sano bisogno di essere apprezzato e valutato, bisogno che si evolve verso una relativa indipendenza emotiva, verso la reciprocità dell'amore, verso la realizzazione dei valori che l'amore ricevuto ci ha rivelato.

In questo caso l'amore è costruttivo, « pro-attivo », tende a future realizzazioni. Questo movimento di valutazione investe spesso in primo luogo proprio l'educatore, che viene amato come valore, anzi come « paradigma di valori », come ideale. Su di lui si trasferisce il movimento di crescita del soggetto (da ciò il termine di « transfert » di sviluppo o proattivo); sull'educatore, percepito come amorevolmente interessato al suo sviluppo, l'educando proietta il suo progetto di sé, il suo io migliore, man mano che lo intuisce; l'educatore diventa l'incarnazione e insieme il sostegno del progetto di sé.

Questo dinamismo è magistralmente sviluppato nelle opere del grande psicologo svizzero C. G. Jung.

L'altra forma di richiesta di affetto da parte dall'educando è stata inizialmente studiata in casi patologici da S. Freud; essa deriva dal bisogno nevrotico di compensi affettivi, in seguito a mancanza cronica di affetto nella famiglia, a insicurezza di fondo, a poca stima di sé, ecc.

In questo caso l'educando « trasferisce » sull'educatore le proprie esigenze affettive che sono reazione alla figure dei genitori che, in qualche modo, gli sono mancati (« transfert reattivo »). Tale reazione è caratterizzata da una fame di affetto, meglio di segni sensibili di affetto, fame che è insaziabile, come è incolmabile l'insicurezza inconscia che è alla radice di tale richiesta.

Vi può anche essere un'avversione, un'aggressività che restano inspiegabili con i dati della presente situazione educativa.

Anche la reazione dell'educatore al « transfert » dell'educando è stata studiata e ha un nome proprio: si denomina « controtransfert ». Quale dev'essere tale reazione per essere costruttiva e adeguata?

In primo luogo, nel caso del transfert proattivo e costruttivo, l'educatore deve costituire una base realistica per l'idealizzazione che di lui fa l'educando: solo in tal modo sarà possibile all'educatore essere il « catalizzatore » nel processo che l'educando fa della scoperta e creazione del suo io migliore. Evidentemente tale « transfert » può avvenire solo in un vero contatto personale: si tratta anzi di una vera interazione, in cui entrambi, educatore ed educando, cambiano, riscoprendo insieme qualcosa di migliore. Incontrando Domenico Savio forse anche Don Bosco si è migliorato. Naturalmente la maggiore esperienza e la maggiore conoscenza di sé e dei fini che l'educatore deve possedere farà sì che sarà piuttosto lui a indicare la direzione del mutamento.

Nei casi invece di transfert reattivo, quando è evidente la natura morbosa dell'affettività dell'educando, il controllo della reazione dell'educatore deve partire dalla considerazione che quei sentimenti, di infatuazione o di odio, non sono « autentici », non sono diretti verso la sua persona, ma sono solo reazioni allo stato interiore di disagio dell'educando, sono linguaggio dell'inconscio, espressioni dello stato di « povertà » psicologica e emotiva del soggetto.

Tale disagio non sarà curato dal rigetto scandalizzato, da parte dell'educatore, delle richieste affettive dell'educando, rigetto che indicherebbe solo la incomprendimento dei dinamismi psichici dell'educando e la preoccupazione forse nevrotica per la propria sicurezza morale; non sarà neppure curato da manifestazioni affettuose del momento, che renderebbero l'educatore « complice » dei desideri fantastici, non realistici, puramente sentimentali dell'educando. La terapia, lunga e sapiente, tenderà a far riacquistare una vera fiducia in sé, a rendere l'educando capace di interessarsi non solo dei suoi sentimenti, ma dei compiti della vita, e, primo di tutti, del compito di amare gli altri disinteressatamente.

È tuttavia noto che atteggiamenti affettivi inadeguati da parte dell'educatore non sono solo occasionati dalle richieste nevro-

tiche di affetto degli alunni: anche l'educatore può avere egli stesso problemi affettivi non risolti, bisogni abnormi di affetto o di successo, di affermazione o di potenza. In psicoterapia si raccomanda, come condizione indispensabile, che l'analista abbia fatto un profondo tirocinio di conoscenza di sé, perché il suo inconscio incontrollato non interferisca con la sua azione sugli altri che intende curare: anche l'educando può purtroppo essere variamente strumentalizzato per la soddisfazione di bisogni e impulsi incontrollati dell'educatore.

Se è vero quanto dice Jung, che « qualunque metodo è buono quando vi è contatto personale », resta vero anche che l'educatore deve portare in tale contatto integra e generosa la sua capacità di donazione all'educando, e, nel contesto cristiano in cui tale contatto deve avvenire secondo il pensiero di Don Bosco, si attende che l'educatore sia il canale attraverso cui giunge ai giovani la carità che è Dio.

Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana

PIO SCILLIGO

Possiamo affermare che tutti gli atti educativi sono comunitari, in quanto richiedono l'azione contemporanea di almeno due persone, e indirettamente quella di un grande numero di persone perché gli oggetti usati nel processo educativo sono il prodotto di molte persone.

L'educazione salesiana è particolarmente comunitaria, in quanto richiede un contatto interpersonale ravvicinato e un'intesa a un livello di intimità caratteristico della famiglia.

In pratica non esiste la distanza psicologica tra il salesiano e il giovane: il tono informale dei contatti educativi, il livello di convivenza (es. la ricreazione insieme), l'accessibilità scarsamente burocratica, la presenza fisica in forma continuata, tutti questi elementi indicano uno scambio interpersonale molto intenso. L'incontro del salesiano con il giovane mira all'amore, perché quando c'è l'amore si attua lo scambio dei beni caratteristico di qualsiasi processo educativo.

Da numerosi studi eseguiti negli ultimi vent'anni, sappiamo che tra le condizioni più efficaci per creare l'intesa di benevolenza tra le persone dobbiamo annoverare la vicinanza fisica in un ambiente piacevole. Questa condizione produce quasi sempre un elevato livello di attrazione interpersonale, e se l'atteggiamento iniziale tra le persone fosse negativo, diventa meno negativo, salvo i casi di persone che partono da punti molto in contrasto.

Sarebbe tuttavia ingenuo affermare che il contatto interpersonale sia l'unica condizione necessaria per il processo educativo. Non lo è certamente nel caso del salesiano interprete autentico di Don Bosco.

È importante la presenza di un secondo elemento: la finalizzazione, cioè l'incontro per uno scopo che non si limiti all'incontro stesso. L'incontro cordiale, per Don Bosco, era necessariamente orientato alla ricerca di Dio. Una comune verifica del

successo dell'incontro era la conversione, in ultima analisi la confessione, o l'assunzione di una nuova visione della vita. La specialità di Don Bosco, e dei Salesiani che lo seguono, è di saper arrivare a Dio percorrendo strade impensate e quasi sempre indirette inizialmente, frapponendo tra lo scopo finale, l'incontro con Dio, tanti altri scopi intermedi che servono di graduale avvicinamento alla mèta finale. È la tecnica della confessione all'ombra della palla a canestro, come potrebbe testimoniare Don Larry Byrne al suo Boys' Club di San Francisco.

Forse il rischio più grosso che oggi corriamo è di perdere la chiarezza del fine che deve essere raggiunto attraverso il contatto di gruppo. Perché? È in atto un processo di graduale cambiamento da una visione religiosa della realtà umana ad una visione areligiosa, non solo al livello conoscitivo, ma anche affettivo. Glock e Stark, due studiosi americani, hanno analizzato il fatto religioso usando cinque dimensioni: *ideologica*, riguardante le credenze che si devono avere; *intellettuale*, riguardante le informazioni basiliche necessarie per credere; *esperienziale*, riguardante l'aspetto emotivo e dei valori; *ritualistico*, riguardante la pratica; e *conseguenziale*, che riguarda gli effetti secolari della religione. Le prime due dimensioni vertono circa la comprensione della realtà del mondo: l'aspetto conoscitivo. Le altre due dimensioni, la dimensione esperienziale e ritualistica, riguardano la sfera dei sentimenti religiosi: sono l'aspetto affettivo.

Per l'aspetto conoscitivo sappiamo che la scienza si è sostituita un poco alla volta alla religione nella spiegazione della realtà umana, limitandosi naturalmente solo all'aspetto tangibile e verificabile della realtà umana.

Ma sta verificandosi una sostituzione anche a livello affettivo: il movimento dei gruppi esperienziali è interpretato come la versione secolarizzata delle dimensioni esperienziale e ritualistica del quadro di riferimento di Glock e Stark. La caratteristica dei gruppi esperienziali è la esclusione di qualsiasi finalizzazione del processo di gruppo che superi l'esperienza del momento. In parte seguono questa linea anche Carl Rogers, nella sua versione di La Jolla, i gruppi Esalen di Michael Murphy, e tutti i movimenti che si rifanno alle teorizzazioni di Reich e Goldstein; sono vicini a questa linea Schutz, con il suo libro, *La gioia*; anche in

Berne, col suo libro, *I giochi che giochiamo*, riscontriamo tracce di orientamento all'hic et nunc.

Senso comunitario, dunque, in Don Bosco, ma finalizzato chiaramente.

Non è sufficiente stare insieme, perché c'è modo e modo di fare gruppo. Don Bosco sentiva la necessità di stare insieme attivamente, con orientamenti intesi, implicanti particolari concezioni della persona e particolari capacità di interazione dinamica. A questo scopo propongo una lettura di Don Bosco, usando un modello dinamico evolutivo di crescita e maturazione, e presentando l'immagine di uno pseudosalesiano come negazione di Don Bosco. Il raffronto dovrebbe far emergere la differenza tra un processo educativo comunitario e un processo che esclude tale dimensione.

L'importanza che la dimensione comunitaria assume nel processo educativo salesiano può essere valutata pienamente se ci rifacciamo alle esperienze più forti di Don Bosco quando era ragazzo al suo paese e alle sue esperienze nell'ambito della famiglia. Una dinamica comunitaria domina in tutta la sua autobiografia e ciò ha doppio valore in quanto riflette, certamente almeno in parte, il suo modo di sentire quando era ragazzo e riflette anche le sue aspirazioni del momento nel quale scriveva, ormai maturo di anni e di esperienza.

Acutezza di percezione

Don Bosco per dono di natura e per esperienza familiare si era creato un fine ed acuto senso di osservazione: i suoi sensi erano aperti e recettivi, riusciva a rendersi conto di quello che succedeva attorno a sé, era capace di inquadrare la sua esperienza, coglieva il dettaglio e scopriva inaspettatamente relazioni, creava le sue sintesi con facilità sorprendente. Piccolo ragazzo è capace di ripetere le prediche udite con un dettaglio e una comprensione che lascia sbalordito Don Calosso; scopre con facilità i punti di contatto tra quello che apprende nelle sue prime lezioni e il divertimento che offre a suoi coetanei. Riesce a indovinare i trucchi dei saltimbanchi, osserva le loro mosse e le imita, riproduce i giochi di prestigio da vero esperto. Anche nei momenti che sembrano seri, come quando è accusato di magia bianca e il Canonico Burzio lo vuole mettere alle strette, coglie il lato lepido

della situazione, intuisce gli obiettivi che si vogliono raggiungere, dà una dimostrazione concreta della sua destrezza e fa sparire il borsellino e l'orologio per creare nel Canonico quel livello di sorpresa e momentanea verifica del sospetto, necessari per sfondare definitivamente qualsiasi dubbio della presenza di forze occulte. Vediamo la stessa prontezza di recepire la situazione anche in momenti tragici come quelli dei primi anni di oratorio, quando la vivezza del suo ideale è confusa con allucinazioni psicotiche e viene spedito all'ospedale psichiatrico; egli vi fa arrivare i suoi catturatori, come dimostrazione disperata del proprio contatto con la realtà.

Intuisce lo stato d'animo di chi si sente sconfitto o abbattuto, si rende conto della buona volontà che c'è dietro le apparenze del vestito stracciato e del comportamento ribelle: al saltimbanco restituisce 215 franchi e ne trattiene solo 25 per sé, gli amici e il saltimbanco stesso in modo da non schiacciare la persona né con l'avarizia e neppure con una generosità che mette contro il muro. Si intrufola nella mischia del « generale » Magone Michele, si fa desiderare, non si identifica, e così se lo trova a casa sua poco tempo dopo: ha intuito anche quale era la stoffa del giovane, ma non si fa illusioni sul suo comportamento, tanto che gli dà l'« Angelo Custode ». Il dolore e la sofferenza degli altri diventano suoi con conseguente prontezza di intervento per superarli: nel cuore della notte è sufficiente un grido di aiuto per smuovere tutta la famiglia, uscire, tirare fuori dal fango il cavallo e il carro, dare ristoro e ospitalità ai malcapitati e farlo con tale amore da lasciare una impronta indelebile nei beneficiati, tanto che pochi anni dopo Don Bosco ebbe a dire: « Chi la fa l'aspetti », dopo che è raccolto svenuto su un mucchio di pietre dalle stesse persone che non sapevano di raccogliere colui che aveva raccolto anche loro. Tutto il lavoro di Don Bosco è una espressione della sua sensibilità e capacità di capire tutto l'orrore della situazione ingiusta in cui le persone vengono a trovarsi come immigrati o comunque abbandonati da chi dovrebbe amarli: è proprio per la sua capacità di intuire la situazione in tutta la sua crudezza che vuole *prevenire* piuttosto che curare, e prevenire per lo strato sociale che è abbandonato dalle istituzioni statali, soprattutto le scuole.

Don Bosco ha saputo comunicare in modo notevole questa

sua sensibilità ai suoi collaboratori e ai gruppi comunitari che si moltiplicarono durante la sua vita. Probabilmente due ragioni spiegano la permanenza della sensibilità: molti collaboratori crescevano nell'ambiente stesso di lavoro e quindi avveniva una socializzazione naturale come risultato di partecipazione attiva nel processo educativo di tutta l'opera di Don Bosco; la seconda ragione è probabilmente legata al fatto che gli ambienti educativi mantenevano l'originalità dell'Oratorio, perché erano il prodotto della richiesta della situazione, alla quale Don Bosco era sensibile.

Forte identità personale

Oltre alla capacità di percepire la realtà autenticamente, Don Bosco ebbe sempre una idea chiara di se stesso: non aveva problemi di identità personale. Anche qui siamo forse di fronte a un dono di natura, ma potenziato enormemente da una situazione familiare felice nonostante l'assenza del padre. Don Bosco poté modellarsi sui fratelli Giuseppe e Antonio e sua madre aveva le idee chiare, era ferma e allo stesso tempo amorevole; controllava ma tanto quanto era necessario per avviare una attività autonoma; indicava la via da percorrere ma lasciava che il piccolo Giovannino la percorresse con le sue gambette; proponeva il modello adeguato per indicare come si doveva fare, ma poi lasciava fare verificando se ciò che veniva intrapreso era effettivamente portato a termine. Così Giovannino imparò a pregare, così imparò a fare la confessione. È probabilmente a questo tipo di scuola che Giovannino si è creato la base di sicurezza personale e di competenza che gli permise di rimanere in continua crescita personale, cambiando sì, ma pur rimanendo sempre se stesso. Mamma Margherita nei suoi interventi educativi non aveva né il complesso dell'asino di Buridano e neppure il complesso della dieta delle adolescenti: sapeva scegliere quando era a un bivio e non era dedita a scorpacciate e digiuni alternati di controllo e di permissività, cioè di lasciar che le cose capitino da sé.

Don Bosco si sentiva creatura amata da Dio, prescelta da Dio per una missione, e sentiva di dover attuare la sua missione senza attendere il domani: anche gli altri dovevano rendersi conto di essere amati da Dio e affrontò il problema già da ragazzino in termini concreti.

È difficile trovare un'altra spiegazione alla chiarezza di iden-

tità del suo gruppo, della sua congregazione: Don Bosco sapeva chi era lui stesso e non trovò difficoltà a precisare chi erano i Salesiani: i Salesiani sono quelli che lavorano quasi esclusivamente per i giovani che da soli non ce la farebbero ad affrontare la vita, perché gli altri li hanno lasciati da parte; amano la Madonna, vogliono bene al Papa e prendono sul serio la Confessione e la Comunione.

Il segreto che permise a Don Bosco di mettersi in dialogo con la realtà di tutti i tempi sta in questo profondo senso di identità personale e capacità di percezione ampia, senza filtri artificiali, senza siepi difensive: ha guardato in faccia le cose in ogni momento, le ha valutate sulla base della sua visione della vita, è intervenuto, spesso a dispetto di tutto e di tutti. Può succedere in alcune situazioni che i gruppi non riescano più ad aprirsi alla realtà da sé e allora l'intervento di una persona aperta alla realtà può fare breccia nel gruppo e iniziare un ciclo di riacciamento alla realtà più ampia di quella recepita dal gruppo. Il rischio più grande che tutti i gruppi corrono è quello di chiudersi in se stessi e perdere il contatto con la comunità locale e mondiale o di mantenersi solo a livelli di autosussistenza, a scopi di vegetazione; per Don Bosco questo non fu mai un problema grave, grazie alla sua apertura, e nei casi di tendenze alla chiusura sapeva intervenire e riorientare.

Senso di competenza

La forte identità personale e una percezione aperta della situazione hanno formato in Don Bosco, già da giovane, un sostrato ideale per un efficace senso di competenza e fiducia in se stesso. Non fu la persona che si sentiva insufficiente di fronte alle imprese difficili. Si sentiva capace di ricordare le prediche, capace di competere con rivali e difendere coloro che erano più deboli, sapeva guidare e raccogliere i suoi amici; già giovane sacerdote si ritenne capace di affrontare attività nuove per le quali non c'era ancora un tracciato preciso o un esempio da seguire come falsariga. Era un senso di competenza che non si fondava solo sulla presa di coscienza delle sue forze, ma anche e soprattutto sulla convinzione che aveva intrapreso un'opera voluta da Dio, e quindi fiducioso di un appoggio che null'altro desiderava che la sua collaborazione. È solo sulla base di questa fiducia nelle

sue forze sostenute da Dio, che egli ebbe il coraggio di andare contro corrente e di perseverare nonostante tutte le contraddizioni. Comunicò lo stesso senso di fiducia ai suoi primi figli, soprattutto dando loro l'opportunità di dar prova delle loro capacità, proponendo loro impegni e attività nelle quali potevano trovare conferma di quanto valeva il loro lavoro. La fiducia creata dando fiducia la troviamo anche quando i Salesiani erano già numerosi e il lavoro di scuola veniva intrapreso da chierici giovani in sostituzione di aiutanti già provetti. Un esempio tipico di competenza ispirato dalla capacità di mettere in opera quanto gli amici potevano fare è l'« Angelo Custode » a cui affidò Magone Michele; tra l'altro questo è anche un esempio meraviglioso di modellamento tra coetanei e di graduale socializzazione e inserimento nel gruppo. Don Bosco non ha dovuto attendere i tempi moderni e gli studi scientifici per rendersi conto degli effetti del modellamento e dell'efficacia nell'apprendimento quando l'intervento è operato dai coetanei stessi. La consulenza di gruppo di voga oggi non fa altro che usare una versione di questa tecnica. Le scuole elementari nella Repubblica Popolare Cinese hanno usato largamente questa tecnica e sembra con notevole successo.

Impegno fattivo

Forse una delle caratteristiche maggiormente visibili in Don Bosco è il suo impegno diretto e concreto nella situazione umana e sociale del suo tempo. Non aveva molto spazio per teorizzazioni e disquisizioni sul come e sul quando cambiare la società: egli incominciò a fare. E cominciò molto presto con i suoi trattenimenti domenicali ai quali faceva seguire predica e catechismo. Da bravo ingegnere sociale sapeva creare le occasioni per avere gli ascoltatori facendo leva sulle capacità proprie e di quelle dei giovani più in gamba che si trovavano al suo fianco. Basti ricordare i suoi giochi di prestigio e di destrezza quando era al paese e a Chieri e le mille astuzie dai sogni alle passeggiate quando ebbe con sé le valanghe di giovani all'oratorio. Egli non poteva non mettere le mani in pasta, non poteva non comprometersi con i suoi giovani ed esserne così coinvolto da rinunciare allo stipendio sicuro, ad amicizie che si frapponavano tra sé e il suo ideale di bene, e affrontare l'incredulità di autorità ed amici. Il contatto

diretto e impegnato con la dura realtà di Torino dei suoi tempi, soprattutto il problema della immigrazione non gli permetteva di essere superficiale nei suoi interventi, non gli permetteva di fermarsi nella teorizzazione libresco e nell'osservazione a distanza per vedere quale poteva essere la prima mossa più efficace. Anche quando l'opera sua si ingrandì a dismisura, trovava modo di partecipare attivamente nel lavoro dei suoi, di trovarsi tra i giovani per avere esperienza di prima mano e sentirsi rinnovare nel suo modo di capire e di interpretare la situazione. Il motto del lavoro regolato (lavoro e temperanza) è stato inculcato da Don Bosco ai suoi primi collaboratori così da diventare norma caratteristica di quelli che si univano a lui. La distribuzione delle incombenze era spesso problematica proprio per la immensità del lavoro da fare e la scarsità del numero di persone reperibili per dargli un aiuto. È importante tener presente che il coinvolgimento diretto nell'attività non finisce in un attivismo senza regola, in un lavoro per affogare l'ansia derivante dal sentirsi inattivi, ma è un intervento voluto, pianificato, finalizzato, capace di far riflettere chi opera fino ad aprirsi ad una profonda spontaneità e trasparenza con le persone che si aiutano. L'attivismo di chi vuole vedere tutti gli ingranaggi di un sistema in movimento ha poco a che fare con questo coinvolgimento di compromesso personale. Il lavoro nevrotico non è dialogo, non è coinvolgimento a due, anzi isola e impedisce il contatto personale; può ridursi a pura attività e sfruttamento delle persone, alla tirannia del lavoro per la competitività, per il guadagno, per l'oppressione.

Capacità di sospensione e rischio

Il contatto così ravvicinato con le persone nelle sue attività ha permesso a Don Bosco di trovarsi in un continuo processo di ripensamento del proprio punto di vista per potersi allineare meglio alle esigenze delle persone, per riuscire veramente a vedere i problemi con gli occhi di chi ci era dentro. Ciò non implicava l'accettazione del modo di vedere degli altri e la rinuncia ai valori profondamente sentiti, ma la tolleranza della indefinità della situazione, del bene in vista dell'ottimo, dell'eccezione in vista della regola. Non ha urgenza di presentare tutto il suo mo-

do di vedere, si adatta ai limiti di comprensione, si accontenta del minimo per cominciare. Di fronte alla esperienza della povertà materiale e spirituale dei ragazzi della città provenienti dalle carceri, dalla campagna, dalle vallate, non esita a rileggere in chiave radicalmente diversa tutto il metodo di contatto e di sostegno materiale e morale per quei giovani. Sa di avviarsi verso l'ignoto con mezzi così diversi e insoliti rispetto a quelli accettati anche da coloro che lo ammirano e a dispetto anche di opposizioni e persecuzioni. Ma il suo nuovo modo di affrontare un problema sociale non è imposto dogmaticamente, perché si impegna a dare giustificazioni e spiegazioni anche se spesso si imbatte in mentalità chiuse, scettiche ed anche ostili. È già stato accennato ad un tentativo di chiarimento quando lo si volle inviare all'ospedale psichiatrico. Di fronte a giovani nuovi e all'ampliamento delle sue opere sa rischiare, ma si adatta alla situazione accettando la gradualità imposta dalle circostanze e la capacità di cogliere le finalità e l'ambiente da parte dei nuovi arrivati. Infatti l'inserimento nella comunità è guidata usando esempi e comunicazioni a tutti i livelli, soprattutto nei casi più difficili: per Don Bosco non esisteva la scelta non informata mascherata di democraticità. Egli sentiva che aveva un messaggio importante da trasmettere e per questo si metteva nei panni dei suoi beneficiati per chiedere ed esigere quello che potevano comprendere e nel modo nel quale erano capaci.

Assenza di distanze

La fiducia in quello che faceva, l'immersione totale tra le persone che voleva aiutare, la sua straordinaria capacità empatica facevano sì che anche i giovani più distanti diventavano accessibili, venivano avvicinati e riuscivano a vedere un senso nell'invito di Don Bosco: erano rare le eccezioni di giovani a riguardo dei quali Don Bosco doveva rinunciare a un inserimento totale nella comunità dell'Oratorio. Sappiamo però che anche in questo Don Bosco aveva i suoi limiti: le persone che per partito preso erano distruttori del tessuto della carità ed erano impermeabili ad un franco dialogo, non riuscivano a bruciare le distanze tra loro e Don Bosco; un esempio tipico è la comparsa all'Oratorio dei sacerdoti patriottici che per alcune ore riuscirono a rubargli i gio-

vani credendo di disfare con un colpo autoritario quanto era stato costruito con un lungo processo di convincimento e rispetto della libertà della persona.

Il desiderio di vedere riprodotto se stesso negli altri

La persona che è riuscita a creare una valida sintesi della vita in se stessa, non può non sentire l'urgenza di trasmettere ad altri quanto ha scoperto e quanto ha realizzato per vederlo attuato anche in loro. Vediamo questa urgenza già nel piccolo Giovanni quando raccoglie i suoi amici per parlare a loro di Dio e partecipare ad essi le proprie convinzioni e la propria fede. Vediamo in Don Bosco l'urgenza di comunicare nel suo desiderio di aprirsi agli altri e di sentire gli altri: più volte esprime il disappunto di non poter parlare o in qualche modo comunicare da ragazzo con i sacerdoti. Quando ne ha l'occasione, ad esempio con Don Calosso, è uno sprigionarsi di energie che investono e convincono l'altro. Egli mantiene questa efficacia di comunicazione per tutta la sua vita. Le paroline all'orecchio sono uno dei tanti esempi del suo intervento per far partecipi gli altri del suo tesoro spirituale e vederlo realizzato anche in loro. I giochi, le passeggiate, gli scherzi, i racconti erano tutti passi verso i suoi giovani per potere far scoccare la scintilla al momento giusto e trasferire a loro la propria fede ed avere nel loro comportamento la conferma della presenza viva di Dio in lui stesso. Tutto il suo lavoro e le sue fatiche sono per noi una prova della sua feconda generatività spirituale: era difficile incontrare Don Bosco e non sentirsi presi d'assalto e conquistati, ne sono la prova i figli che hanno formato il nucleo iniziale della Congregazione Salesiana. Il moltiplicarsi dei nuclei comunitari soprattutto dopo gli anni sessanta e più ancora dopo l'approvazione delle regole sono una conferma che non solo Don Bosco era riuscito a trascendere se stesso, ma anche i suoi primi collaboratori e le sue prime comunità.

Il dialogo fecondo

Sarebbe un grosso errore pensare che Don Bosco fosse machiavellico nel comunicarsi agli altri. Il suo rispetto per la persona era grande tanto che i procedimenti coercitivi non erano par-

te del suo modo di contatto. Era conscio delle differenze che potevano esistere tra la sua visione di vita e quella dei ragazzi che incontrava per le strade. Ma la sua arte di fare comunità derivava proprio dalla sua capacità di mettersi in dialogo con gli altri, dando loro modo di esprimersi al loro livello di sintesi. Possiamo portare ancora come esempio tipico Magone Michele. Don Bosco lo incontra, vuole solo giocare da buon amico con la truppa dei suoi amici ed entra in onda con quel « generale ». È da notare che Don Bosco lo incontra mentre attende il treno alla stazione e l'arrivo del treno interrompe il dialogo, ma quei brevi minuti furono sufficienti per mettere in crisi il giovane e costringerlo a cercare chi era quel prete. Quando poi arriva all'Oratorio Magone Michele continua il dialogo che doveva fargli scoprire la sua strada con un modello che Don Bosco gli mette al fianco. In poche settimane il dialogo tra Michele Magone e l'« Angelo Custode » produce l'attesa crisi di coscienza e il desiderio autentico di rompere con la vecchia vita e immergersi nella nuova visione incominciando da una buona confessione, indice di conversione profonda e non semplice adesione esterioristica a uno stile di vita. In effetti Don Bosco usava una tecnica di gruppo con notevoli paralleli con i gruppi esperienziali sulla cresta dell'onda oggi come surrogato dell'esperienza religiosa, per guidare il giovane verso un nuovo modo di vedere e una nuova vita.

La conversione

Il risultato del dialogo è una nuova visione integrata della vita, che permette una maggiore apertura nella percezione della realtà e una scoperta più profonda di se stesso. Don Bosco stesso ci presenta dei momenti nella vita nei quali scopre nuovi orizzonti e riesce a creare nuove sintesi delle esperienze avute. Caratteristica è la conversione avuta in occasione della vestizione. La non breve preparazione a quel giorno fece sì che la vestizione fosse un simbolo di profondo ridimensionamento nel suo modo di porsi di fronte alla realtà umana: avviene una virata a riguardo degli interessi che lo preoccupano, delle situazioni ambientali che ritiene opportuno controllare, e del ruolo che intende assumersi come persona.

I diversi modelli che Don Bosco presenta ai giovani arrivano

sempre a una profonda conversione che riorganizza in modo importante la gerarchia dei valori in modo che la persona recepisce una nuova identità e una nuova capacità di esaminare l'esperienza di ogni giorno. Si potrebbe osservare che Don Bosco idealizza alcuni giovani nelle biografie che scrive; ciò non toglie nulla alla concezione che Don Bosco ha del processo educativo, che almeno in modo proiettivo espone in quelle biografie.

I giovani che sono arrivati alla conversione diventano a loro volta strumenti di conversione, in quanto la loro crescita diventa un modello di crescita per i compagni nuovi che iniziano il processo educativo. La crescita nella comunità dell'Oratorio sembra proprio legata alla presenza di numerosi anelli evolutivi di crescita individuale. Il concerto comunitario ebbe poche stonature nei primi decenni perché il maestro era bene intonato, Don Bosco non si bloccava in nessun punto: non chiudeva gli occhi sulla realtà che non piaceva, non si accontentava di una identità rachitica, non si sentiva un verme inutile nel grande piano di Dio, non aveva paura di sporcarsi le mani e di farsi simile ai suoi giovani, non si rifugiava nel suo modo di vedere ignaro delle concezioni degli altri per paura di dover cambiare qualche cosa in se stesso, non amava le distanze tra le persone, non sentiva il vuoto di chi ha nulla di prezioso da dire o da dare agli altri, non era dedito al dialogo impositivo e unidirezionale, e non si limitava a vedere se stesso sempre uguale e immutabile come se il contatto con gli altri non potesse arricchirlo in profondità.

La lettera da Roma del 10 maggio 1884 è un documento prezioso nel quale si può vedere come il processo educativo tra i figli di Don Bosco avesse subito alcuni effetti negativi di una serpeggiante anomia che, a quanto pare, Don Bosco non riuscì ad arrestare.

Anomia e incapacità di vivere

Quanto è stato riportato non è altro che una analisi del processo di socializzazione usato da Don Bosco. Era un processo che non aveva nessun senso a prescindere da un dialogo comunitario che coinvolgeva tutti, Don Bosco, i suoi aiutanti e i suoi giovani. Erano tutti presi in un unico concerto dove gli effetti si intercalavano, si compenetravano, si univano, si isolavano per ripro-

porre un nuovo pieno che trascinava tutti. Le strutture erano in continuo flusso proprio per adeguarsi meglio alle nuove esigenze delle persone, ma pare che anche per Don Bosco sia arrivata la pesantezza dell'organizzazione.

Già ai tempi di Don Bosco al posto del vivere educativo aveva fatto capolino la ritualizzazione delle tecnicucce e delle regole, già nel processo di trasformarsi in armature senza corpi o addirittura armature standard entro le quali far crescere corpi piccoli e grandi, grassi e magri, snelli e tarchiati. Aveva fatto capolino un processo educativo che manteneva solo contatto parziale con le persone e con la realtà vissuta da quelle persone; un processo educativo nel quale l'educatore rischiava di essere minimamente influenzato dagli educandi, creando così le premesse di una educazione dove incominciavano a dominare la trasmissione standardizzata di idee senza anima e l'imposizione piuttosto che la vicendevole trasformazione e il dialogo educante.

Cosa fa il salesiano che non riesce a vivere comunitariamente il suo fatto educativo? Possiamo ricostruire un breve identikit lasciando al lettore il confronto con Don Bosco nel quale la dimensione comunitaria (interpersonale) dava il tono a tutto il processo.

Il salesiano anomico

1. L'ambiente umano viene recepito con soddisfazione campanilistica e in forma stereotipata. La situazione umana, la povertà, lo sfruttamento, non creano dilemmi o creano solo alcuni dilemmi utili ideologicamente, che permettono di lanciare accuse a qualche comodo capro espiatorio a livello internazionale, nazionale, ispettoriale o a livello di persone (sono fessi i superiori, o i sudditi, o i giovani). Dominano e imperano la ricerca di status, il legalismo (invece della responsabilità personale), l'elitismo, l'isolazionismo, l'alienazione, l'autoritarismo, l'insensibilità sociale. Il salesiano anomico non vede, non vuole vedere, o vede tutto troppo complicato e immenso e poi... che cosa ci si può fare?

2. Ha paura che gli altri riescano a scoprire il proprio intimo e ha anche paura di conoscersi fino in fondo. Si sente cosa piuttosto che persona. Rifiuta di accettare come propri gli aspetti negativi, ad esempio l'irascibilità, oppure va alla caccia di approvazioni per

puntellare il proprio io vacillante. Il timore di essere conosciuto gli impedisce l'apertura empatica all'altro.

3. Dice « va tanto bene », ma intanto dentro se stesso si sente inutile, in colpa, incompetente. Un senso di incompetenza che può generare un orientamento di repressione e coercizione verso gli altri, e un senso di incapacità di influenzare gli eventi; facilmente si abbandona al fatalismo.

Naturalmente con questo stato d'animo viene meno l'uomo dei grandi desideri, manca il coraggio di proiettarsi costruttivamente nel futuro.

4. È capace di mantenere una cera allegra e gioviale, ma il suo contatto sociale è superficiale, la sua amabilità e il suo sorriso rassomigliano a quelli del propagandista televisivo. Il suo lavoro è compulsivo e ossessivo. In pratica non si coinvolge con gli altri se non per distrarsi, o forse per manipolarli.

5. Ha l'impressione che gli venga a mancare il terreno da sotto i piedi. Si trincerava dietro formulette e regolette, non può cambiare opinione, è terrorizzato dalla ambiguità e dalla incertezza. Diventa immobile e immobilizza gli altri. È alquanto diverso dal Don Bosco che rifiuta un buon stipendio per tenersi l'imprevisto e l'incertezza. Quando questo tipo di anomia pervade tutto un gruppo le conseguenze disastrose non sono difficili da immaginare.

6. Finché rimane in situazioni conosciute bene non ha problemi, ma di fronte alla innovazione, a persone profondamente diverse da sé nel modo di vedere le cose, costruisce forti muraglie di difesa e isolamento e scava larghi fossi perché l'altro non possa raggiungerlo; chiude porte, innalza siepi e custodisce chiavi. Si asserraglia dentro gruppi omogenei, possibilmente piccoli, monocolori, aventi idee unidimensionali. La parola d'ordine è di non incontrarsi con chi non è della sua idea e di tenerlo il più lontano possibile. È romantico.

7. Le poche volte che prende il coraggio a due mani e si avvicina agli altri gli sembra di brancolare nel buio, di volteggiare nel vuoto, di afferrare niente. Anche coloro che si sono rifugiati nel castello delle « autorità » o presto o tardi si trovano

di fronte ad altre persone e l'esperienza è traumatica: psicologicamente soffre l'esperienza di chi distrattamente salta l'ultimo gradino scendendo le scale o crede di dover fare un gradino in più nell'oscurità o si sente cascare nel vuoto dopo aver creduto di appoggiarsi ad un muro nero. Le sue realizzazioni si riducono a un pugno di mosche.

8. Il dialogo non esiste. Dominano la sottomissione acritica come fuga dalle proprie responsabilità, oppure il dogmatismo impositivo che ha la soluzione unica ed ultima dei problemi più importanti. Il dialogo può anche essere una lotta contro mulini a vento se nulla di importante e di impegnativo viene affrontato. La inefficienza del dialogo presuppone sempre un notevole livello di anomia ad uno o più dei sette punti ai quali abbiamo già accennato. Ad esempio nel dialogo a vuoto (mulini a vento) rinuncia quasi sempre anche a una proiezione competente nel futuro o rimane bloccato nella sospensione temporanea del proprio modo di conoscere, oppure diventa eccessivamente preoccupato della propria competenza o sospende le proprie convinzioni fino al punto di non averne nessuna sulla quale operare delle verifiche.

9. L'esperienza superficiale, le numerose memorie di relazioni fallite, non permettono un vero confronto con se stesso e con la realtà; di conseguenza la novità non viene integrata in una visione più ampia e complessa; viene meno la capacità di accettare le responsabilità. Le responsabilità si evadono anche difensivamente mantenendo semplicità di idee e superficialità di interpretazioni: ai due estremi troviamo le integrazioni bianco-nero dell'autoritario e i clichés isolati e confusi del demolitore.

Alla ricerca della dimensione comunitaria

Non pochi si chiederanno a questo punto che cosa si è fatto del titolo di questa presentazione, la « dimensione comunitaria dell'educazione salesiana ». La dimensione è nascosta nel modello che abbiamo presentato. Abbiamo sovrapposto a Don Bosco un modello evolutivo sociale e poi sulla stessa base abbiamo presentato un non-Don Bosco nel salesiano anomico. Tutte e due le esemplificazioni intendono mettere in rilievo che il processo educativo è

necessariamente interpersonale. L'efficacia del processo deriva dal contatto che avviene tra il ciclo evolutivo dell'educatore e quello parallelo di ciascun giovane educato. Potremmo immaginare il processo educativo come la interazione tra due spirali evolutive in continua crescita, l'una dell'educatore, l'altra dell'educando. Una rappresentazione iconica del processo potrebbe essere una torre rotonda con finestre che si aprono su mondi diversi ai due lati opposti della torre. Dentro la torre ci sono due scale a chiocciola, ognuna delle quali occupa metà della torre e tutte e due salgono verso l'alto. Due persone salgono quelle scale, e ad ogni giro passano vicino a una delle finestre della torre e poi si incontrano su un pianerottolo comune al centro della torre, per ripartire nuovamente e vedere un altro panorama dalla finestra e incontrarsi nuovamente al pianerottolo centrale per comunicare. Le ripetute comunicazioni permettono alle due persone di costruirsi una immagine unitaria dei due mondi anche se ne vedono uno solo: ciascun mondo certamente acquista significati nuovi sulla base della conoscenza dell'altro mondo acquistata direttamente o attraverso il dialogo. Le finestre aperte sui mondi diversi possono essere considerate le capacità creative, di simbolizzazione e di sintesi della persona umana di fronte alla sua esperienza della realtà; la conoscenza dell'altro mondo è condizionata in parte dal mondo che si vede e molto dal dialogo sul pianerottolo centrale. Noi abbiamo immaginato nove pianerottoli, nove nodi di incontro, tutti interdipendenti e necessari; la mancanza di un solo pianerottolo interrompe il processo educativo.

Se pensiamo che gli educatori e i giovani sono molti, dobbiamo immaginare una torre molto speciale dove molte scale a chiocciola si incontrano e dove ci sono molte finestre laterali tante quante sono le persone. Possiamo addirittura pensare che diversi gruppi di persone oltre alla loro scala a chiocciola personale percorrano anche una scala a chiocciola di gruppo, una specie di superscala, la superscala dei Salesiani, che deve incontrarsi con superscale di altri gruppi.

Il processo educativo è valido solo in quanto l'incontro è autentico a tutti e nove i nodi della spirale evolutiva. Abbiamo guardato a Don Bosco che percorreva la sua spirale autenticamente anche se con i limiti di tutte le persone, e poi abbiamo guardato a un impossibile caso limite di salesiano anomico che

percorre la medesima spirale senza fare contatto comunitario: questo salesiano non può educare se stesso e gli altri perché ha perso la dimensione comunitaria, la dimensione interpersonale.

La lettera di Don Bosco da Roma alla quale abbiamo accennato, mette in evidenza alcuni punti importanti di questa spirale evolutiva e fa vedere come alcuni nodi sono parzialmente atrofizzati.

I Salesiani non si mescolano con i giovani come prima durante i loro divertimenti (mancato coinvolgimento, nodo 4); è venuta meno la familiarità tipica di Don Bosco (scarso impatto trascendente, nodo 7); mantenimento di distanze tra superiori e giovani (nodo 6, isolamento da chi è diverso); lavoro per fini di vanagloria (assenza di competenza e ricerca di status, nodo 3). Tra i giovani è indebolita la capacità di introspezione e percezione di tutta la realtà, soprattutto quella spirituale (nodo 1 e 2); la mancanza di dialogo in cortile e a livello più profondo nella confessione impoverisce la crescita verso una identità personale più ricca e intensa (nodo 9). Da parte dei giovani è soprattutto l'incapacità di sospendere la loro visione presente che impedisce una profonda conversione come è indicato dalle confessioni frequenti ma superficiali (problemi al nodo 5).

Il pericolo contro il quale Don Bosco mette in guardia è un graduale isolamento tra educatori e giovani, l'affievolimento di una interazione dinamica che produce intesa, comunanza di ideali e conversione verso livelli più complessi di autentica conversione a Dio.

Tutto il processo di interazione e di dialogo creativo non avrebbe senso se non fosse orientato verso la conversione radicale a Dio: questa è l'idea fissa di Don Bosco, il fine e lo strumento della sua educazione. Il dialogo comunitario di tutti è una ricerca di Dio attraverso modalità che devono essere scoperte nel processo dialettico della spirale evolutiva. Abbiamo così un fine superordinato che giustifica e impegna l'attività di tutti ed è fonte di coesione nonostante le profonde diversità tra le persone coinvolte nel processo educativo. Oltre a ciò siamo di fronte a un processo dialettico profondamente impegnativo che non abolisce il conflitto, ma lo affronta nella ricerca di sintesi significative e non di compromessi. Non siamo perciò di fronte alla creazione

di obiettivi comuni per nascondere i conflitti, ma per dare ragione alla dialettica impegnata di fronte ad una realtà poliedrica e persone autenticamente diverse tra loro.

La dimensione comunitaria dell'educazione salesiana intesa in questo senso appare particolarmente presente durante il primo ventennio del lavoro di Don Bosco. La lettera da Roma e altri documenti, ad esempio il sogno dei diamanti di San Benigno, tendono a indicare che nonostante l'espansione della sua opera, e forse proprio per la sua espansione, la dimensione comunitaria incontra altre difficoltà e appaiono alcuni segni un po' più insistenti che nei primi anni, di sclerotizzazione ad uno o più nodi del ciclo evolutivo del processo educativo.

Lasciamo alla riflessione personale una analisi delle condizioni del processo educativo salesiano oggi, soprattutto nel periodo post-capitolare e post-conciliare. Il progressivo invecchiamento della Congregazione ci può suggerire una seria riflessione, per vedere se non può essere in parte un effetto di sclerotizzazione della dimensione comunitaria del nostro processo educativo: forse è venuta meno la scoperta comunitaria ai nove nodi della spirale evolutiva.

L'assistenza come « presenza » e rapporto personale

GIOVENALE DHO

Premessa

Non c'è bisogno di giustificare l'argomento né di sottolineare la sua importanza nel quadro della metodologia educativa di Don Bosco.

La presenza del salesiano nel mondo dei giovani, la partecipazione alla loro vita, è il modo concreto in cui si traducono i principi del sistema preventivo.

Desidero presentare semplicemente uno schema di riflessione che, partendo dal punto di vista di Don Bosco, ci aiuti ad assumerlo come un « nostro punto di vista » nell'attuale situazione culturale ed educativa. Sarà forse necessario riformularlo e riattualizzarlo proprio per mantenerne la genuinità, la concretezza e l'adeguamento ai reali bisogni ed esigenze dei giovani di oggi.

È il nostro compito di educatori salesiani di oggi ed è l'espressione della nostra fedeltà.

I. IL PUNTO DI VISTA DI DON BOSCO

A) Per Don Bosco l'amore è « presenza » educativa

Il punto di partenza dell'azione educativa di Don Bosco non lo troviamo in nessun punto di vista o principio teorico, ma nella sua carità pastorale, nel suo amore ai giovani.

È nella prospettiva della sua carità verso Dio e verso i giovani che egli percepisce come « amore » voglia dire presenza; presenza nella vita del giovane, presenza amorosa e animatrice del suo sviluppo e progresso morale, spirituale, culturale; presenza stimolatrice del suo progressivo impegnarsi nella realtà umana e cristiana (« onesti cittadini e buoni cristiani »).

Quello che noi cogliamo da una lettura anche superficiale della vita di Don Bosco è che egli educò attraverso un suo stile di relazioni personali.

« Un'autentica relazione personale significa sempre che io sono completamente presente all'altro, che sono *pienamente con lui*; che *partecipo della sua esistenza personale, perché ho interesse per lui*. Partecipare significa letteralmente "prendere parte di". Così la relazione suppone che io abbia parte nella vita dell'altro, nella sua esistenza e nel suo modo di essere nel mondo ».¹

Sono espressioni di uno psicologo esistenziale che sembrano calcate sulla prassi e sulle espressioni di Don Bosco. Prendiamo due campioni:

« ... fate conto che quanto io sono, sono tutto per voi, giorno e notte, mattino e sera, in qualunque momento. Io non ho altra mira che di procurare il vostro vantaggio morale, intellettuale e fisico. Ma per riuscire in questo, ho bisogno del vostro aiuto; se voi me lo date io vi assicuro che quello del Signore non mancherà, ed allora tenete per certo che faremo grandi cose ».²

« ... era sempre in mezzo ai giovani. Aggiravasi qua e là, si accostava ora all'uno, ora all'altro, e, senza che se ne avvedessero, li interrogava per conoscerne l'indole ed i bisogni. Parlava in confidenza all'orecchio a questo e a quello; fermavasi a consolare o a far stare allegri con qualche lepidezza i malinconici. Egli poi era sempre lieto e sorridente, ma nulla di quanto accadeva sfuggiva alla sua attenta osservazione ».³

Non c'è bisogno di altre testimonianze per chi conosce la vita del nostro Padre ed il suo spirito. È presenza di amore, è partecipazione vitale al mondo del giovane.

B) Dalla « presenza » all'assistenza

Don Bosco è sempre stato, da buon piemontese, un uomo con i piedi per terra. Il suo « buon senso » realista, la sua grande conoscenza della debolezza umana (egli crede vivamente alla realtà del peccato originale) e la profonda vicinanza « empatica » con i suoi giovani (quelli « reali », quelli che lui conosceva per nome...) gli fecero vedere la necessità di « guidare » questi giovani,

¹ A. VAN KAAM, *The Art of Existential Counseling*, Wilkes-Barre, Dimension Book, 1966, p. 16.

² Buonanotte dell'agosto 1863: MB VII, 503.

³ MB III, 119. Altre innumerevoli espressioni di questa sua presenza amorosa e disponibilità ci danno un quadro del suo stile. Si veda come esempio lampante la lettera da Roma del 1884.

di « assisterli », di difenderli dal pericolo di esperienze deformanti.

Il suo intuito psicologico gli fece comprendere che è educativamente più utile evitare al giovane che cresce una esperienza negativa, che sforzarsi poi di cancellarne gli effetti. La sua presenza-partecipazione amorosa, assunse allora quelle forme ed espressioni che, nella realtà concreta del suo tempo e dei suoi giovani, gli si rivelarono più utili allo scopo.

I suoi scritti, le sue raccomandazioni riecheggiano continuamente quella sua presenza vigilante, che egli ha voluto erigere a principio metodologico: il principio dell'*assistenza assidua e continua*.

« ... nulla di quanto accadeva sfuggiva alla sua attenta osservazione, ben sapendo di quali pericoli potesse essere causa l'agglomeramento di giovani di varia età, condizione e condotta. E non interrompeva questa sua vigilanza neppure quando ebbe chierici e preti assidui nell'assistenza, *volendo egli per primo stabilire, col suo esempio, il metodo così importante di non lasciare mai i giovani da soli* ». ⁴

a) Si può affermare che per Don Bosco questo modo concreto di vivere la presenza tra i giovani racchiude l'essenziale degli aspetti pratici del suo sistema. Parlando del sistema preventivo così si esprime: « Esso consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un istituto, e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiano sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti, che come padri amorosi parlino, servano di guida ad ogni evento, diano consigli e amorevolmente correggano: che è quanto dire, *mettere gli allievi nella impossibilità di commettere mancanze* ». ⁵ « Vigilando si previene sufficientemente il male e non c'è bisogno di reprimere ». ⁶

b) Il principio dell'assistenza viene poi, da Don Bosco, espresso ed applicato nelle innumerevoli circostanze della vita quotidiana di un internato: « Non lasciare mai i giovani soli »; ⁷ vigilare in ogni luogo ed in ogni tempo « in modo che non rimanga

⁴ MB III, 119.

⁵ S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965, p. 292.

⁶ MB XVI, 168.

⁷ S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 294.

né cosa né persona, né ragazzo né luogo, che non siano affidati a qualcuno ».⁸

Egli chiede agli educatori, a tutti i Salesiani, come obbligo di cui dovranno rendere conto a Dio,⁹ di essere sempre presenti alla vita dei giovani, di convivere in tutto con loro¹⁰ affinché ogni mancanza sia prevenuta.

c) Viene spontaneo il chiedersi quale *significato* abbia nella mente di Don Bosco, nell'insieme della sua visione pedagogica, tutto questo cumulo di norme, di insistenze e di raccomandazioni, direi, « ossessive ed ossessionanti » sulla « vigilanza continua ».

Prese materialmente, « assistenza e vigilanza » possono essere, di per sé, espressioni sia dell'atteggiamento che Don Bosco denomina « preventivo », che di quello che egli chiama « repressivo »; possono cioè esprimere un interesse amoroso, amichevole, come possono essere un segno di sfiducia, di sospetto, di pessimismo. Staccata dall'abituale atteggiamento di amorevolezza, di fiducia, di confidenza, di cordialità, la vigilanza diviene una semplice formula (o formalismo) che presto si svuota o, peggio, assume un significato repressivo. Il passaggio è facile e Don Bosco ne ha avvertito spesso il pericolo tra i suoi Salesiani. Nella lettera del 1884 da Roma, sviluppa, praticamente, una riflessione sui sintomi di questo svuotamento della « presenza ».

« Perché al sistema di prevenire con la vigilanza e amorosamente i disordini, si va sostituendo a poco a poco il sistema, meno pesante e più spiccio per chi comanda, di bandire leggi che, se si sostengono coi castighi, accendono odii e fruttano dispiaceri; se si trascura di farle osservare, fruttano disprezzo per i superiori a causa di disordini gravissimi? ».¹¹

Egli parte da un amore cordiale e da una fiducia radicale.

« Io non voglio che mi consideriate tanto come vostro superiore, quanto come vostro amico... Abbiate molta confidenza, che è quello che io desidero, che vi domando, come m'aspetto da veri amici ».¹²

⁸ MB XIV, 444; IX, 576; X, 1019; ha una particolare insistenza sulla ricreazione e sulle letture (per es. MB XVII, 197-200; X, 1022).

⁹ MB XIII, 421.

¹⁰ MB IX, 576; XIV, 840.

¹¹ S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 323.

¹² MB VII, 503.

« L'educatore deve pur persuadersi che tutti, o quasi, questi cari giovinetti hanno una naturale intelligenza per conoscere il bene che viene loro fatto personalmente, e che insieme sono pure dotati di un cuore sensibile, facilmente aperto alla riconoscenza ».¹³

Non si può quindi vedere nella sua vigilanza la convinzione o il timore che i giovani non abbiano buona volontà e sia quindi necessario vigilare per costringerli. Nel contesto dell'atteggiamento di Don Bosco la vigilanza è un atto di amore, di stima, di fiducia.

« Non è che si voglia mancare alla carità (con un giudizio negativo temerario) credendoli cattivi, ma è la carità che ci fa pensare che essi potrebbero commettere il male, e perciò dobbiamo assisterli in modo tale che essi non lo facciano ».¹⁴

« Vigila specialmente sui libri che leggono pur mostrando sempre buona stima di tutti e senza mai scoraggiare nessuno: ma non stancarti di vigilare, d'osservare, di comprendere, di soccorrere, di compatire. Lasciati guidare sempre dalla ragione e non dalla passione ».¹⁵

Certe espressioni di Don Bosco possono sembrare urtanti per la nostra sensibilità attuale. Per esempio:

« Sorvegliamo come se tutti fossero cattivi, ma facciamo in modo che tutti credano che noi li stimiamo bravissimi ».¹⁶

Se non collochiamo queste espressioni nel contesto di sincerità e di autenticità di un atteggiamento interiore di fiducia in cui le viveva Don Bosco e voleva che le vivessero i suoi figli, ci sembrano addirittura scandalose.

È chiaro come, nella mente di Don Bosco, l'accento venga posto sull'aiuto, la guida, l'assistenza (nel suo senso etimologico di « essere presente per aiutare »), piuttosto che sul « controllo », anche se egli usa spesso la parola « vigilanza ».

Egli propone una « presenza » personale, amichevole che stimola e guida la maturazione del giovane; una presenza « che non sia soltanto materiale, ma efficacemente educativa »,¹⁷ in un clima di piena libertà.¹⁸

¹³ MB VII, 761-763 (conversazione con il maestro Bodrato).

¹⁴ MB XIV, 841.

¹⁵ MB X, 1022.

¹⁶ MB XIV, 849.

¹⁷ Regolamenti della Società salesiana (1954), art. 210.

¹⁸ S. GIOVANNI BOSCO, *op. cit.*, p. 295.

C) Il problema dell'assistenza come viene posto a noi

Non ho voluto sintetizzare tutto l'insegnamento di Don Bosco sull'assistenza educativa. Ho cercato solamente di individuare quelli che sembrano i punti-chiave di questo aspetto della sua pedagogia. Si tratta di un metodo concreto, di un modo di agire nell'azione educativa il quale ha alle spalle tutta una serie di principi e di fondamenti: è fondamentalmente un fatto di rapporto umano, uno « stile » di questo rapporto, un « modo privilegiato e pratico » per esprimere l'amore; *un modo che Don Bosco considera educativamente efficace e necessario.*

Per noi Salesiani di oggi è necessaria una riflessione e un riavvicinamento di questa metodologia alla nostra cultura e situazione odierna.

È una metodologia che conserva la sua validità nella situazione educativa di oggi?

II. LE NUOVE PROSPETTIVE CIRCA IL RAPPORTO EDUCATIVO

Abbiamo dinanzi una serie di elementi che ci delineano l'assistenza, nel pensiero e nella prassi di Don Bosco, e ce la presentano come un modo di esprimere la presenza dell'educatore: uno *stile* di rapporto umano e di comunicazione educativa, che egli giudica efficace.

È *proponibile, realizzabile, utile « oggi »*, nell'attuale situazione culturale il tipo di presenza educativa che con Don Bosco abbiamo denominato « assistenza »?

Per poter dare una risposta a questa domanda (che, a mio modo di vedere, pone un problema centrale), è necessario richiamare e tenere presenti alcuni tratti salienti che, in vasti settori della nostra cultura, incidono sul modo di concepire l'educazione, in particolare il ruolo dell'educatore ed il rapporto educativo.

Tre mi pare siano le istanze principali che dobbiamo tenere presenti:

- a) L'esigenza di un rapporto interpersonale autentico.
- b) La crescente coscienza dell'esigenza di libertà creatrice.
- c) Lo spirito « gruppale » con la sua dinamica e le sue esigenze.

Sono istanze che scopriamo sia a livello di esperienza vissuta (i giovani le vivono e le difendono) che a livello di riflessione pedagogica.

A) L'esigenza di rapporto interpersonale autentico

Possiamo affermare che uno degli aspetti a cui i giovani oggi sono più sensibili è appunto l'autenticità del rapporto interpersonale. Sentono il bisogno di viverlo come incontro di persone, che si pongono una di fronte all'altra con una presenza totale, una presenza che raggiunga nell'altro (e offra di sé) la totalità della ricchezza personale e non semplicemente delle qualità, dei tratti o degli aspetti parziali.

È, in fondo, l'esigenza di un rapporto dialogico, dove per dialogo si intende l'atteggiamento di accettazione e di rispetto « incondizionato » della persona.

Qualsiasi « condizione » posta alla persona per accettarla è percepita come un giudizio negativo, una critica, una barriera, un « non essere presente », uno schermo difensivo.

I giovani sentono fortemente il bisogno di essere accettati, soprattutto dagli adulti, per quello che sono, come sono e non per la loro conformità a determinati schemi culturali o modelli di comportamento.

Esigono che l'adulto si presenti loro con una presenza chiara, personale. Sentono, in chi comunica con loro attraverso un « ruolo » e non è totalmente presente alla loro vita, il « personaggio » legato all'istituzione, che gli impedisce di essere se stesso e di accettare loro incondizionatamente.

Più o meno consciamente, vivono l'esigenza di qualcuno che di fronte a loro « non solo esprima quello che veramente pensa, ma nel quale il pensiero coincida esattamente con i sentimenti più profondi... nel desiderio di "percepire veramente quello che egli è, senza maschere" ».¹⁹

Accettano l'adulto come persona, come amico, « come uno di loro », purché non sentano lo schermo del « ruolo » che divide e rende la sua presenza « parziale » e quindi « difensiva ». Di fronte al « personaggio » (sia esso padre, madre, insegnante, sa-

¹⁹ C. ROGERS, *Le développement de la personne*, Paris, Dunod, 1966, pp. 240-241.

cerdote) anche essi rispondono con una presenza parziale e difensiva.

È un insieme di istanze formulate spesso in modo oscuro, emotivo, unilaterale ed a volte utopico; ma non per questo lasciano di porre all'educatore il problema dello stile della sua presenza.

Il problema è oggi ampiamente dibattuto in sede teorica, sia psicologica che pedagogica, appunto perché si tratta di esigenze reali che ci obbligano a ripensare i termini in cui è posto il problema del rapporto educativo.²⁰

B) L'esigenza di autonomia e di autenticità personale

È un'istanza strettamente collegata con la precedente; esprime il bisogno (spesso compulsivo) di essere « se stessi », di realizzarsi pienamente, senza intralci.

Ho detto « spesso compulsivo » perché questo bisogno lo si vede oggi esplodere in forme irrazionali e violente che fanno pensare ad una « compressione » precedente e cioè alla coscienza più o meno oscura che lo sviluppo-realizzazione è soffocato da molteplici forze.

Da una parte, abbiamo, tutti ma specialmente i giovani, la sensazione che, a causa del freno dell'ansia e dell'incertezza, non riusciamo ad aprirci a tutta la realtà, perché ci appare come minacciosa, e che quindi la nostra vita si sta costruendo su una base parziale, angusta ed insufficiente, dove le nostre possibilità creative restano per la maggior parte soffocate.²¹

D'altra parte una serie di stimoli culturali ci rendono sempre più chiara la percezione degli innumerevoli condizionamenti che provengono da ogni parte dell'ambiente. « Una delle più grandi tragedie dell'uomo moderno — dice Paulo Freire — per non dire la maggiore, consiste nel fatto che egli è dominato dalla forza dei miti, guidato dalla pubblicità organizzata, sia essa ideologica o no, per cui sta rinunciando sempre più e senza accorgersene, alla sua capacità di decidere. L'uomo viene espulso dall'orbita delle decisioni. L'uomo semplice non coglie i compiti che gli spette-

²⁰ C. ROGERS, *op. cit.*; Id., *Freedom to Learn*, passim; A. DE PERETTI, *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*, Paris, Éd. de l'Épi, 1969.

²¹ A. VAN KAAM, *op. cit.*, p. 96.

rebbero perché una *élite* glieli presenta già interpretati e glieli consegna come si fa con una ricetta prescritta dal medico per essere soltanto applicata».²²

I giovani sono quelli che più acutamente rivelano il disagio in cui li mette questa situazione. Lo rivelano nella radicale sfiducia in se stessi di fronte ad un mondo inferiorizzante. Lo rivelano spesso nella sensazione dolorosa di sentirsi costretti dalle pressioni sociali, dalle proprie forze interiori inconscie, che intacca la possibilità di percepire la propria responsabilità e la propria colpa. Tutto viene scaricato su qualche « capro espiatorio ».

Assistiamo parallelamente, nei giovani, alla nascita di una crescente aspirazione a una « liberazione », aspirazione che si rivela come una delle prospettive e delle costanti della nuova cultura.

È un bisogno spesso ancora indefinito che non riesce a incanalarsi in una direzione ben definita e, per questo motivo, è a volte esagerato ed ipersensibilizzato; ogni limitazione, norma, legge o esigenza esterna è sentita come abuso ed oppressione; la coscienza, almeno incipiente, delle innumerevoli manipolazioni, fa scattare le difese di fronte al minimo sintomo di pressione o di intromissione.

In moltissimi casi tuttavia è un meccanismo « parziale » e « selettivo » che risente della tecnica del « capro espiatorio »: mentre reagiscono, per esempio, anche all'ombra di pressione da parte degli educatori, della Chiesa, ecc., sono poi passivamente succubi della pressione del loro gruppo; mentre « colano il cammello ».

La riflessione su questi dati di fatto, che ogni giorno possiamo toccare con mano, ha condotto i pedagogisti a postulare per l'oggi e per il domani, un'educazione capace di portare i giovani ad un permanente atteggiamento critico, liberato dall'istintività compulsiva e calibrato dall'oggettività, come unico mezzo che permetta all'uomo di realizzare la sua vocazione naturale all'integrazione, superando il semplice « adattamento », per assumere i temi ed i compiti specifici del suo tempo».²³

²² P. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, Milano, Mondadori, 1973, p. 51. Cf pure E. FROMM, *Fuga dalla libertà*, Milano, Ed. Comunità, 1963.

²³ P. FREIRE, *op. cit.*, p. 52.

Ciò che permette all'uomo di « liberarsi » veramente è la sua coscienza critica, che lo rende capace di essere nello stesso tempo « soggetto » ed « oggetto », secondo la terminologia di F. Künkel²⁴ e cioè né passivamente succube di eventi fatali (coscienza « magica » secondo P. Freire), né illuso di poter dominare dal di fuori, a sua volontà, tutta la realtà (coscienza « naturale » secondo Freire).²⁵

Per sintetizzare, è facile vedere che l'esigenza di una liberazione profonda è sentita come un'istanza fondamentale del nostro tempo. Di fronte a questa esigenza, l'educazione non potrà prescindere dal considerare il processo di liberazione come una delle sue dimensioni basilari.

Si sente il bisogno di una educazione basata su di un tipo di « comunicazione non-autoritaria », « centrata sull'educando », sul suo processo di maturazione, di « presa di coscienza », di liberazione.

C) L'istanza della dinamica di gruppo

Per la nostra riflessione è importante che consideriamo le due istanze precedenti con le caratteristiche che esse assumono quando sono vissute nella situazione di gruppo. L'assistenza salesiana è fondamentalmente un fatto di gruppo, si realizza nel gruppo. Ora, è patente il cambio di prospettiva che è avvenuto nella nostra cultura, nella nostra mentalità: un rifiuto della massificazione e la riscoperta dei rapporti più ristretti e più impegnativi di piccolo gruppo, e della responsabilità comunitaria o grupppale. I giovani lo sentono e lo vivono come una via per uscire dall'isolamento (in un modo o nell'altro sempre presente nella situazione di massa) e per conquistare la propria libertà.

Il fenomeno della formazione dei gruppi è in continua espansione, dalle forme meno strutturate e spontanee, a quelle più sclerotizzate e regolamentate; con le forme e gli obiettivi più svariati, più o meno chiari, più o meno validi.

Sempre però è viva l'istanza di raggiungere e conservare l'iden-

²⁴ F. KÜNDEL, *Psicoterapia e relazioni umane*, Brescia, La Scuola, 1957, parte Ia.

²⁵ P. FREIRE, *op. cit.*, p. 130.

²⁶ R. BARROS, *La educación, utilitaria o liberadora?*, Madrid, 1972, p. 41.

tità del gruppo, l'autonomia della propria ricerca, delle proprie scelte e decisioni (della propria scala di valori), l'autogestione della propria azione. Diventa gradualmente più forte (o almeno, se ne parla molto) il senso democratico, il rispetto per le persone e per i loro diritti fondamentali.

Questa situazione incide necessariamente sulla posizione stessa del problema pedagogico, che, guardato in questa prospettiva, non può essere « la comunicazione a senso unico, che un educatore fa ai suoi educandi, di un contenuto culturale elaborato da altri... Il contenuto e la metodologia dei problemi educativi non possono essere elaborati solo dall'educatore, nel suo studio e nella sua biblioteca. Non possono essere elaborati se non col gruppo, a partire dall'esperienza del gruppo stesso e di ognuno dei suoi membri ».²⁷

Ora, di fronte a questa realtà, come si configura la « presenza » dell'educatore nel gruppo dei giovani?

Certamente, non tutti i gruppi di giovani vivono con lo stesso grado di coscienza e di vivacità questo problema. Ma per l'educatore rimane il fatto che si tratta di una istanza da tenere presente ad ogni modo e di cui deve suscitare la coscienza nei suoi educandi, ponendosi di fronte ad essi in una « presenza » adeguata.

Si ripropongono qui, sotto altra forma, alcuni dei problemi già considerati.

L'educatore, se percepito come uno che agisce sul gruppo dall'esterno di esso, dall'alto (« noi » e « lui »), viene, molto facilmente, rifiutato apertamente o accettato passivamente, a seconda della reattività del gruppo; ma la sua incidenza educativa sarà sempre povera e per lo più formale.

D'altra parte, è possibile una sua integrazione « reale » nel gruppo, finché egli è percepito come rivestito di un « ruolo » che lo rende « differenziato », che lo lega ad una istituzione e che perciò non gli permette di accettare « incondizionatamente » le scelte e le decisioni del gruppo? La sua accettazione di una realtà istituzionale non è forse più determinante del suo comportamento che non la sua volontà di accettare incondizionatamente le persone ed il gruppo?

²⁷ *Ibid.*, p. 52.

D'altra parte ancora, si possono porre alcuni problemi di non facile soluzione:

— È possibile (nel senso psicologico) per un educatore rinunciare al suo ruolo, per essere tra i suoi educandi autenticamente « uno di loro »? « È inutile che un capo o un dirigente invitino i propri dipendenti a considerarlo come uno di loro, perché le differenze "reali" esistenti difficilmente possono essere neutralizzate con rapporti interpersonali che abilmente cerchino di ristrutturare la percezione del dipendente. Diventare uno del gruppo, perdere la qualità percettiva del leader deve essere un processo *autentico*, fondato sull'esperienza effettiva del gruppo, che non può essere surrogato con tecniche di deformazione e dissimulazione ».²⁸

— Quando poi l'educatore riuscisse a fare autenticamente questo passo, quale significato conserverebbe ancora l'essere educatore, se egli non si sente responsabile di un « messaggio » di cui, « non a nome proprio », è portatore?

— Oppure, questo « suicidio » dell'educatore sarà strumentalizzato per ottenere il consenso e la collaborazione del gruppo? Allora il rapporto interpersonale permissivo dell'educatore verrebbe utilizzato « per imporre in modo più efficace determinati valori », mistificando così il gruppo, facendogli percepire una libertà che è solo soggettiva e illusoria « e che ha in realtà grossi ed invalicabili limiti oggettivi, non riconosciuti, proprio perché non dichiarati ».²⁹

Un tentativo di sintetizzare le varie istanze di libertà, autenticità che il rapporto interpersonale e la vita dei vari gruppi presentano nei rapporti con l'educatore, lo si può forse vedere nella presentazione che oggi si fa dell'educatore come « animatore ».

In questo concetto si vorrebbero unite le qualità di chi è insieme portatore di un messaggio di valori e un autentico membro di gruppo; che rinuncia a qualsiasi forma di manipolazione o di comunicazione autoritaria, ma non si limita a favorire ed incorag-

²⁸ L. LUMBELLI, *Comunicazione non autoritaria*, Milano, F. Angeli Ed., 1973, p. 158.

²⁹ Cf *ibid.*, pp. 157 e 165.

giare una crescita delle persone o del gruppo dall'interno, disinteressandosi della comunicazione di un contenuto.

Il suo compito è quello di interpellare il gruppo, accettando nel tempo stesso che il gruppo lo interpellì; stimolare i membri del gruppo ad interpellarsi a vicenda.³⁰

Egli incoraggia i membri del gruppo a incontrarsi e a prendere coscienza della propria esperienza, ad analizzarla, interpretandola sistematicamente, ed arricchirla di nuovi contenuti. *Non impone* la sua esperienza né i suoi valori (anche se li sa oggettivamente validi) *ma cerca di renderne il gruppo cosciente*, lasciando poi al gruppo stesso e ai singoli la libertà incondizionata di scelta.

Presenta esplicitamente quei valori di cui si sente portatore, ma lo fa in un contesto tale che, rendendo liberi i giovani, rende loro possibile la considerazione serena di tali valori, senza essere intralciato da reazioni di difesa.

Ciò implica pure che l'animatore avrà sempre una sua azione specifica *a seconda del tipo di valori* chiamato a comunicare. Sarà un animatore religioso, un animatore culturale, un animatore del tempo libero, ecc.

È l'immagine del rapporto educatore-educando che emerge dalle varie istanze che ho cercato di indicare. *È un'immagine utopica?*

III. ATTUALITÀ E SIGNIFICATO DELLA PRESENZA DEL SALESIANO TRA I GIOVANI

Quello che dalle considerazioni precedenti emerge chiaro non è solo, né principalmente, l'esigenza di un cambio profondo nella metodologia dell'intervento educativo, quanto una nuova prospettiva, *un nuovo tipo o modello di uomo da formare*: un uomo cosciente, realista, interiormente libero, capace di cercare, di affrontare la situazione di mutamento accelerato, creativo, capace di lavorare per ottenere delle situazioni migliori, in base a valori assimilati e vissuti, capace di collaborazione e di partecipazione nel suo gruppo e nella società.

La metodologia dovrà essere messa a punto in relazione alla sua efficienza per il raggiungimento di questi fini.

³⁰ R. BARROS, *op. cit.*, p. 53.

Ora, è facile percepire quanto il *tipo di presenza e di rapporto interpersonale* dell'educatore sia importante nel creare le condizioni in cui il giovane può maturare adeguatamente nella libertà, nella costruzione della sua personalità su dei valori oggettivi e nella sua integrazione comunitaria.

Il problema che, come educatori salesiani, ci poniamo è questo: ha un senso parlare di « assistenza » nello stile e secondo i principi del sistema di Don Bosco, oggi di fronte alle esigenze educative mutate così profondamente? O si tratta di un tipo di « presenza » dell'educatore che deve considerarsi superato perché inefficace o, peggio, controproducente?

a) Pericolo di malintesi

Da dove nascono questi dubbi e queste perplessità?

Quello che caratterizza esternamente il metodo dell'assistenza come ci è proposto da Don Bosco mi pare si possa concretizzare in tre punti:

- È una presenza illuminata e guidata dall'intenzione educativo-morale e religiosa « esplicita ».
- È una presenza in cui l'educatore mantiene, con semplicità, ma con chiarezza, un ruolo ben definito.
- È una presenza di convivenza assidua e vigilante con i giovani.

Vista così e valutata, un po' affrettatamente, secondo i criteri e i parametri che derivano dalle esigenze odierne cui ho accennato sopra, l'assistenza salesiana sembrerebbe rientrare in pieno nei canoni di una struttura educativa di impostazione autoritaria, preoccupata principalmente di ottenere un effetto (comportamento corretto) e di far accettare dei valori religioso-morali, magari sotto l'apparenza della libertà, ma ricorrendo facilmente al ricatto affettivo (« farsi amare per ottenere quello che si vuole »); manifestando da una parte, fiducia, ma negandola dall'altra, con una vigilanza assidua; una struttura sostanzialmente manipolativa, paternalistica (che favorisce perciò l'infantilismo e la dipendenza passiva), la quale non può accettare facilmente che il giovane (o il gruppo) faccia delle scelte diverse da quelle dell'educatore o dell'istituzione.

O sarà possibile mantenere le caratteristiche che sembrano

essenziali all'assistenza salesiana, senza che, « necessariamente », ne derivi una impostazione così negativa?

b) L'anima dell'assistenza salesiana

Ho detto intenzionalmente: quello che caratterizza « *ester-namente* » l'assistenza, perché si tratta finora solo di una faccia, e deformeremmo questo tipo di presenza educativa se la valutassimo senza coglierne l'anima.

Le critiche che possono derivare dalle istanze contemporanee sono, molto spesso, fatte quasi esclusivamente sulla base

- di un presupposto relativistico ed agnostico per quanto riguarda i valori (che viene spesso identificato con la libertà);
- ed in gran parte basate sull'analisi del rapporto educativo fatto quasi esclusivamente in termini di distribuzione di potere.

Non si può perdere di vista, in questa valutazione, che *Don Bosco parte da presupposti diversi* e così qualificanti che il non accettarli mette automaticamente l'educatore al di fuori del metodo educativo da lui proposto.

In primo luogo egli parte dalla visuale della fede i cui valori illuminano totalmente la sua vita e la sua missione che, per lui, l'opera dell'educatore deve tendere fundamentalmente a *testimoniare* quella « iniziativa assoluta che è la redenzione ». Per questo egli si sente inviato e per questo anche, nel suo pensiero, l'opera educativa è così strettamente legata al ministero sacerdotale ed alla vita sacramentale. La sua è una *presenza « religiosa »*.

In secondo luogo Don Bosco pone come fondamentale l'atteggiamento d'« amore ». La presenza, l'assistenza, è una *espressione di amore, di autentico amore-carità*. Il suo significato, il senso dei vari elementi esterni della « presenza dell'educatore », rimane del tutto svisato qualora, nella valutazione di essi, venga lasciata da parte questa dimensione essenziale. La presenza tra i giovani è una *presenza di amore*.

c) Presenza d'amore e presenza religiosa

Mi pare importante percepire il legame profondo che esiste, nello spirito della pedagogia di Don Bosco, tra « presenza d'amore » e « presenza religiosa ».

Prendendo spunto dalle riflessioni di un teologo protestante, interessato ai problemi del rapporto umano secondo gli studi di C. Rogers, vorrei tentare, a titolo di ipotesi, di esprimere un aspetto, a mio parere, caratteristico del legame tra presenza d'amore e presenza religiosa.

- Un presupposto psicologico: nel processo di strutturazione della personalità, la crescita nella libertà, la capacità di aprirsi a tutta la realtà, di prendere in considerazione oggettivamente tutti i valori e di operare delle scelte veramente vitali con ponderatezza e coerenza, sono indissolubilmente legate al grado di considerazione positiva, di fiducia e di accettazione che la persona ha di se stessa (Rogers).
- Un presupposto psico-pedagogico: nella persona che si sviluppa, quest'auto-fiducia è resa possibile dalla percezione della fiducia che hanno in lei le persone significative del suo contorno umano: dalla presenza personale, totale, amorosa che essi hanno nella sua vita.
- Un presupposto ontologico-teologico latente in ogni educazione che voglia essere veramente tale consiste nel fatto che non è solo l'educatore che ha fiducia ed accetta il giovane, ma è il giovane stesso che è pienamente degno di fiducia ed accettabile come essere umano!

L'educatore, in modo più o meno implicito, agisce nella linea che porta il giovane a prendere coscienza della sua « accettabilità » e ad avere una realistica fiducia in se stesso.

Questa intenzione implicita diventa esplicita e riceve una fondamentazione teologica quando l'educatore assume come suo punto di partenza la manifestazione che Dio fa di se stesso in Gesù Cristo.

« Il kerigma cristiano tenta di esplicitare questa "Parola-dall'alto", secondo cui la creatura è accettabile nell'universo e Colui che le dà la vita è realmente *a suo favore*. Questa parola di Dio non è espressa in un'idea ma in un avvenimento. Il ministero di Gesù di Nazareth è questo avvenimento originario che promuove la testimonianza della Chiesa a favore di questa

“Parola-dall’alto” ». ³¹ L’educatore dà al suo educando la possibilità di accettarsi autenticamente, a partire dal fatto che egli lo accetta com’è, che ha fiducia in lui, che lo ama.

Ma accettando e dando fiducia all’educando l’educatore « cristiano » *non esprime un’opinione puramente personale* secondo la quale « per lui » il giovane sarebbe accettabile; egli opera un « ministero » molto significativo per il giovane comunicandogli implicitamente, ma in modo comprensibile, che egli è accettabile, degno di fiducia e di amore, perché il Padre lo ama e ha fiducia in lui. ³²

È a questo punto che si opera la congiunzione tra presenza amorosa, amichevole, e presenza religiosa nel senso più pieno. Penso che stia qui il nucleo principale del « messaggio » che Don Bosco vuole sia trasmesso dall’educatore attraverso la sua « presenza » (o, almeno — anche se la sua concezione teologica non glielo faceva vedere esplicitamente — corrisponde al suo spirito).

Il nostro Capitolo Generale Speciale ha messo in luce questo aspetto nelle nuove costituzioni considerandolo come « il progetto apostolico del Fondatore: essere, con stile salesiano, *i segni e i portatori dell’amore di Dio ai giovani* ». ³³

d) Il messaggio ed il linguaggio che lo esprime

Dicendo « stile » di presenza, ci rifacciamo a un « linguaggio espressivo » delle intenzioni e degli atteggiamenti profondi.

Don Bosco ha espresso, ha tradotto il suo amore a Dio ed ai giovani in uno stile di presenza, di convivenza fraterna, di vigilanza amorosa. Questo stile si è espresso in lui e nei suoi figli in concreti comportamenti (cf I parte) che costituiscono un linguaggio, un veicolo di espressione.

La realtà (il messaggio) da esprimere attraverso la presenza rimane oggi la medesima.

Il linguaggio espressivo concreto (e cioè il modo pratico di rea-

³¹ T. C. ODEN, *Rivelazione cristiana e intuizione psicoterapeutica*, in *Psicanalisi e fede cristiana*, IDOC, Mondadori, 1971, p. 102.

³² Cf *ibid.*

³³ *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales*, 1972, art. 2.

lizzare la nostra presenza educativa) può essere ancora il medesimo?

È oggi ancora comprensibile? Non potrebbe qualche volta, per la mutata sensibilità, essere interpretato in modo distorto e quindi essere di effetto negativo?

« L'uomo è così fatto che ha bisogno di esprimersi per essere ed ha bisogno di forme per esprimersi... Le forme nelle quali egli si esprime le riceve in parte dall'esterno. Le parole con le quali esprimo il mio pensiero si trovano nel dizionario e il modo con cui le ordino è regolato dalla sintassi delle nostre grammatiche. Queste parole tuttavia debbono aderire perfettamente allo sprigionarsi della vita per servirla... Debbono farsi trasparenti, non attirare lo sguardo su se stesse, ma rimandare al pensiero che hanno il compito di esprimere. Le forme espressive (siano esse parole, gesti, atteggiamenti, modi di presenza, ecc.) sono al servizio della vita.

Se le forme ricevute dall'esterno sono troppo rigide, troppo solide, troppo consistenti per aderire allo sprigionarsi della vita si impongono come uno stampo coartante nel quale la vita deve essere vissuta. Anziché promuovere la vita, la paralizzano, la rendono sterile, facendole ripetere sempre la stessa cosa... Il linguaggio può divenire un automatismo ».³⁴

Non vorrei qui riferirmi alle evidenti deformazioni e sclerotizzazioni che la « presenza » del salesiano tra i giovani può subire (ed ha subito spesso) quando è venuto a mancare « lo spirito » e si è risolta in un « ammennicolo meccanico » o in un controllo quasi-poliziesco. È chiaro che queste forme (anche se a volte diffuse) non hanno nulla a che vedere con la presenza e l'incontro amichevole di cui parla Don Bosco e che è una « contestazione a vuoto » il rifiuto del sistema preventivo di Don Bosco concepito in termini di tali pratiche.

Mi pare che il problema che ci pone oggi la realtà educativa, sia più profondo come possiamo e dobbiamo rivivificare tra i giovani di oggi, con le loro esigenze, i loro bisogni, le loro esperienze e la loro visione della realtà, quel « linguaggio comportamentale » che è la nostra « presenza » tra di loro, in modo che:

³⁴ B. BESRET, *Liberazione dell'uomo*, Assisi, Cittadella Ed., 1970, pp. 6-7.

- sia per loro trasparente il contenuto del messaggio che vogliamo loro comunicare;
- sentano da parte nostra disponibilità, aiuto, incoraggiamento e stimolo;
- ma anche, nello stesso tempo, rispetto per la loro persona e per le loro decisioni e scelte, stima sincera ed accettazione incondizionata?

e) Le forme attualizzate della presenza educativa salesiana

Si può dire che, sebbene visto in un contesto più vasto che quello della presenza educativa, questo problema sia stato uno dei punti focali nella coraggiosa riflessione del CGS XX. Direi che tutta l'impostazione della ricerca capitolare si è mossa su questa linea che viene esplicitamente condensata nel Documento 4 (Rinnovamento pastorale dell'azione salesiana tra i giovani, nn. 342-399).

— *L'atteggiamento di base: rispetto e fiducia.*

« Il salesiano, sull'esempio di Gesù, che ama e cerca l'incontro personale, in atteggiamento di umiltà e di fiducia, e imitando la bontà di Don Bosco, metta alla base delle sue relazioni pastorali coi giovani, il rispetto della persona, l'accoglienza cordiale, attenta e premurosa, la capacità di ascolto, l'interessamento per i loro problemi, desideri, divertimenti, iniziative, ecc. ».³⁵

— *La presenza viva e vitale.*

« Il nostro incontro con i giovani non può essere occasionale, anche se pieno di bontà e di premuroso rispetto: dobbiamo arrivare a stabilire con loro una permanente presenza nel loro mondo, come Gesù che "piantò la sua tenda in mezzo a noi", come Don Bosco, che formò coi giovani una vera famiglia. E dobbiamo pure dare ad essi la possibilità di vivere il loro "mondo" anche all'interno delle nostre opere.

Noi Salesiani oggi dobbiamo quindi ad ogni costo essere fedeli a questa presenza attiva, stimolante, portatrice di vita, adeguata alle esigenze giovanili, rispettosa della loro vera libertà.

³⁵ Atti CGS XX, nn. 362; 93.

È così che si riscopre e si rivive il vero senso dell'assistenza salesiana ». ³⁶

— *Lo sforzo di comprensione.*

« Il mondo giovanile oggi ha un volto nuovo. I suoi valori e le sue manifestazioni sono tanto diversi dal nostro modo di concepire e di vivere la realtà. La permanente presenza e convivenza porta i Salesiani e i giovani alla necessità di una comprensione mutua, viva e concreta ». ³⁷

— *Atteggiamento e comportamento di dialogo.*

« Il dialogo dei Salesiani coi giovani è un richiamo permanente e paziente alla loro libertà interiore, alla loro iniziativa, entro rapporti di comunione fraterna, stimolatrice di vita ». ³⁸

Forse ci si potrebbe aspettare, a questo punto, una maggiore determinazione delle situazioni pratiche, sia di ordine personale che di ordine strutturale, che abbisognano di cambio e di rinnovamento per incarnare questo linguaggio.

Certamente è una riflessione indispensabile e doverosa, ma penso debba necessariamente essere fatta « sul vivo » perché si tratta di espressioni concrete che difficilmente possono venire assolutizzate nel loro significato, che assumono dall'*hic et nunc* della situazione educativa. Siamo tutti impegnati a farla.

La nostra carità, la nostra cordialità, la nostra fiducia e la nostra accettazione devono poter essere percepite effettivamente dai giovani; devono essere verificate a livello del suo vissuto e devono pertanto avere una corrispettiva espressione adeguata a comunicarle. ⁴⁰

È qui che si presenta la condizione più importante. Nessuna espressione, manifestazione, atteggiamento esterno può ingannare i giovani se non combacia, se non è in sintonia con i nostri sentimenti ed atteggiamenti profondi. Non è il mantenere un « ruolo » o l'abbandonarlo col pretesto di cameratismo o uguaglianza che modificherà la percezione dei giovani, ma l'autenti-

³⁶ *Ibid.*, nn. 363; 188.

³⁷ *Ibid.*, n. 364.

³⁸ *Ibid.*, n. 365.

³⁹ *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales*, 1972, art. 25.

⁴⁰ L. LUMBELLI, *op. cit.*, p. 310.

cità interiore, la congruenza tra il nostro linguaggio, il messaggio che vogliamo comunicare e la nostra esperienza profonda.

Possiamo oggi discutere su determinati comportamenti educativi di Don Bosco, sulla attualità di certe norme che egli dà ai suoi Salesiani per assistere i giovani, ma dobbiamo riconoscere che in lui erano espressioni autentiche e trasparenti di una personalità armonica, di una esperienza vissuta, di fede profonda e di amore vero e personale. In tali condizioni, può essere discutibile l'espressione in se stessa... ma essa riesce ad esprimere sempre l'essenziale del rapporto educativo: l'amore che educa perché è un segno dell'amore del Padre celeste.

Conclusione: L'assistenza salesiana come presenza animatrice

Nel concludere l'esposizione di alcune istanze attuali circa il rapporto educativo ho accennato come sia possibile vederle sintetizzate nella figura dell'educatore come animatore. Il discorso fatto mi pare che dovrebbe portarci alla conclusione che una riformulazione della posizione attuale dell'educatore salesiano ce la debba presentare appunto nei termini di chi è presente nella vita e al mondo dei giovani come un animatore con tutte le caratteristiche, gli atteggiamenti, le esperienze interiori che ciò comporta. È certo un compito molto impegnativo, ma è anche quello che costituisce la ragione della nostra vita salesiana: « Nel compiere questa missione al seguito di Cristo, troviamo la via della nostra santità ».⁴¹

Per concludere vorrei ampliare il discorso a dimensioni più globali, che dovrebbero dare lo spunto per altre riflessioni ancora più impegnative e piene di conseguenze.

Non è solo il salesiano singolo che è impegnato in una presenza autentica al mondo dei giovani. Egli è parte di una comunità che, come tale, è educatrice. Ed allora è essa che deve vivere una presenza autentica e liberante tra i giovani. Il salesiano lo potrà fare a condizione che abbia alle spalle una comunità che si preoccupa di essere profondamente « giovanile » e umana, capace di valutare tutte le ricchezze giovanili della società odierna. È un discorso (che non possiamo ampliare qui) che tocca tutta la « comu-

⁴¹ *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales*, 1972, art. 2.

nità educativa », ma che per prima cosa presenta un compito ed una responsabilità ad una delle « cellule » madri di tale comunità educativa: *la comunità religiosa salesiana*.

« Abbiamo bisogno di studiare, di riflettere, di osservare, di convivere e di ascoltare i giovani singolarmente e in gruppi, evitando la condanna sistematica e il rifiuto dei loro valori ed atteggiamenti. Dobbiamo giudicarli e capirli nell'ambito del loro contesto e della loro mentalità. Base di ogni comprensione non sono tanto le idee e i ragionamenti, quanto l'amore ».⁴²

⁴² Atti CGS XX, n. 364.

I giovani oggi e possibilità educative nello stile di Don Bosco

GIANCARLO MILANESI

Alcune premesse

Un tema come quello che mi è stato assegnato esige necessariamente una serie di precisazioni preliminari. Dirò anzitutto che lo schema della trattazione si articola sostanzialmente in due momenti: in primo luogo un tentativo di definire *chi sono i giovani oggi* (e particolarmente i giovani poveri e abbandonati) in rapporto all'insieme delle trasformazioni sociali, economiche, politiche, religiose degli ultimi anni e, in secondo luogo, un tentativo di definire *il significato di una scelta dei giovani oggi*. Questo approccio sostanzialmente sociologico è riferito soprattutto all'Europa Occidentale (dato che questo convegno è destinato ad educatori provenienti da quest'area), ma può essere generalizzato, cioè applicato anche alle situazioni che sono riconducibili, almeno per quanto riguarda i fenomeni di industrializzazione e urbanizzazione, a quella europea (ad es. Nord-America, Giappone, Australia e alcune aree ristrette del cosiddetto « Terzo Mondo »).

Ma la questione preliminare più importante riguarda la possibilità di inserire in questo discorso le indicazioni operative deducibili dallo stile di Don Bosco, cioè dall'esperienza educativa da lui proposta e dalla tradizione che a lui si ricollega. Per fare questo occorrerebbe isolare, con ermeneutica delicata e multidisciplinare, il nucleo essenziale dell'atteggiamento di Don Bosco verso i problemi dei giovani del suo tempo. Ma poiché questo compito esigerebbe uno spazio ben superiore alle esigenze di questo contributo,¹ ci si limiterà ad utilizzare quanto è stato detto fino ad oggi da esperti accreditati, inserendo nello schema descritto gli spunti di confronto, di stimolo e di prospettiva che derivano dal modello sperimentato da Don Bosco.

¹ Tra l'altro nel presente Convegno i problemi metodologici ed ermeneutici qui accennati vengono affrontati efficacemente dalla relazione di B. M. Bellerate.

Trattandosi poi di un *discorso sostanzialmente sociologico*, non ci si potrà attendere da questo contributo precise indicazioni di metodo, ma molto più semplicemente un quadro di riferimenti entro cui collocare le scelte educative di fondo, cioè gli orientamenti, gli obiettivi, le dimensioni e le strategie dell'intervento.

I. LA CONDIZIONE GIOVANILE NELLE SOCIETÀ INDUSTRIALI EUROPEE CONTEMPORANEE

Per una soddisfacente definizione della condizione giovanile nei paesi industrializzati occorre tener presente almeno una serie di premesse metodologiche e teoretiche riducibili alle seguenti tre: l'essenziale *storicità* dell'esperienza giovanile, come maturazione di un gruppo umano toccato da una profonda trasformazione non ancora esaurita e non ancora ben definita (il che mette in crisi le categorie usate correntemente per descriverla); la necessaria *globalità dell'approccio* (il che impone di considerare la condizione giovanile come parte integrante del sistema sociale e come oggetto delle dinamiche strutturali e culturali che ne spiegano il cambio); la *pluralità delle articolazioni* del discorso (per cui vanno tenute presenti, nei limiti del possibile, le diverse situazioni nazionali regionali e locali, come pure le differenziazioni dovute al sesso, all'età, all'occupazione, al livello culturale, all'appartenenza di classe).

1. Analisi delle categorie sociologiche utilizzate per definire la condizione giovanile

L'evoluzione della terminologia usata in questi ultimi anni per definire la condizione giovanile documenta ovviamente i progressi fatti dalla sociologia della gioventù, ma dimostra anche quanto siano provvisorie le definizioni che si possono dare dei giovani d'oggi.²

² In questa parte ho seguito soprattutto: *La condizione giovanile in Italia*, a cura di R. SCARPATI, Roma, ISVET, 1973; ma anche F. ALBERONI, *Classi e generazioni*, Bologna, Il Mulino, 1970; W. HOLLSTEIN, *Underground. Sociologia della contestazione giovanile*, Firenze, Sansoni, 1971; A. SAUVY, *La révolte des jeunes*, Paris, Calman-Lévy, 1970; H. SEBALD, *Adolescence. A Sociological Analysis*, New York, Appleton Century Crofts, 1968; AA. VV., *Lo stato democratico e i giovani*, Milano, Ed. Comunità, 1969; H. E. ERIKSON, *Youth, Change and Challenge*, New York, Basic Books,

Fino al termine della seconda guerra mondiale era usata prevalentemente la categoria « età » che privilegiava gli aspetti biopsicologici ed evolutivi, rapportando la condizione giovanile principalmente alla *socializzazione familiare e scolastica*. Più recentemente si è dimostrato che la gioventù è definibile non in termini puramente psicologici, ma piuttosto sociologici, dal momento che essa come problema si presenta soprattutto nelle società complesse e non si riscontra nelle società semplici e primitive.³

Alla categoria di età è stata così sostituita quella di « generazione », secondo cui la gioventù è definibile sostanzialmente in base a *confronti con i coetanei* d'altri tempi o con l'attuale *generazione degli adulti*. Tale categoria, però, o è ridicibile a quella di età o rinvia a qualche altra dimensione più specifica. Essa infatti non ha un preciso contenuto sociologico, perché non ha alla base caratteristiche comuni: la generazione esprime solo una certa vicinanza da aggregato. Ad un'analisi più precisa il concetto è maggiormente comprensibile se si tiene conto di altre dimensioni che l'attraversano, soprattutto delle problematiche derivanti dall'appartenenza di classe, dal livello socio-economico, dall'origine etnico-razziale. La generazione non è certo un gruppo sociale unitario, definibile da caratteristiche strutturali comuni, ma piuttosto un punto di riferimento verso cui confluiscono numerosi elementi, diversi da quelli connessi con il ciclo biologico.

Non migliori risultati ha dato attorno agli anni '60 l'utilizzazione della categoria « cultura » o « subcultura », fondata sulla constatazione dell'esistenza di qualche « omogeneità » culturale entro la generazione e sull'ipotesi della *capacità giovanile di creare*

1963; AA. VV., *Special Issues on American Youth*, in « Fortune » 79 (1969) 1, 55-81; AA. VV., *Youth as a Factor of Change*, in « Sociol. Abstracts » (1970), agosto, suppl. 9-1; H. ORNAUER, *I giovani e il futuro*, in « Futuribili » 39 (1971) 11-24; F. DEMARCHI, *I giovani e la società d'oggi*, in « Gioventù 70 », Regione autonoma Friuli-Venezia Giulia, Assessorato dell'Istruzione e delle Attività culturali, 1971; *Rapporto Unesco sulla gioventù*, in « Bollettino Informazioni » 3-4 (1939); AA. VV., *I problemi dei giovani*, Città di Castello, Arti Grafiche di C.d.C., 1969. Le opere qui citate riguardano principalmente la gioventù studentesca; meno analizzabili sono i problemi della gioventù operaia e rurale, che pure sono rilevanti.

³ Sono soprattutto gli studi antropologici ed etnografici degli anni 1940 e 1950 che hanno proposto questa nuova prospettiva negli studi sulla gioventù.

e imporre sistemi di valori alternativi.⁴ Si trattava però di verificare la base oggettiva di questa ipotetica cultura giovanile; essa infatti, oltre ad altri prerequisiti, sembrava esigere una struttura organizzativa dello strato giovanile in termini di « gruppo », di « movimento », di « classe ». E per parlare di « gruppo » sembravano necessarie le seguenti condizioni: la coscienza di appartenenza, il riconoscimento dall'esterno, l'esistenza di fini comuni, l'emergenza di interessi legati a posizioni sociali uniformi, l'articolazione di un sistema di ruoli chiaramente attribuiti ai vari appartenenti. La « classe » a sua volta esigeva che le posizioni sociali dei singoli venissero definite in connessione con il sistema dei rapporti di produzione e che i fini del gruppo venissero ripensati in relazione al cambiamento di tali rapporti. In altre parole la « cultura » o « subcultura » dipendeva dalla coscienza di classe e non sembrava che i giovani degli anni '60 avessero elaborato una vera coscienza di classe.⁵ Il concetto di classe sembrava dunque un'etichetta appiccicata troppo affrettatamente ai giovani, per costringerli ad entrare nel cliché di un rapporto tra gruppi sociali molto pubblicizzato, ma poco verificato.

È dunque più realistico parlare di un « quasi-gruppo », cioè di una porzione di popolazione che pur non essendo più un puro aggregato non è ancora una « classe ». Il quasi-gruppo è caratterizzato dal fatto di essere *ben identificabile, di avere almeno un'incipiente coscienza di appartenenza, di essere definibile in termini di status largamente identici*. In questo contesto sembra agevole ricondurre la « comunanza di status » al concetto di « mar-

⁴ Hanno trattato di un'eventuale cultura, sottocultura o controcultura giovanile: A. ARDIGÒ, *La condizione giovanile nella società industriale*, in *Questioni di Sociologia*, vol. II, Brescia, La Scuola, 1966, pp. 543-616; G. SCHWARTZ, *Youth Culture, an Anthropological Approach*, Reading, Mass., Addison Wesley Modular Publications, 1972, n. 17, p. 47; K. KENISTON, *Giovani all'opposizione*, Torino, Einaudi, 1972; T. ROSZAK, *La nascita di una controcultura*, Milano, Feltrinelli, 1971; H. SEBALD, *Adolescent Culture*, VII Congr. Intern. di Sociol., Varna, 1970; S. ALLEN, *Some Theoretical Problems in the Study of Youth*, in « Sociol. Rev. » 3 (1968); F. ROSITI, *Studio sull'ambivalenza culturale; il caso della cultura giovanile*, in « Studi di sociol. » 4 (1968).

⁵ Sulla gioventù come classe, in chiave neo-marxista, si veda soprattutto J. and M. ROWNTREE, *I giovani come classe*, in « Problemi del Socialismo » 10 (1968), 28-29, 401-435 e A. CAVALLI - A. MARTINELLI, *Introduzione a Gli studenti americani dopo Berkeley*, Torino, Einaudi, 1969, p. 13-45.

ginalità»,⁶ secondo cui i giovani si potrebbero descrivere come una porzione di popolazione che sperimenta in modo diretto le discrepanze tra status e ruoli, come effetto di precisi fattori economici, sociali, ideologici e politici.

Per spiegare il concetto di marginalità non è necessario riferirsi se non a quello di «strato sociale», che diversamente da «classe» risponde ad una situazione obiettiva, non ad un atteggiamento. In questo senso la ricerca ISVET afferma che «la gioventù si presenta come lo strato in cui la marginalità dello status e la fluidità e incongruità dei ruoli sociali fanno esplodere le contraddizioni più vistose e significative della società».⁷

Occorre a questo punto tentare di spiegare perché e in che senso la gioventù è *un quasi-gruppo marginale* in seno alle società industriali; e per far questo è necessario analizzare *le modificazioni verificatesi nella base economica e nella struttura socio-politica dei paesi industriali* e le conseguenti differenze registrate nelle *dinamiche dei gruppi sociali* che presiedono alla socializzazione delle nuove generazioni. Questa analisi deve ovviamente appurare se il processo di industrializzazione ha prodotto veramente *mutamenti radicali e generali*, se ha rotto cioè gli equilibri sociali precedenti e soprattutto se l'industrializzazione è diventata *processo egemone*, capace di imporre la propria logica al sistema e di riorganizzare una nuova sintesi di rapporti sociali (tra i gruppi, le istituzioni e i centri di potere) ad essa funzionali.⁸

⁶ Sul concetto di marginalità applicato alla condizione giovanile si veda: *Youth Today*, VII Congr. Intern. di Sociol., Varna, 1970; N. ABBOUD, *Jeunesse, fait de structure, ou produit mouvant de la pratique politique et idéologique d'une société historique*, in K. ALLERBECK - L. ROSENMAYR, *Aufstand der Jugend?*, Wien, 1971.

⁷ *La condizione giovanile in Italia*, a cura di R. SCARPATI, Roma, ISVET 1973, p. 63.

⁸ L'analisi contenuta nelle pagine seguenti si avvale di contributi teorici ed empirici elaborati da studiosi di diverso orientamento culturale. L'utilizzazione sporadica di alcune categorie prese a prestito dal pensiero marxista non pregiudica le scelte ideologiche dell'autore, che si pone criticamente di fronte ai presupposti filosofici di tale pensiero, pur valutandone positivamente gli apporti che fornisce all'analisi e alla comprensione della realtà sociale.

2. La condizione giovanile in rapporto alla dinamica dello sviluppo industriale

Non è possibile descrivere in modo unitario lo sviluppo industriale; questo processo infatti registra momenti d'inizio, fattori d'incremento, contesti culturali e direzioni di sviluppo ben differenziati nei diversi paesi europei. Sembra però possibile distinguere, all'interno del periodo storico che abbraccia globalmente i due decenni del dopoguerra recente, alcuni gruppi di fenomeni abbastanza comuni a molti paesi. Essi sono anzitutto raggruppabili in due distinte aree di analisi: le *trasformazioni strutturali*, specialmente economiche e le *trasformazioni istituzionali* riguardanti le dinamiche tra i gruppi sociali.

a) *Le trasformazioni strutturali*

Nel periodo che va dalla fine della guerra alla soglia degli anni '60 si assiste allo sviluppo di un'industrializzazione fondata principalmente sull'accumulazione del capitale, che produce come effetto immediato una *modifica delle strutture produttive* (ridimensionamento dell'agricoltura, espansione dell'industria a scarso livello tecnologico, contrazione nella produzione dei servizi). In questo quadro assumono particolare rilievo anche certi spostamenti massicci di popolazione da zone di sottosviluppo a zone in via di industrializzazione; si verificano anche fenomeni di squilibrio tra regioni, tra settori economici (aumento dei consumi privati), tra domanda e offerta di lavoro. Le conseguenze sono facilmente prevedibili.

Lo *sradicamento delle famiglie* dal loro contesto produttivo e consumistico tradizionale ne provoca la crisi profonda; il singolo diventa la nuova unità di produzione, l'etica dell'individualismo e dell'achievement porta alla distruzione della famiglia come punto di riferimento dell'esperienza quotidiana. Analoga crisi colpisce il vicinato e il villaggio, strutture non più proponibili nel quadro della società urbana, dove predomina l'anonimato e l'isolamento.

L'espansione dei consumi privati a sua volta è effetto di una nuova percezione dei valori e delle relazioni sociali, aperta ad un cambio profondo nei modelli di esistenza. Una nuova civiltà delle immagini (mass media) riesce a penetrare in questa dispo-

nibilità, stimolando verso l'acquisto di nuove esperienze e soprattutto di nuovi beni.

Sul piano dei diversi equilibri creatisi *tra domanda e offerta di lavoro* si nota una certa stasi nella richiesta di personale qualificato, che sembra scoraggiare e dequalificare quanti hanno intrapreso gli studi.

Questa situazione influisce sulla caratterizzazione di una gioventù che è stata descritta da diversi autori come una *gioventù desiderosa di adattarsi* al nuovo clima di espansione, tesa al conseguimento di un posto di lavoro, preoccupata di procurarsi alti standards di consumo e di acquisire una posizione di autonomia nei riguardi della famiglia di origine. È la gioventù delle 3 « m » (mestiere, moglie, macchina), ancora piuttosto sconvolta dal fallimento delle grandi ideologie autoritarie sconfitte dalla guerra e perciò scettica⁹ o silenziosa di fronte a nuove proposte ideologiche, ma disponibile al massimo per i miti di tipo riformista (la « nuova frontiera » kennediana o l'ideale europeistico) che rispondono a vaghe istanze di impegno sociale e di partecipazione.¹⁰

Solo dove l'industrializzazione ha raggiunto stadi di sviluppo più avanzati è già possibile avvertire fin d'ora alcune *non isolate voci di dissenso giovanile*, che mettono in evidenza l'incipiente processo di emarginazione dei giovani dalle strutture portanti del sistema.¹¹

Attorno agli anni '60 si assiste in molti paesi ad un « boom » economico, seguito nel breve giro di pochi anni da qualche segno più o meno grave di recessione del sistema. I fenomeni più significativi di questa seconda fase sono: il ridimensionamento ulte-

⁹ Cf H. SCHELSKI, *Die skeptische Generation*, Düsseldorf, 1957; U. ALFASSIO GRIMALDI - I. BERTONI, *I giovani degli anni '60*, Bari, Laterza, 1960; C. BAGLIONI, *I giovani nella società industriale*, Milano, Vita e Pensiero, 1962.

¹⁰ Cf G. BIANCHI - R. SALVI, *Giovani tra classe e generazione*, in « Animaz. Sociale » 1 (1972) 2, 6-30.

¹¹ Queste istanze sono implicitamente presenti già negli anni '50 nelle esperienze della generazione « beat » americana, che predica la liberazione del singolo nell'isolamento dell'underground, come itinerario di fuga e come metodo di emarginazione dalla schiavitù dell'establishment. Ma emerge con maggior forza il rifiuto, politicamente ingenuo, del consumismo e dell'etica borghese del profitto portato avanti dai « capelloni » europei, specialmente nell'esperienza più significativa del « provotariato » olandese, dissacratore, libertario, anarcoide (cf W. HOLLSTEIN, *op. cit.*).

riore dell'agricoltura, il ritmo più che raddoppiato dell'industrializzazione, la sua specializzazione sotto l'impulso dello sviluppo tecnologico, il proliferare delle medie e piccole industrie, l'aumento della produzione dei servizi privati (case, auto, elettrodomestici). L'espansione dei sistemi economici non fa che aumentare gli squilibri settoriali già esistenti, a causa di persistenti carenze di programmazione: mentre un'aliquota consistente delle popolazioni si avvia verso livelli notevoli di benessere, si vengono formando sacche autentiche di povertà. In questo quadro si sviluppa il mito dell'istruzione, specialmente professionale e tecnica, che alimenta irrealisticamente la speranza nella scuola come strumento di ascesa sociale. Ma la crisi del « boom » rivela in vari paesi dell'Europa Occidentale la fragilità intrinseca del processo di sviluppo, che è fondata sostanzialmente su bassi salari e sulla totale dipendenza dei lavoratori dal sistema produttivo. La richiesta continua di consumi fa salire i salari, la rivendicazione operaia rifiuta di sottomettere la meccanica retributiva alle esigenze di uno sviluppo industriale a modello accumulativo e le grandi aziende sono costrette a escogitare nuovi accorgimenti per incrementare la produzione (riconversione degli impianti, applicazione generalizzata delle tecnologie più avanzate, ristrutturazione e razionalizzazione organizzativa, concentrazioni industriali) e per sopperire alle perdite provocate dall'aumento del costo del lavoro. Ma queste esigenze comportano conseguenze molto negative sull'occupazione: la creazione di nuovi posti di lavoro diventa sempre più problematica, aumenta lo sfruttamento (ritmi e tempi di lavoro), si ha una precoce dequalificazione della mano d'opera e la crisi dei livelli di preparazione professionale tradizionali, a sèguito della incessante specializzazione e atomizzazione del lavoro.

Il sistema produttivo tenta quindi di *allontanare o di espellere strati* sempre più vasti di *attuali o potenziali lavoratori*; da questo dipende sostanzialmente l'emergere prepotente della disoccupazione giovanile strutturale e la conseguente espansione della domanda di istruzione ai livelli più elevati. La scuola infatti diventa la tipica area di parcheggio di questo strato di sottoproletariato disoccupato e non produttivo che è la gioventù e si trasforma in una macchina capace di gonfiare le attese e le promesse di un futuro migliore, quando mancano invece le pre-

messe strutturali di tale miglioramento. Nei paesi in cui la scuola è caratterizzata da crisi di contenuti, di metodi e di organizzazione, lo spettro della disoccupazione giovanile è ancora più drammaticamente incombente; i giovani in possesso di un titolo di studio nominale (cioè con il « pezzo di carta ») aumentano, ma spesso sono mal preparati, incapaci di assumersi autentiche responsabilità direttive e allo stesso tempo non disponibili per l'inserimento in qualifiche non ben retribuite.

La presa di posizione dei giovani di fronte a questo tentativo di espulsione dai sistemi di produzione (e indirettamente dalla gestione del potere entro le istituzioni che da quei sistemi emanano) è da analizzarsi attentamente.

Tipica è a questo proposito la « stagione » giovanile compresa tra il 1964 (rivolta all'università di Berkeley, USA) e il 1968-1969 (moti studenteschi in Francia, Germania, Italia), che è contrassegnata da quattro progressive « scoperte »: la scoperta della funzione strumentale, selettiva, classista e depauperante della scuola; la scoperta delle contraddizioni del sistema capitalistico-industriale (imperialismo, alienazione, gap tra promesse e realizzazioni, tra progresso e suo « costo » umano); la scoperta del processo di manipolazione dei giovani (nella scuola, nello sfruttamento consumista, nella guerra); la scoperta della politica come risposta globale ai problemi della società industriale.

È su quest'ultimo punto che alcuni gruppi ristretti, nati dai movimenti studenteschi e in seguito anche dal movimento operaio, hanno conseguito i migliori risultati. La scoperta o riscoperta della politica, già implicita nell'esperienza degli yuppies nord-americani (derivati per selezione dalla vecchia generazione beat o hippy e rappresentati al meglio dagli attivisti della SOS-Students for a democratic Society), è stata portata a termine, soprattutto nel contesto europeo, in un clima culturale dominato da idee neo-marxiste. Sulla scorta dei suggerimenti marcusiani e soprattutto del pensiero luxemburghiano e gramsciano, i gruppi giovanili hanno superato il concetto di politica come attività verticistica di élites professionistiche e, possibilmente, corrotte (la politica è una « cosa sporca »), elaborando quello di « partecipazione alla gestione del potere dal basso ». Tale partecipazione, aperta a tutti, ma specialmente alle classi escluse del proletariato e del sottoproletariato, deve svilupparsi, secondo questi giovani,

anzitutto nelle strutture locali (quartiere, fabbrica, scuola), per allargarsi progressivamente a tutta la società, fino a che le masse siano in grado di assumere il potere anche al vertice.

In questo quadro è stato ripensato soprattutto il ruolo delle nuove leve del proletariato, detentrici della « conoscenza » (cioè della gioventù studentesca destinata a diventare élite intellettuale), in rapporto alle masse lavoratrici; ruolo che dovrebbe o potrebbe essere di animazione reciproca, come ha messo in evidenza il ripetuto tentativo dei movimenti studenteschi di « agganciare » i movimenti operai.

Il periodo descritto registra in definitiva una *forte reazione dei giovani al tentativo di emarginazione*, con caratteristiche di massa e con scarso approfondimento ideologico all'inizio (1968) e con articolazioni organizzative sempre più politicizzate, ma sempre meno consistenti sul piano numerico, in seguito. La gran parte dei giovani infatti sembra cedere al ricatto e alla repressione del sistema (soprattutto i giovani operai); resistono solo i gruppi più politicizzati, che però vedono di giorno in giorno allontanarsi la prospettiva di cambi radicali nel quadro istituzionale. Avviandoci ormai verso gli anni '70 è possibile concludere che la condizione giovanile subisce ancora passivamente, nel suo complesso, gli effetti delle modifiche strutturali avvenute nei sistemi economici.¹²

In sintesi si può dire che oggi sia in atto un *processo di emarginazione strutturale dei giovani* (esclusi dal sistema produttivo, affidati ad un sistema formativo spesso inefficiente o inadeguato, inseriti nella dinamica dei consumi come anelli dipendenti di una catena ferrea); inoltre si può notare che l'esclusione provoca un *prolungamento artificioso della durata dell'età giovanile* anche al di là dei limiti cronologici tradizionali. Ciò significa differimento della fruizione dei ruoli adulti, espansione del periodo di apprendimento, ma anche aumento della consistenza numerica dello strato di popolazione giovanile, con correlativi problemi di riconoscimento e di identità e con progressiva diffusione di frustrazioni e di disadattamento. Infine va rilevato che la popolazione giovanile, proprio a causa della crescente coscienza

¹² Cf G. BIANCHI - R. SALVI, *Giovani tra classe e generazione*, in « Animaz. Sociale » 1 (1972) 2, 6-30.

dei tratti comuni che la caratterizzano, diventa protagonista (soggetto-oggetto) di un'intensa dinamica di rapporti culturali e di una socializzazione di massa. In altre parole si verifica tra i giovani una forte omogeneizzazione di interessi, che provoca fenomeni di comportamento collettivo; la frustrazione diffusa dà origine a comuni e reciproche reazioni di difesa e ad esperienze comuni, culturali, politiche, religiose. È la nascita, se non della classe, almeno del quasi-gruppo giovanile.

b) *Le modificazioni nella dinamica istituzionale*

Una società del cambio come quella a struttura industriale è necessariamente competitiva e spesso conflittuale; in essa emerge la necessità di comporre le dinamiche divergenti prodotte da gruppi, strati, classi, istituzioni nuovi.

Lo sviluppo economico mette in crisi le vecchie istituzioni tradizionali; esse si trovano di fronte ad un dilemma: o si adattano al cambio rapido e allora cessano di essere un punto sicuro di riferimento per le condotte collettive, oppure si chiudono nella tradizione conservatrice, diventando ostacolo al progresso.

Per superare l'impasse è necessario che si verifichi *la nascita di nuovi gruppi, movimenti o strutture istituzionali*, aventi scopo alternativo, anche se il loro apparire non può che rappresentare un fenomeno di devianza innovativa.

Queste formazioni emergenti mettono in evidenza chiaramente che esiste una profonda dissociazione tra le aspirazioni sociali diffuse nell'ambiente (talora già in contrasto con quelle predicate dal sistema) e le vie socialmente approvate per realizzarle.

La richiesta di esperienze istituzionali alternative si accentua con l'accelerarsi dei ritmi di sviluppo; inoltre, quanto più si allarga la proposta deviante di rinnovare il quadro istituzionale, tanto più la protesta diventa politica. È infatti a livello di politica che è possibile identificare il tipo di struttura sociale di un sistema e il punto di riferimento sicuro per capire i rapporti tra i diversi gruppi sociali. Sottolineare la necessità di un cambio istituzionale significa dunque richiedere esplicitamente un cambio del sistema politico, della distribuzione del potere, delle forme di partecipazione effettiva alle decisioni che toccano il funzionamento delle istituzioni e dei meccanismi fondamentali.

Va detto inoltre che i conflitti e le effettive possibilità del-

l'emergere di istituzioni alternative in senso politico aumentano quando il sistema stesso ostacola attivamente (mediante la repressione) o passivamente (con l'inerzia e le carenze) la libera espressione delle istanze collettive.

Infine va analizzato *attraverso quali modalità si sono venute precisando le proposte di innovazione istituzionale* da parte dei giovani. Pur tenendo conto che molti giovani si sono venuti progressivamente estraniando dalla politica, si può dire che è avvenuta tra di loro una certa evoluzione significativa,¹³ in quanto le istanze innovative sono state gestite dapprima da tipici gruppi giovanili « generazionali », cioè caratterizzati da interessi corporativi, organizzati nella forma dell'aggregato, disponibili solo per mutamenti sociali di tipo evolutivo e riformista; solo in tempi a noi più vicini il discorso è stato assunto da gruppi « politici », cioè da formazioni composte da giovani, però non più ripiegati sulle rivendicazioni particolaristiche della loro classe generazionale, ma aperti e pronti a gestire, in un quadro rivoluzionario, interessi e istanze di quegli strati di popolazione toccati da fenomeni simili di esclusione, sebbene incapaci di proposte alternative compiute e organiche. Tali gruppi « politici » tendono a diventare « movimento » nella misura in cui appunto accentuano i fini universalistici della loro azione sociale, secondo il modello proposto da Gramsci.

Da quanto si è venuti dicendo in questo paragrafo dovrebbe dunque risultare che *il cambio strutturale ha provocato una crisi obiettiva delle istituzioni tradizionali* e tra esse in modo particolare di quelle deputate dal sistema a scopi di legittimazione e di riproduzione del consenso oppure di mobilità sociale (famiglia, scuola, chiesa, sistemi formativi vari). La crisi è vissuta soggettivamente dai giovani come un « vuoto di socializzazione » che

¹³ Va ribadito che la spolticizzazione di una grossa aliquota di giovani è frutto di un'azione manipolativa di vasto raggio che segue linee diverse ma convergenti: allargamento dell'area della permissività e della tolleranza verso comportamenti devianti ma controllabili (droga, sesso, sport, ecc.), tattica del ricatto (soprattutto mediante la selezione professionale), mercificazione dei movimenti giovanili (riduzione consumistica della protesta e « giovanilismo » o « infantilizzazione » degli adulti), riformismo tatticista (soprattutto in campo scolastico), le minacce e la violenza. (Cf su questo punto F. ALBERONI, *Classi e generazioni*, Bologna, Il Mulino, 1970 [capp. I e III], G. BIANCHI - R. SALVI, *art. cit.*).

viene in alcuni casi riempito dalla scoperta di nuove possibilità o esperienze: tra di esse, almeno per alcuni giovani più attenti, riveste particolare importanza il gruppo politico, entro cui è data l'opportunità di « risocializzarsi » e « riorientarsi ». Altre prospettive (di tipo culturale, sociale, religioso, ricreativo) possono comunque svolgere una funzione alternativa equivalente a quella del gruppo politico, soprattutto per i soggetti più scettici nei riguardi della politica.

c) *Una definizione sociologica della condizione giovanile*

Riassumendo le conclusioni più valide di quanto si è fino ad ora analizzato, si può concludere che la gioventù in un contesto industriale rappresenta uno strato di popolazione descrivibile inizialmente mediante *attributi di età* (14-25 anni) e di generazione (aspetti psico-evolutivi), ma definibile più compiutamente in base al suo *status di dipendenza e di attesa, di esclusione e di emarginazione*, le cui *origini* sono *strutturali* e derivano in ultima analisi da scelte politiche ed economiche, ideologiche e pragmatiche delle classi egemoni.

La marginalità giovanile contrasta vivamente con i ruoli adulti a cui teoricamente e anticipatamente la società industriale designa i giovani; di fatto essi non hanno accesso ai diritti, responsabilità e decisioni riguardanti la gestione del potere e dei rapporti sociali fondamentali. La società fa mancare ai giovani le condizioni di base per un effettivo inserimento nella gestione del potere e cioè l'*indipendenza* economica fondata sul lavoro, una *socializzazione* armonica e adeguata che conferisca le abilità sociali sufficienti, un *quadro di valori* plausibile e coerente.

Sull'ultima carenza conviene insistere ulteriormente, in quanto essa esprime in definitiva il disagio più profondo dei giovani d'oggi. La cosiddetta « crisi dei valori » li investe in pieno e da più parti. In primo luogo sta cadendo lentamente ma sicuramente la fiducia dei giovani verso i principi che in passato legittimavano la società occidentale, le sue istituzioni, le sue divisioni in classi, il suo progetto di sviluppo. È soprattutto l'impostazione etica di tale società che si rivela ai giovani inconsistente, contraddittoria e falsa; i valori del successo individuale, del progresso materiale, del lavoro fine a se stesso, del consumo come simbolo di

auto-realizzazione si manifestano con il loro volto ambiguo e la loro natura strumentale. Il rifiuto di questi valori documenta così l'esistenza di una grande e profonda pulizia morale nei nostri giovani.

Ma più in particolare è messa *in crisi la credibilità della famiglia tradizionale*, soprattutto nei suoi punti deboli, che sono l'autoritarismo, la chiusura particolaristica, il fariseismo morale; viene però rivendicato il diritto a un nuovo costume sessuale e ad un'esperienza familiare fondata sul consenso, sulla libertà del rapporto, sull'amore, magari a danno delle tradizionali garanzie istituzionali (del matrimonio in particolare).

Quanto ai *valori religiosi*, non è facile tracciare un quadro degli atteggiamenti che i giovani nutrono nei loro riguardi. È certamente in atto, in tutte le società occidentali, una progressiva disaffezione dei giovani verso la religione-di-Chiesa, cioè della religione che si esprime nelle forme legate o controllate dalla istituzione ecclesiale. La crisi in questo settore si manifesta attraverso l'abbandono della pratica culturale e devozionale, il dubbio sulle verità dogmatiche, il crollo dei sentimenti di appartenenza; l'esito non è facilmente prevedibile, perché la crisi può imboccare strade diverse. Ad una maggioranza che scivola lentamente nell'indifferenza (ateismo pratico, congiunto a tronconi superstiti di religiosità sacrale privi di fondamento motivazionale) si affiancano minoranze variamente orientate: gruppi di persone fedeli all'istituzione di cui auspicano sinceramente la riforma interiore, gruppi di credenti che perseguono al di fuori dell'istituzione nuove forme di religiosità, atei convinti ormai dediti ai valori di un umanesimo coerentemente orizzontalista. In molti, tra gli indifferenti e gli atei soprattutto, si nota il risorgere di interessi surrettizi di carattere pre-religioso, para-religioso, post-religioso (culti esoterici, fenomeni para-psicologici, occultismo, comportamenti sessuali, tossicomani o consumistici ritualizzati, ecc.).

Le cause di questa profonda trasformazione si debbono ricercare ultimamente nella *radicale relativizzazione dei valori* e nel diffondersi del pluralismo culturale, conseguente allo sviluppo industriale e urbano; ma nel nostro contesto, va fatto appello anche alla crescente *crisi di credibilità dell'istituzione ecclesiale*,

percepita dai giovani, a torto o a ragione, come un fattore di conservazione sociale e di alienazione personale, che obbedisce alla logica delle grandi istituzioni egemoni, di cui legittima (o sembra legittimare) il potere autoritario e repressivo.

A questa critica si aggancia, ad esempio, anche se ha radici più profonde, *il conflitto interiore tra fede e politica*, tipico di molti giovani sensibili, che hanno avuto una buona formazione religiosa e che ora scoprono le connessioni latenti (non sempre esemplari) tra potere sociale e potere ecclesiastico.¹⁴

Per queste ed altre ragioni che si sono venute elencando, i giovani si caratterizzano come formidabili catalizzatori di tensioni e di conflitti, di cui sono oggetto e soggetto; giustamente si può affermare che nella condizione giovanile possono esplodere le contraddizioni e i problemi di tutta una società.

L'atteggiamento dei giovani di fronte a questo stato di cose si manifesta con modalità diverse, al di là delle quali sembra emergere *una crescente consapevolezza politica del ruolo non corporativistico* che la gioventù lavoratrice e studentesca è oggi chiamata a giocare nell'ambito delle società industriali, come élite capace di animare il dissenso e le proposte alternative di vaste classi di « deprivati ».

Per questo si può concordare con A. Ardigò¹⁵ quando afferma che « la condizione giovanile sta forse per prendere il posto nelle aree di elevato sviluppo industriale già occupato nella problematica dell'Ottocento dalla condizione operaia » o con le conclusioni di una ricerca condotta dall'A.A.I.:¹⁶ « La condizione giovanile è il terzo elemento cruciale (dopo quello operaio e quello femminile) della questione sociale globalmente intesa, storicamente significativo e sintomatico al fine di impostare un discorso di grande respiro sulla società del nostro tempo ».

¹⁴ Cf G. E. RUSCONI, *Giovani e secolarizzazione*, Firenze, Vallecchi, 1969; G. E. RUSCONI - C. SARACENO, *Ideologia religiosa e conflitto sociale*, Bari, De Donato, 1970.

¹⁵ A. ARDIGÒ, *La condizione giovanile nella società industriale*, in *Questioni di Sociologia*, vol. II, Brescia, La Scuola, 1966, pp. 543-616.

¹⁶ Cf AA. VV., *I problemi dei giovani*, Città di Castello, Arti Grafiche di C.d.C., 1969.

3. I giovani poveri e/o abbandonati nel contesto della società industriale ¹⁷

Tutti i giovani nelle società industriali si possono considerare colpiti da fenomeni di « abbandono »; essi sono realmente o potenzialmente degli emarginati, fin tanto che rimangono giovani, anche quando non si possono considerare materialmente e letteralmente poveri e abbandonati. Ma vi sono anche, nelle società industriali più ricche, delle sacche di povertà e di abbandono molto estese, che risultano « funzionali » cioè utili e perciò artificiosamente mantenute in vita dagli stessi sistemi sociali. Ciò significa che la povertà in questi paesi, come pure in molti paesi del Terzo Mondo, non è imputabile principalmente alla poca laboriosità della gente (come vuole un'interpretazione tipicamente liberale e capitalista, derivazione diretta dell'etica protestante nel senso weberiano del termine), ma è invece « strutturale », cioè è una conseguenza delle premesse che presiedono al modello di sviluppo di queste società.

Ciò è particolarmente vero laddove la distanza tra classi è massima. Nelle aree di povertà i giovani sono più numerosi che altrove e mostrano in modo accentuato le caratteristiche di emarginazione comuni anche a tutti i giovani. Tenendo presenti le loro caratteristiche, si può ipotizzare una tipologia dei giovani poveri e abbandonati:

a) Vi sono alcuni giovani che accumulano sia *gli effetti della povertà sia quelli dell'abbandono*; essi appartengono in prevalenza alla classe del sottoproletariato urbano, sono immigrati di origine rurale, di basso livello socio-economico. Ma vi si possono aggiungere anche i giovani delle sacche di povertà montana e contadina sparse in tutta Europa. Spesso privi di casa adeguata (baraccati, abusivi, mal alloggiati), esclusi dall'opportunità di istruirsi, minacciati dall'insicurezza del lavoro, ma soprattutto isolati ed emarginati culturalmente (senza un linguaggio appropriato,

¹⁷ Adopero con una certa perplessità il termine « povero e abbandonato », che non sembra più costituire una categoria ben definibile nel contesto della società industriale. Se non altro va tenuto presente che oggi il termine non sembra avere le stesse risonanze che aveva ai tempi di Don Bosco. Su questo punto si possono trovare indicazioni interessanti in H. LECOMTE, *Note sul concetto di « poveri e abbandonati »*, in *Il servizio salesiano ai giovani*, Torino-Leumann, LDC, 1971, pp. 77-97.

senza capacità di adeguarsi ai modelli di vita della società urbano-industriale) essi sono esposti maggiormente ai tentativi di manipolazione e di strumentalizzazione. Sebbene provenienti da zone tradizionalmente religiose, essi soffrono di una crisi spirituale che è effetto e causa di una più ampia condizione di sradicamento e di alienazione. La prospettiva di liberazione di questi giovani passa necessariamente e primariamente attraverso l'*abolizione delle cause strutturali* della povertà che li condiziona.

b) Vi sono giovani che si possono chiamare *relativamente « poveri », anche se non abbandonati*. Essi appartengono alle classi lavoratrici dipendenti, che vivono di redditi da lavoro sempre aleatori o almeno appena sufficienti ad una vita modesta e sacrificata (economia di sussistenza).

Sebbene siano in generale meglio garantiti sul piano economico che non i giovani della precedente categoria, questi soggetti sono spesso abbandonati sul piano culturale, morale, religioso; il loro inserimento nelle strutture sociali avviene tra forti tensioni e conflitti; essi subiscono direttamente gli effetti negativi dei processi di sviluppo industriale e urbano. Tutto ciò ne rende più problematica la maturazione personale e ritarda il decollo globale della classe sociale a cui appartengono, che si aspetta da essi la spinta decisiva.

c) Un'aliquota non trascurabile di giovani si può considerare tuttora *abbandonata anche se non necessariamente colpita da una grave situazione di povertà*. Si tratta di soggetti abbastanza ben identificabili, che emergono sistematicamente nelle società sviluppate e che con la loro stessa presenza denunciano le contraddizioni derivanti dalle scelte politiche ed economiche della classe egemone.

Elenco alcuni di questi giovani: *i drogati*, ormai diffusi in tutte le classi sociali, la cui stessa esistenza ha riproposto per intero la necessità di rivedere criticamente le interpretazioni tradizionali della tossicomania impostate in termini prevalentemente psicologici, patologici o farmacologici;¹⁸ *gli handicappati* fisici

¹⁸ Sulla droga si veda: G. C. MILANESI - L. MONAMÌ POMPILI, *La tossicomania giovanile come comportamento deviante*, in « Orientamenti Pedagogici » 19 (1972) 2, 286-348; M. RUSCONI - G. BLUMIR, *La droga e il sistema*, Milano, Feltrinelli, 1972; L. CANCRINI (a cura di), *Esperienza*

e psichici, la cui consistenza è crescente in rapporto all'aumento delle condizioni alienanti nelle società opulente; *i delinquenti e i devianti* in genere come pure *i disadattati* (orfani, figli di divorziati, instabili, ecc.) che pongono problemi che vanno ben al di là delle esigenze assistenziali e terapeutiche.

I problemi dei giovani « poveri e/o abbandonati » sono molteplici. Dal punto di vista che ci interessa in modo particolare possiamo constatare che una delle difficoltà che li colpisce è l'insufficiente « coscientizzazione », che impedisce loro di progettare autonomamente il piano della propria realizzazione umana. La povertà e l'abbandono sono spesso vissuti da questi giovani in termini non adeguati; la percezione della propria alienazione è confusa, prevale la spinta alla soluzione delle esigenze immediate a danno di un progetto di riscatto lungimirante e faticoso; i livelli di aspirazione si limitano all'inserimento per cooptazione nella classe sociale immediatamente superiore ed escludono una vera richiesta di maturazione della propria classe entro lo sviluppo totale del sistema sociale.¹⁹

Solo recentemente si notano sintomi di un cambio qualitativo nei modi di percepire la propria alienazione da parte dei giovani « poveri e abbandonati »; sta scomparendo il fatalismo che considera la povertà come uno « status » ereditario, a cui è gioco-forza rassegnarsi, aumenta la coscienza politica della propria emarginazione (anche se non sempre e necessariamente in termini di « coscienza di classe »), emerge un maggior realismo nei livelli di aspirazione e nella progettazione del proprio destino umano.

Da tutto questo si deduce che i giovani poveri necessitano più degli altri di un coordinato intervento educativo, atto ad animare e risvegliare l'impegno storico di autoliberazione che essi vanno confusamente intuendo.

II. LA CONDIZIONE GIOVANILE NEL QUADRO PRE-INDUSTRIALE DELL'EPOCA DI DON BOSCO

Un confronto tra le condizioni odierne dei giovani e quelle dei tempi di Don Bosco si impone necessariamente se si vuole

di una ricerca sulle tossicomanie giovanili in Italia, Milano, Mondadori, 1973.

¹⁹ Cf G. C. MILANESI, *Progetto per una ricerca sulla situazione scolastica di una borgata romana*, in « Orientamenti Pedagogici » 21 (1974) 1, 107-116.

trarre dalle scelte operate da lui nei riguardi dei giovani un'indicazione di scelte per il nostro tempo.²⁰

Articolerò il discorso in alcuni momenti di analisi tra di loro collegati:

1. Il quadro sociale, economico e politico dei tempi di Don Bosco

L'operosità di Don Bosco si protrae per un quarantennio abbondante, durante il quale le condizioni economiche del Piemonte e dell'Italia cambiano in modo sensibile anche se non profondo. La situazione d'inizio è certamente caratterizzata da gravi difficoltà economiche, accentuate dalla divisione politica del paese e dalle ricorrenti crisi dovute alle frequenti guerre.

Non si può parlare ancora di vera industrializzazione; le poche imprese industriali sono generalmente legate al settore manifatturiero (tessili), impiegano personale abbondante ma non qualificato, non utilizzano grandi applicazioni tecnologiche, sono generalmente di dimensioni modeste o addirittura organizzate ancora su scala artigianale e familiare. Vi sono correnti migratorie (modeste rispetto a quelle attuali) verso le grandi città, ma esse sono dovute soprattutto alle ricorrenti crisi dell'agricoltura (carestie per calamità naturali, scarsità di manodopera, a causa delle guerre, malattie delle colture), ad una certa espansione del commercio e soprattutto allo sviluppo dell'edilizia (almeno a Torino). Si tratta di un'emigrazione in gran parte proveniente dalle regioni limitrofe (Lombardia, Liguria, Piemonte), salvo qualche frangia poco consistente di rifugiati politici provenienti da altre regioni.²¹

²⁰ Per questa parte mi sono servito soprattutto di P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. I: *Vita e Opere*, Zürich, PAS-Verlag, 1968; II: *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969; S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, 1965; P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964; AA. VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1960; AA. VV., *La missione dei salesiani nella Chiesa*, Torino-Leumann, LDC, 1969; AA. VV., *Il servizio salesiano ai giovani*, Torino-Leumann, LDC, 1971; M. WIRTH, *Don Bosco e i Salesiani*, Torino-Leumann, LDC, 1969; AA. VV., *La famiglia salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi*, Torino-Leumann, LDC, 1973; J. SPALLA, *Don Bosco y su ambiente socio-politico*, Santiago del Cile, Edit. Salesiana, 1973.

²¹ P. G. GRASSO, *Contemporaneità di Don Bosco nella società di ieri*

Il livello generale dell'economia privata è piuttosto scarso; soprattutto nella classe lavoratrice (operai e contadini dipendenti) si sfiorano i livelli di un autentico *pauperismo*. La situazione è particolarmente difficile all'interno delle fabbriche dove le condizioni di lavoro sono precarie in misura a noi oggi inconcepibile: orari protratti ai limiti della resistenza fisica, assenza di sicurezza sul lavoro, salari da fame imposti dalla prevalenza della domanda sull'offerta, mancanza di rapporti contrattuali garantiti da una seria legislazione sociale, sfruttamento della manodopera femminile e infantile.

Nella prima parte del periodo che corrisponde all'attività di Don Bosco (fin verso il 1870), si può affermare che sono pressoché *inesistenti in Piemonte i fermenti* che porteranno alla creazione di *movimenti operai*, né sembrano particolarmente vivi gli stimoli che altrove provengono dal pensiero sociale di alcuni filosofi e agitatori sociali. È questa l'epoca del massimo sviluppo del socialismo utopico in Francia (Babeuf, Saint-Simon, Proudhon, Fourier) e dei primi accenni al socialismo scientifico in Germania e in Inghilterra (Marx-Engels), ma nell'ambiente italiano non se ne rintracciano consistenti influssi. Non esiste un vero partito a base popolare, come del resto non esiste una partecipazione popolare alla gestione del potere politico. Le masse sono, caso mai, chiamate a dare il proprio contributo di sangue in caso di guerra, per realizzare un progetto politico che non è loro, ma è soprattutto borghese e liberale.

A questo punto si inseriscono gli avvenimenti che portano all'unità d'Italia e che conferiscono al termine « politica », già collocato entro le attività di un'élite semi-professionistica, talora competente e talora prevaricatrice, anche una caratterizzazione certamente *anti-clericale*. Quest'ultimo punto è nella prospettiva visuta da Don Bosco un elemento qualificante, derivato in modo evidente dalle interferenze tra politica italiana e interessi del potere temporale e dal correlativo storico problema di coscienza dei cattolici dell'Ottocento.

Gli avvenimenti politici che occupano la parte centrale del secolo (1845-1870 circa) e che portano all'unità del paese preparano

e di oggi, in AA. VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, PAS-Verlag, 1960, pp. 10-44; M. WIRTH, *op. cit.*, p. 30.

anche una nuova svolta nel quadro economico della nazione, entro cui si muove anche l'azione di Don Bosco.

Dalla pre-industrializzazione si passa gradatamente dopo il 1870 alla prima timida *organizzazione di imprese di media grandezza*, che si occupano non solo del settore tessile, ma anche di quello meccanico (soprattutto in Italia settentrionale); si aprono nuovi sbocchi al lavoro soprattutto nel settore dell'edilizia e dei lavori pubblici, si hanno alcuni sporadici accenni alla razionalizzazione dei lavori agricoli, si ha l'espansione del commercio a livello nazionale, favorito anche dalla crescente diffusione del trasporto ferroviario; si ha un incremento notevole dell'apparato burocratico, specie nel settore pubblico, data l'accresciuta richiesta di organizzazione del nuovo stato unitario. *Ma l'insieme del livello economico sale molto lentamente*; il nuovo Stato si trova a dover risolvere i problemi di una drammatica arretratezza in molte delle nuove regioni annesse, a dover affrontare i problemi finanziari connessi con le guerre e le ripetute crisi agricole, a dovere spremere con tassazioni spesso esose anche gli scarsi redditi delle categorie meno abbienti (la tassa sul macinato), onde finanziare opere pubbliche e sostenere iniziative private. *Il quadro generale del mercato di lavoro è, nonostante tutto ed anche a causa dell'incremento demografico, piuttosto negativo*; in quest'epoca si ingrossano le correnti migratorie, soprattutto verso l'America, che documentano la precarietà dello sviluppo economico dell'Italia post-unitaria.

È in questo clima che si risvegliano i primi sintomi di un'*incipiente coscienza di classe*; i lavoratori, ancora tenuti fuori dalla partecipazione politica, cominciano ad organizzarsi in varie forme e a concretizzare i contenuti della protesta e della rivendicazione, che esploderanno in modo anche drammatico verso la fine del secolo.

2. La gioventù dei tempi di Don Bosco

La gioventù che Don Bosco incontra a Torino all'inizio della sua opera è un aggregato piuttosto composito.²² Da una parte si

²² Notizie sulla gioventù dei tempi di Don Bosco si possono trovare, per es., in F. DESRAMAUT, *Una nuova congregazione al servizio dei giovani del XIX secolo*, in *Il servizio salesiano ai giovani*, Torino-Leumann, LDC,

possono identificare le *ristrette élites della classe media e nobile*, che possono accedere a studi anche superiori (generalmente svolti in scuole private) e che hanno aperte molte strade di impiego, dall'esercito alla pubblica amministrazione, dalla dirigenza nella nascente industria alla libera professione. Vi sono però anche larghe aliquote di gioventù di origine urbana e proletaria, dotata di scarsa istruzione (spesso men che elementare), impiegata e talora semi-impiegata nel settore dell'artigianato, dei servizi, delle piccole e medie industrie, in condizioni che abbiamo definito precarie e disumane. E vi è anche una consistente e crescente aliquota di giovani immigrati, di origine rurale e montana, dotata di ancor più scarsa istruzione, culturalmente sradicati, in cerca di prima occupazione (allora si diceva « in cerca di fortuna ») o già inseriti nella macchina produttiva nei posti più duri e talora meno retribuiti, specialmente nelle imprese edili e in quelle artigiane, nel commercio (garzoni di bottega).

Si tratta ovviamente di un *sottoproletariato destinato a certa emarginazione*, anche perché privo del supporto materiale e morale della famiglia, non garantito da nessuna forma assistenziale, abbandonato agli alti e bassi di un'economia debole e incerta. Questi giovani provengono da famiglie tradizionalmente religiose, di cui mantengono i tratti spirituali, le abitudini devozionali, la sensibilità etica; anche quando si tratta di immigrati, essi non sono in pericolo di perdere immediatamente l'eredità religiosa del loro ambiente di origine, perché la città non è ancora così secolarizzata come oggi si può constatare; eppure qualcosa cambia nell'equilibrio dei valori che fino ad ora hanno contrassegnato la loro esperienza. Se proprio non si può parlare di « crisi » religiosa da sradicamento, si può però immaginare che sia posta in atto una lenta e talora profonda trasformazione delle loro convinzioni, pratiche, sentimenti religiosi.

E vi sono anche non trascurabili *minoranze di giovani « travati »*, autentici delinquenti minorili (dentro e fuori il carcere), che Don Bosco avvicina e ai quali dedica le sue prime cure apostoliche.

1971, pp. 30-56; cf anche P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religione cattolica*. I: *Vita e Opere*, Zürich, PAS-Verlag, 1968, p. 103ss (dove si sottolinea soprattutto la carenza di istruzione; nel 1848 il 40,32% degli abitanti di Torino era analfabeta!).

Si è detto che si tratta di un aggregato; infatti per quanto siano gravi le condizioni obiettive che caratterizzano lo « status » di sostanziale abbandono e povertà (parlo dei giovani proletari e sottoproletari) non sembra potersi ravvisare tra di loro la presenza di una particolare coscienza o di comportamenti collettivi che facciano pensare sia pure ad un embrionale progetto di « gruppo », « classe » o « movimento » giovanile. In questo periodo, se gruppi vi sono, essi sono di natura prevalentemente adulta; i giovani non v'entrano col peso della loro particolare problematica, ma solo con l'entusiasmo che mettono al servizio degli ideali patriottici del momento storico. Anche quando, nella seconda metà del secolo, cominciano a emergere i primi sintomi di una rudimentale organizzazione sindacale e politica delle classi proletarie, i giovani sono assenti, in quanto giovani, da questo sforzo.

Siamo ben lontani dalla sensibilizzazione politica e dall'impegno militante inteso nel senso che abbiamo illustrato nella prima parte di questo scritto; se ci sono giovani che fanno « politica » essi sono in definitiva i figli delle classi medie toccati dagli ideali del patriottismo riformista. Il mazzinianesimo populista non raccoglie se non una parte esigua di autentici figli del popolo; la maggior parte sono purtroppo relegati fuori del gioco politico dalla loro stessa emarginazione culturale.

I giovani che Don Bosco ha davanti sono dunque in gran parte veramente « poveri » e veramente « abbandonati »; in uno Stato che non è ancora neppure embrionalmente uno Stato « sociale » e che è preoccupato di ben altre questioni pressanti, si impone la necessità di dare a questa massa di giovani una risposta che sia dapprima *assistenziale* e poi, anche, su un piano più completo, *promozionale*. Essi appartengono infatti alla classe emergente, che eredita lo spirito degli ideali risorgimentali, per imprimere alla collettività una svolta davvero democratica e popolare; attendono solo di essere abilitati a svolgere il proprio ruolo in modo più maturo e incisivo.

I loro bisogni vanno dall'istruzione di base alla formazione professionale, dall'esigenza spirituale al pane quotidiano, dal lavoro allo svago, dalla formazione sociale e politica alla sicurezza emotiva e affettiva.

3. Don Bosco di fronte ai problemi dei giovani del suo tempo

Tenterò ora di delineare per sommi capi l'atteggiamento complesso assunto da Don Bosco verso i problemi dei giovani del suo tempo, nell'intento di mettere in evidenza tra i molti fatti quelli che sembrano essere le sue scelte fondamentali.

a) *Globalità d'intervento verso i giovani delle classi popolari*

La percezione che Don Bosco ha dei problemi giovanili è molto articolata; egli avverte sia l'abbandono morale e religioso, che maggiormente lo colpisce, sia le necessità materiali di lavoro, vitto, casa e vestito. Ma al di là di queste impressioni immediate, egli sembra intuire *il destino racchiuso nella elevazione della generazione giovanile a lui contemporanea*; quella che Don Bosco chiama la « rigenerazione » della società passa appunto attraverso la promozione di una vasta aliquota di giovani appartenenti per lo più alle classi popolari, proletarie e sottoproletarie.

Questa intuizione *non* è accompagnata da una *conoscenza scientifica* delle diverse « cause » che stanno a monte della situazione che egli ha sotto gli occhi; si direbbe anzi che la sua diagnosi dei mali che affliggono la società sia largamente moralistica e tradizionale, lontana dalle categorie interpretative che pensatori a lui contemporanei stanno nel frattempo elaborando. Non vi vede certo l'impatto di una dinamica economica che obbedisce alle tradizionali e rigide stratificazioni sociali del primo Ottocento italiano; né vi scorge i segni di un'incipiente lotta di classe, ma solo l'inizio di una fase ascendente della classe proletaria nel suo insieme e nella prospettiva di uno sviluppo ordinato di tutta la società. Questo atteggiamento è del resto comune a molti contemporanei, come è comune anche l'insieme delle soluzioni adottate per intervenire nel processo, prima fra tutte l'idea di promuovere l'ascesa delle masse popolari mediante l'intervento di operatori sociali (educatori e simili) provenienti dalla stessa classe.

Nell'insieme delle descrizioni che egli dà dei giovani, oltre a questa visione che chiameremmo « sociologica », si possono anche evidenziare delle *chiarissime annotazioni « generazionali »*, che insistono soprattutto sulla gioventù in termini psicologici e pedagogici, come stagione della vita caratterizzata da volubilità e plasmabilità, da generosità e disorientamento, da immaturità e in-

certezza. Da queste descrizioni risulta chiaro che egli identifica la gioventù con quella che oggi noi chiameremmo l'adolescenza (tra i 12 e i 18 anni), periodo ben limitato anche cronologicamente, dopo il quale emerge subito l'uomo, capace di assumersi la responsabilità che la vita impone. Non per nulla i suoi ragazzi, abituati precocemente ai lavori dei campi, della bottega o del laboratorio, non conoscono i problemi di un'adolescenza artificiosamente prolungata in un estenuante tirocinio di apprendimento sociale e sono pertanto in grado, appena poco più che ventenni, di assumersi anche grosse incombenze direttive ed organizzative. È sintomatico che Don Bosco escogiti, per i giovani destinati a diventare suoi collaboratori, uno stile di socializzazione armonica, integrata da esperienze formative ed esperienze di lavoro responsabile (il tirocinio dei chierici) che anticipano in qualche modo le proposte oggi ampiamente accettate in diversi modelli sociali (cf l'esperienza cinese o cubana). È vero però che questi giovani finché sono adolescenti sono obiettivamente incapaci di elaborare, a causa dell'età e della concreta condizione culturale di abbandono e di emarginazione in cui vivono, una coscienza del proprio status e un progetto di autoliberazione. Essi sono perciò oggetto di un intervento educativo, più che soggetto di una tale richiesta; o meglio, la richiesta è implicita nelle cose, sebbene non venga esplicitamente espressa dalla popolazione giovanile.

*b) La scelta dei « giovani poveri e abbandonanti »
da parte di Don Bosco*

All'interno di una scelta chiaramente orientata verso i giovani della classe popolare *Don Bosco sembra preferire*, almeno inizialmente, *le aliquote più povere e abbandonate*, purché diano speranza di una certa capacità di riscattarsi mediante il lavoro, l'istruzione, la maturazione morale. Egli è spinto all'apostolato dei giovani, oltre che da una evidente propensione naturale e da segni soprannaturali, anche dalla visione drammatica dello spreco di energie fisiche e morali da parte di gruppi tipici di giovani abbandonati a se stessi (i carcerati, i disoccupati, gli immigrati, i lontani dalla famiglia, gli ignoranti). Nella scelta dei giovani poveri tra i poveri emerge *una sua visione della povertà*, lontana certo da spiegazioni « strutturali », ma capace di superare una

concezione rassegnata che è tipicamente sottoproletaria e che vede nella povertà un invalicabile ostacolo, quasi una maledizione da portarsi dietro per tutta l'esistenza. Anche se non giunge a dichiarare la povertà come frutto ovvio di un'ingiustizia sociale e come effetto di uno sfruttamento intenzionale, egli la considera una « condizione » di vita da cui si può uscire con il lavoro e con una vita onesta e frugale. Da questa valutazione è perciò ovviamente assente il concetto di « coscienza » e di « lotta » di classe, del tutto alieni dalla sua formazione intellettuale e soprattutto dalla sua tipica concezione dell'ordine sociale (che sembra sostanzialmente e moderatamente statica); questi concetti sarebbero del resto mal conciliabili con la visione religiosa della vita, che egli mutua dalla teologia del suo tempo.

Analogamente e correlativamente è importante sottolineare *la concezione che egli ha delle classi dominanti*; è pacifico che non ne vede la caratterizzazione nei termini usuali alla tradizione socialista, soprattutto marxista, ma piuttosto in una prospettiva che oggi potrebbe essere chiamata « ingenuamente interclassista e paternalista », se non fosse corretta da qualche annotazione critica e polemica. Il ricco e il nobile non sono di per sé degli sfruttatori, ma solo dei « fortunati » a cui incombono grossi doveri sociali nei riguardi delle altre classi; il « quod superest date elemosynam » è da Don Bosco inteso in senso molto esigente, come una condizione dirimente per la salvezza propria e come dovere di giustizia redistributiva. Con i ricchi egli non si prostituisce mai, piuttosto si direbbe che ostenti nei loro riguardi la tranquilla sicurezza che gli proviene dalla propria missione, riuscendo a strumentalizzare le loro ricchezze e l'influenza sociale e politica. Riconoscente, ma non servile, egli non si presta ai loro giochi di potere, neppure quando ciò gli possa tornare utile ai fini della propria opera in momenti difficili.²³ Ne accetta alcuni nelle proprie file purché vogliano lavorare per i giovani delle classi popolari.

c) *Finalità religiose e finalità sociali dell'intervento educativo*

L'intervento di Don Bosco a favore dei giovani del suo tempo è *chiaramente orientato da finalità religiose e morali*;²⁴ a ciò lo in-

²³ È tipico a questo riguardo il rifiuto ragionato da lui rivolto al marchese di Cavour in occasione delle feste per lo Statuto, a cui era invitato con i ragazzi dell'Oratorio, anche in vista di future protezioni e ricompense.

²⁴ Si veda in questo senso, oltre ai due volumi già citati di P. Stella,

clina tutta la sua formazione personale, il suo « essere prete » sempre e dovunque e anche il clima religioso dell'ambiente piemontese in cui è nato. Ma, proporzionatamente alla conoscenza che egli ha dei problemi del suo tempo e in armonia con analoghe risposte date da cattolici suoi contemporanei, egli pensa a un *intervento finalizzato* anche alla soluzione delle *carenze più immediate dei giovani* (in prospettiva perciò assistenziale) e anche alla impostazione delle premesse di un piano più lungimirante di *promozione della persona e del suo inserimento nella società* (dare un'istruzione e un lavoro).²⁵ Tutto ciò è facilitato dal fatto che mancano interventi di altri enti pubblici e privati, ma induce comunque ad alcune riflessioni. Appare anzitutto che la risposta ai bisogni culturali, psicologici, economici dei giovani è chiaramente *subordinata alla finalità religiosa*; non si tratta di fini ugualmente importanti, ma di priorità senza dubbio gerarchizzate. Ciò significa che per Don Bosco non è lecito separare la doppia finalità, accentuandone una a danno o esclusione dell'altra, ma è necessario inquadrare esplicitamente il servizio ai bisogni immediati della persona nella prospettiva dei suoi orizzonti significativi ultimi. Né un'educazione religiosa disincarnata, carica di equivocità alienante, né una pura attività di servizio educativo e sociale distaccata dalla prospettiva spirituale.

A ciò lo porta tutta la tradizione formativa e, ancora più a monte, tutta la concezione teologica delle « realtà terrestri » della sua epoca. È pertanto inutile disquisire se Don Bosco abbia avuto coscienza della possibilità di considerare autonome le due sfere o momenti d'intervento, riservando quella religiosa ai « formatori della fede » e lasciando agli altri i compiti della promozione sul piano culturale, psicologico, ecc.; la felice distinzione e sin-

anche la relazione di P. Braido in questo volume e, del medesimo, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, parte II, cap. I, pp. 121-137.

²⁵ In questo Don Bosco differisce notevolmente da molti educatori e operatori sociali del suo tempo, compresi alcuni che lo conobbero direttamente, come il Guanella e l'Orione, i quali interpretarono il comandamento della carità verso il prossimo in termini prevalentemente anche se non esclusivamente di intervento assistenziale verso le categorie più abbandonate sia sul piano fisico che su quello psichico. Don Bosco si rivolge a chi è in grado di « rispondere allo stimolo » educativo, assumendosi gradatamente l'iniziativa e la responsabilità della propria « liberazione » umana e religiosa.

tesi dei due momenti è il segno della sua convinzione circa *il carattere globale della salvezza a cui il giovane aspira* e circa il corrispettivo carattere globale della proposta che egli deve presentare. L'assumersi il compito di rispondere anche ai bisogni non religiosi o non morali della gioventù obbedisce quindi non tanto o solamente ad un impulso filantropico o, peggio ancora, non rappresenta un pretesto o un alibi per arrivare ai giovani e imporre loro un discorso religioso, ma piuttosto è il segno esplicito di una concezione non manichea dell'uomo e della sua liberazione, che non può essere interiore e profonda quando non sia incarnata nella totalità delle istanze emergenti.

d) La dimensione politica dell'intervento educativo in Don Bosco

Difficile dire se Don Bosco abbia avuto *una coscienza esplicita della dimensione politica* del suo intervento educativo. Si può ammettere senz'altro che egli avesse consapevolezza dell'*importanza sociale*, oltre che religiosa, della sua opera; gli accenni in tal senso sono numerosi ed espliciti. Risulta invece che reiteratamente egli ha tentato di imporre ai suoi un atteggiamento esplicitamente apolitico, fino al punto di inserire, senza successo per l'opposizione delle autorità romane, un articolo nelle regole che vietava ai Salesiani ogni attività politica.²⁶ E non appare mai che egli abbia assegnato al proprio lavoro una finalità propriamente e consapevolmente « politica » nel senso che oggi l'intendiamo noi, né che prescriva esplicitamente nelle sue norme pedagogiche una formazione sociale o politica dei suoi giovani. Le ragioni di questo atteggiamento vanno forse ricercate nelle *condizioni storiche e culturali del suo tempo* e in particolare nell'*atteggiamento di Don Bosco nei riguardi della politica*, che conviene analizzare, proprio a causa della rilevanza che tale discorso assume nella scelta dei giovani d'oggi.²⁷

Una prima considerazione riguarda l'apparente rifiuto di Don Bosco di assumersi concreti impegni politici: « La nostra poli-

²⁶ Cf P. STELLA, *Don Bosco e la politica*, ciclostilato, Roma, s.d.

²⁷ Per quest'analisi ho consultato soprattutto P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, 2 voll., Zürich, PAS-Verlag, 1968-1969; vol. I, pp. 253-254; vol. II, pp. 74-95, oltre al ciclostilato, già citato, dello stesso.

tica è quella del Pater noster» oppure: «Non mai pro, non mai contro». Tale atteggiamento è fondato a mio avviso su due premesse. Don Bosco interpreta anzitutto *la politica in senso partitico negativo* e nel contesto storico da lui vissuto vi vede una componente anticlericale che non può accordarsi assolutamente con la sua mentalità religiosa; e ciò fonda il «non mai pro». D'altra parte *la necessità di strutturare e rinsaldare l'opera sua* lo spinge a mantenersi al riparo da qualsiasi contrasto politico che possa minacciarne l'esistenza. In questo quadro, pur non condividendo i programmi politici e l'ispirazione ideologica dei governanti del tempo, egli professa nei loro riguardi un lealismo esplicito, soprattutto a partire da un'epoca in cui gli avvenimenti del risorgimento italiano appaiono ormai irreversibili. Ed è la base del «non mai contro», fondato sia su motivazioni ideali anche religiose (obbedire ai governanti «etiam dyscolis») sia soprattutto su considerazioni di opportunismo pragmatista.

È in questo modo che egli riesce a ritagliarsi uno spazio di autonomia, che gli permette di fare la sua «politica», cioè di realizzare un intervento educativo globale, nel quale gli scopi preminentemente religiosi (formare il buon cristiano) si accordano con gli effetti positivi sul piano sociale (l'onesto cittadino). Questo ultimo aspetto dovrebbe essere come il «cavallo di Troia», l'alibi che gli permette di svolgere in modo indisturbato il suo apostolato religioso. Educare per «rigenerare la società» rappresenta in sintesi la sua proposta politica, che sebbene presentata in termini accettabili anche ai governanti e ai politici del tempo *contiene un'alternativa profonda*. La società a cui egli pensa non è certo quella preconizzata dalla politica liberale e l'uomo a cui egli mira (il cristiano) non coincide con quello a cui mirano i politici e le classi dominanti dell'epoca. Si direbbe che Don Bosco abbia una propria politica educativa, divergente da quella ufficiale; per questo ho detto più sopra che *il disimpegno politico di Don Bosco è piuttosto apparente ed ora aggiungo che è chiaramente suggerito da ragioni tattiche*.

Del resto occorre dire che Don Bosco ha manifestato in molte occasioni di avere idee politiche e di condividere posizioni di uomini e movimenti del suo tempo; non ha esitato inoltre ad assumere ruoli politici espliciti quando ciò fu reso necessario da circostanze storiche.

A questo proposito P. Stella²⁸ ha tentato di ricostruire una specie di storia politica di Don Bosco, che riferisco per sommi capi. Egli, Don Bosco, rivela tutta la *matrice conservatrice e integrista* della sua formazione umana e religiosa, soprattutto attorno al 1848, ai primi segni di incipiente dissoluzione dell'equilibrio, creato dalla restaurazione, tra trono e altare, tra società civile e potere ecclesiastico, tra classi al potere e classi subalterne. In questa occasione sembra che egli propenda *verso il neo-guelfismo*, benché non condivida del tutto le idee di Gioberti e soprattutto la sua figura di uomo e di prete. Si impegna in un'impresa di chiaro contenuto politico conservatore (il giornale l'« Amico della Gioventù ») destinata a rapida fine. Il '48 costituisce anche per Don Bosco una svolta politica notevole; essa consacra il suo *consapevole e definitivo allineamento tra coloro* che, osservando i fatti del risorgimento da una certa ottica religiosa conservatrice, non riusciranno mai a tacere il *giudizio di condanna* su una politica che ritengono *anticlericale* e talora esplicitamente *antireligiosa*. La « rivoluzione » che egli ha sotto gli occhi gli appare come una minaccia per la stessa società, proprio perché scardina i valori tradizionali, religiosi e morali e, di conseguenza, anche familiari, sociali, educativi; religione e rivoluzione quindi non possono andar d'accordo.

Di fronte alla questione romana egli mantiene un atteggiamento di condanna esplicita della spoliazione del potere temporale, anche se si presta ad alleviare alcune conseguenze negative (la questione dei vescovi) e si prepara a rispondere con l'impegno educativo al vuoto di presenza creato dal forzato isolamento politico dei cattolici.

Sulla base di questa mentalità sostanzialmente intransigente ed integrista è per altro capace di innestare *una grande flessibilità pragmatica*; non è di quelli che si perdono d'animo o si compiacciono di fantasiose disquisizioni sul futuro del paese o sul destino della religione; ma tenta di rispondere immediatamente ai bisogni politico-religiosi del tempo con un'azione educativa a largo raggio che ha necessariamente, al di là dell'intenzionalità spiccatamente religiosa, anche una finalità umanitaria e sociale.

In definitiva possiamo dire che mentre il conservatorismo e il

²⁸ Cf la nota precedente.

tatticismo di Don Bosco sono elementi del suo atteggiamento politico storicamente condizionati e perciò non essenziali alla comprensione della sua scelta dei giovani, *la consapevolezza dell'incidenza innovante e alternativa della sua azione educativa nei riguardi dei giovani proletari rappresenta a mio giudizio un elemento qualificante* anche se non del tutto originale.

e) Il senso essenziale dell'impegno educativo di Don Bosco verso i giovani

Tentando di riassumere gli elementi essenziali dell'atteggiamento di Don Bosco verso i giovani, credo sia possibile evidenziarne due componenti principali:

1. La prima potrebbe essere *la fedeltà totale alla situazione*, cioè il senso dell'adeguatezza alle istanze storiche della condizione giovanile, così come si viene presentando alla sua esperienza quotidiana, cioè mutevole nel tempo e nello spazio, collegata con le circostanze culturali, sociali, politiche, economiche.

Sono le domande espresse ed inesprese dei giovani che condizionano le sue scelte e quelle della sua Congregazione e non viceversa. La priorità delle opzioni (i poveri e gli abbandonati) è suggerita non da principi aprioristici, ma dalla gerarchia delle urgenze e da un'intelligente prospettiva del futuro. La stessa mentalità pragmatica di Don Bosco suggerisce questa propensione che oggi chiameremmo antropologica.

2. La seconda considerazione riguarda *la globalità finalizzata e gerarchizzata della sua risposta* ai bisogni della gioventù del suo tempo. La priorità della finalità religiosa rimane fuori dubbio, come rimane la convinzione profonda in Don Bosco del carattere derivato di ogni altra azione educativa da quella religiosa; ciò che meraviglia in Don Bosco è però la proporzione tra domanda e offerta, è l'intelligenza e l'adeguatezza della proposta educativa. A ciò non è estranea la consapevolezza della dimensione sociale dell'intervento, anche se si tratta di un elemento subordinato.

È da questi elementi che mi sembra possibile trarre qualche indicazione per descrivere le esigenze della condizione giovanile odierna e la risposta educativa adeguata, quale la Famiglia salesiana è chiamata storicamente a offrire. In queste semplici dimensioni sembra a me che si riduca lo « stile » di Don Bosco,

spogliato delle concrete e secondarie determinazioni storiche che la sua proposta educativa ha assunto accidentalmente e che è destinata fatalmente a perdere. Credo infatti che il sistema preventivo non debba identificarsi con taluni accorgimenti di pedagogia spicciola, né con certe particolarità spesso folkloristiche riferibili alla tradizione educativa piemontese ed ottocentesca, che si sono rivelati spesso formule prive di incisività pedagogica appena portate fuori del loro ambiente d'origine, ma piuttosto con *uno spirito di cristiana attenzione ai segni dei tempi* che attraversano l'esperienza giovanile e di *coraggioso adeguamento alle istanze* che ne emergono.

III. SIGNIFICATO ODIERNO DI UNA SCELTA DEI GIOVANI, IN PARTICOLARE DI QUELLI POVERI E/O ABBANDONATI

La fedeltà al dato storico e mutevole della condizione giovanile e allo stile educativo di Don Bosco ci impone una periodica revisione critica della nostra scelta. Credo sia opportuno fissarne alcuni punti particolarmente importanti:

1. Premesse e criteri di una scelta

Ferma restando la preminente finalità religiosa del servizio salesiano ai giovani, mi sembra che vadano sottoposte a nuova riflessione alcune modalità concrete del nostro intervento educativo.

a) *Necessità di un'analisi scientifica della situazione*

Sembra ormai necessario far precedere all'azione pastorale un'attenta *analisi scientifica* della mutevole realtà della condizione giovanile e un *approfondimento sistematico del continuo perfezionarsi del discorso pedagogico*. Non è più ammissibile ed è perciò colpevole ogni omissione in tal senso, anche se si cerca di avallarla con l'alibi di una nostra pretesa ma non dimostrata « competenza tradizionale » in campo educativo. Il carisma di Don Bosco non si trasmette automaticamente ai suoi discepoli, ai quali non rimane che cercare di imitarne il modello attraverso una seria professionalizzazione dei loro ruoli di educatori. La competenza passa dunque attraverso la conoscenza acquisita e continuamente aggiornata; in particolare possiamo dire che i campi dove

le nostre carenze sono particolarmente evidenti sono quelli dell'*analisi sociologica e politica*, dell'*apertura verso esperienze educative altrui* (il senso dell'autarchia è un difetto largamente diffuso tra noi), dell'*aggiornamento metodologico e tecnologico* applicato all'educazione. In una famiglia di educatori come vuole essere la nostra, mi sembra che la proporzione tra esperti e operatori dequalificati sia ancora evidentemente carente a danno dei primi, per la secolare tendenza a « fare » molto e presto, ma a « pensare » e a verificare un po' di meno.

b) *Le « scelte di campo »*

Un'analisi attenta della condizione giovanile e dello stile globalizzante di Don Bosco, cioè della sua tendenza a rispondere integralmente alle esigenze della gioventù, mette in evidenza che, soprattutto oggi, chi si mette al servizio dei giovani *non può misconoscere le condizioni obiettive entro cui l'intervento educativo viene realizzato*. Un progetto integrale di evangelizzazione della condizione giovanile inserito nel quadro di uno sforzo globale di liberazione si trova necessariamente a doversi confrontare criticamente con la situazione che può rendere vano o inefficace tale sforzo. Il *prendere posizione di fronte alle alienazioni, manipolazioni, mistificazioni* che compromettono la liberazione integrale della persona umana diventa così *condizione di credibilità del messaggio educativo*. In particolare ciò comporta da parte dell'educatore:

Una presa di coscienza della complessa situazione storica dei giovani nella società industriale e dei molteplici condizionamenti che ne impediscono il processo di liberazione interiore e di inserimento promozionale nella società.

Una denuncia dei processi occulti e manifesti di sfruttamento della condizione giovanile nella scuola, nella fabbrica, nella famiglia, nel tempo libero.

La fine delle connivenze tacite ed esplicite tra educatori (a tutti i livelli) e forze di sfruttamento della gioventù (da quelle politiche a quelle economiche, dai centri di potere culturale ai manipolatori di mass media, dagli speculatori edilizi ai baroni scolastici, dai falsi educatori ai deformatore della coscienza, dai persecutori religiosi ai dittatori militari).

La partecipazione alla vita, al destino, alle speranze dei giovani, cioè ai processi di liberazione totale della gioventù, come ven-

gono storicamente configurandosi in questa epoca. Ciò è particolarmente importante in rapporto alla porzione più povera della gioventù, in quanto appartiene ad una classe emergente, ricca di valori e di proposte, portatrice di un modello di vita alternativo a quello delle classi fin qui egemoni e fin qui responsabili in gran parte dell'evoluzione del sistema.²⁹

Tutto ciò implica ovviamente l'accettazione del presupposto secondo cui oggi *la missione salesiana non può ritenersi compiutamente realizzabile se non nel quadro di un impegno politico*, a patto di dire che cosa si intende per impegno politico e di decidere che ciò non sia incompatibile con quanto si può capire dell'esperienza di Don Bosco.³⁰ In modo più preciso ciò comporterebbe:

1. *L'appropriazione di un concetto più maturo di « impegno politico »*. Se per politica si può intendere modernamente « la gestione del potere sociale dal basso, in vista del bene comune », allora l'impegno politico si configura o come partecipazione diretta a tutti i livelli alla gestione stessa, oppure come azione volta alla creazione di condizioni che rendono possibile a tutti la più larga partecipazione a tale gestione, cioè in altre parole le condizioni che rendono possibile a tutti l'autorealizzazione del proprio destino. Da ciò si traggono due conclusioni provvisorie e parziali; la prima è ovviamente che l'educazione in questo contesto si configura necessariamente come un'azione politica; la seconda è che tale impegno si gioca anzitutto a livello di base, non solo entro i parlamenti, i governi, i partiti e le associazioni specializzate, ma nella scuola, nella fabbrica, nel quartiere, cioè in ogni luogo dove

²⁹ A chi temesse che quest'impostazione porti direttamente alla partecipazione dell'educatore alla lotta di classe si potrebbe rispondere che la lotta di classe non si identifica sempre con la lotta violenta (in tal caso il cristiano dovrebbe risolvere delicati problemi di coscienza) e che, in ogni caso, essa è nei fatti, non è un'invenzione delle classi dominate, ma è imposta dalla logica di dominio delle classi egemoni. Chi sceglie di stare accanto a coloro che sono oggetto di manipolazione e di sfruttamento e di partecipare alla loro lotta di liberazione non fa che assumere la loro difesa in nome di principi umanitari, che molti credenti ritengono del tutto consoni con l'ispirazione evangelica.

³⁰ Va riconosciuto che negli ultimi anni questa dimensione sociale e politica dell'azione salesiana è stata autorevolmente sottolineata dai documenti del Capitolo Generale Speciale XX e da circolari dei Superiori maggiori.

gli uomini imparano a gestire e gestiscono di fatto in modo collettivo il proprio destino.

2. L'assunzione di un impegno educativo nel senso or ora precisato implica *l'abbandono di un falso neutralismo* nei riguardi dei movimenti, forze e avvenimenti politici che a livello più macroscopico (cioè nelle grandi istituzioni, negli Stati, nei continenti) condizionano la maturazione degli individui, dei gruppi, delle classi sociali. L'educatore salesiano deve prendere posizione, come uomo e come cristiano, di fronte a questi fatti sulla base non di emozioni, pregiudizi, sentimenti, impulsi più o meno razionali, ma di un'analisi il più possibile scientifica ed obiettiva e soprattutto *in forza della concezione etica e religiosa* (cristiana) dell'uomo e della vita. È quest'ultimo criterio che assicura la libertà interiore dell'educatore di fronte alla storia mutevole, anche senza garantirlo per altro contro i rischi.

*Il rifiutarsi di fare questa opzione, adducendo l'alibi del rischio (che del resto è reale), si tramuta indubbiamente a sua volta in un'opzione per le forze della conservazione e dell'oppressione, perché il neutralismo è sempre un'opzione. L'atteggiamento dell'apoliticità favorisce infatti la strumentalizzazione in atto da parte delle forze che detengono il potere.*³¹

c) *Le priorità*

La necessità di una « scelta di campo » sembra imporsi anche in rapporto alle diverse categorie di giovani; la tradizionale attenzione della famiglia salesiana verso i giovani delle classi operaie va ripensata alla luce di alcune innegabili priorità.

1. Senza precludere all'attività salesiana l'ampio campo della gioventù in generale (tutta in stato di emarginazione ed esclusione),

³¹ Per il salesiano si pone il problema di chiedersi a che livello si può o deve esprimere tale « scelta di campo »: a livello individuale o comunitario? È evidente che in questo caso il peso dell'appartenenza a un'istituzione religiosa si fa sentire in modo determinante; si tratta infatti di conciliare le scelte politiche con il pluralismo esistente nella comunità e con la salvaguardia dello « status » religioso. Generalmente però, come è ovvio, l'istituzione condiziona in senso piuttosto negativo, intralciando e ritardando le scelte, quando non sia in atto al suo interno un processo di maturazione e revisione continua.

sulla scorta dello stile di Don Bosco e delle reali necessità dei giovani, sembra imporsi *una scelta privilegiata dei giovani che abbiamo chiamato poveri e abbandonati*, appartenenti alle aliquote di sottoproletariato urbano e rurale sparse in tutta l'Europa. Questi giovani abbisognano di un servizio integrale, che va dall'assistenza (almeno per sopperire alle necessità indilazionabili che si creano laddove nessun ente privato o pubblico è in grado di curarsene in tempi brevi e medi) all'istruzione, dall'educazione e sensibilizzazione sociale e politica a quella religiosa, dal tempo libero all'educazione morale. Si tratta di una *priorità assoluta* perché sono questi i giovani più colpiti dai processi di manipolazione e i più lontani da una coscienza di autoliberazione. L'intervento educativo integrale va iniziato anche quando non sembra ancora possibile intervenire efficacemente alla radice strutturale della povertà (cioè a livello di un mutamento dei processi produttivi e dei conseguenti rapporti di classe); la « coscientizzazione » di questi giovani del sottoproletariato può servire da innesco ai processi di cambio delle strutture e fare di questi giovani i protagonisti della propria realizzazione umana.³²

Si pongono però dei problemi non indifferenti quando si voglia riflettere sulle *modalità ottimali di questo intervento prioritario*; sembra comunque che si debba fare spazio a una pluralità di strumenti: dalle grandi istituzioni scolastiche (magari riconvertendo nelle finalità e nelle strutture alcune già preesistenti) ai piccoli gruppi inseriti nelle sacche di povertà con compiti di servizio diretto e di animazione culturale e religiosa, dai centri di consulenza e di orientamento agli interventi in sede politica, programmatica, legislativa.

2. A questi giovani seguono con immediata priorità quelli che abbiamo chiamato *i figli del proletariato operaio*, « poveri » anche se non sempre abbandonati. Verso costoro sono sempre meno ur-

³² A questo proposito alcuni pensano di dover attribuire soprattutto ai laici cristiani il ruolo di una militanza attiva nei movimenti, gruppi e partiti politici che lottano per il cambio strutturale della società, mentre agli ecclesiastici sarebbe invece riservato il compito della « rivoluzione culturale ». Altri, al contrario, ritengono che il compito di coscientizzazione sia destinato all'inefficacia quando non sia appoggiato concretamente ad uno dei gruppi più o meno istituzionalizzati, che sono direttamente coinvolti nell'impegno politico.

genti in molti paesi le necessità di un aiuto di tipo assistenziale e sussidiario, mentre urgono interventi atti a promuovere questi giovani sul piano della coscienza sindacale e politica, della formazione intellettuale e morale, dell'orientamento religioso. Per essi è soprattutto incombente la minaccia di una manipolazione umiliante nei luoghi di lavoro (sia da parte del padronato, sia da parte del sindacato); come pure la minaccia di un indebolimento morale che passa attraverso le lusinghe del consumismo. Da questa classe emergente, destinata ad allargarsi sempre più (oggi comprende anche tecnici intermedi o operatori qualificati) ci si può aspettare un contributo determinante nel rinnovamento dei valori della nostra società, proprio perché è portatrice di modelli di vita in gran parte ancora autentici. Va però salvaguardata e rilanciata con un progetto di promozione globale. Le modalità d'intervento esigono certamente uno sforzo notevole sul piano organizzativo e istituzionale (pensionati, esternati, scuole) ma anche una penetrazione capillare nei luoghi di lavoro e di vita, nei gruppi e nelle associazioni culturali, politiche, ricreative, ecc., in cui si va manifestando il crescente interesse sociale di questa gioventù e l'emergente coscienza di classe.

3. Un discorso a parte merita poi la minoranza *dei giovani abbandonati*, che sono talora molto numerosi entro le classi medie. L'attenzione degli educatori salesiani dovrebbe essere orientata soprattutto verso quelli tra essi che danno speranza di riscatto e di recupero (drogati, delinquenti minorili, disadattati) più che verso gli irrecuperabili che pure abbisognano di cura e di assistenza (handicappati psichici e fisici, ammalati incurabili, ecc.). Il discorso educativo che a loro deve essere indirizzato esige però una specializzazione che la maggioranza degli educatori salesiani non possiede e quindi sembra un compito riservato a pochi, a meno che si decida di incrementare a fondo questo settore di impegno, convogliandovi i volontari e i disponibili. D'altra parte un servizio veramente integrale a questi giovani abbandonati esige una complessità di strumenti che solo il pubblico potere può apprestare; si pone dunque la necessità per gli educatori salesiani, di precisare i compiti specifici di una loro partecipazione qualificata ad un'azione di recupero e di formazione che è da altri impostata e gestita. Probabilmente si tratterà di animare umanamente e cristianamente le varie terapie di sostegno e di ricostruzione che in

questi casi sono necessarie, inserendosi nel lavoro di équipes a cui partecipano educatori, psicologi, psichiatri, sociologi, assistenti sociali.

2. Ragione, religione e amorevolezza per i giovani d'oggi

La consapevolezza della dimensione politica dell'impegno educativo e delle conseguenze che ne derivano è la premessa, il quadro complessivo entro cui si collocano i contenuti tipici che qualificano il servizio salesiano ai giovani, sintetizzato nella formula sempre valida della ragione, della religione e dell'amorevolezza. Proviamo ad enucleare in questa prospettiva alcune riflessioni, derivate da quanto abbiamo detto sulle istanze della condizione giovanile e da quanto ci insegna la tradizione salesiana.

a) *Le istanze della ragione*

Nella tradizione salesiana la ragione è assunta come una dimensione correlata all'amorevolezza e significa sostanzialmente un *uso maturo della razionalità nell'educatore*, il quale mediante la chiarezza delle idee e il culto della verità riesce così a dominare l'impulsività dei sentimenti e delle passioni. È anche buon senso, semplicità, immediatezza. È largo uso della persuasione in funzione preventiva e motivante.³³

Val forse la pena di insistere sulla validità immutata di questa prospettiva, ma anche segnalare qualche nuovo significato della « ragione » intesa come dimensione essenziale del discorso educativo.

Oggi essa potrebbe significare, ad esempio, *abilitazione ad un retto uso della razionalità sostanziale, in contrapposizione e come correttivo al diffuso abuso della razionalità puramente strumentale*. Potrebbe comprendere l'impegno a recuperare categorie di giudizio, fondate e criticamente vagliate, quasi in aiuto alla generale relativizzazione dei modelli di comportamento tipica delle epoche di rapida transizione e di innovazione culturale.

È perciò in antitesi a un concetto di socializzazione che prevede semplicemente la trasmissione di norme o modelli attraverso la pressione esercitata in gran parte in modo meccanico e incon-

³³ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964.

scio da strumenti di comunicazione massificati e spersonalizzati, anche se efficienti.

L'esigenza della criticità è tanto più urgente quanto più si complica la struttura articolata e molteplice del pluralismo e quanto più si accentuano nella nostra società i motivi dell'alienazione e dell'anomia. *Ragione dunque come sinonimo di un'educazione alla criticità*, ma non vuota, bensì finalizzata e concretamente ancorata in un'esperienza quotidiana di fatti vissuti, giudicati, valutati; e questo non solo nel chiuso ambito delle condizioni privilegiate della famiglia, dell'istituto, della scuola, ma progressivamente nella più vasta esperienza dell'inserimento societario (fabbrica, ufficio, sindacato, partito, Chiesa...).

Ragione intesa anche come *progressiva consapevolezza dei condizionamenti* organici, psichici, sociali, economici, politici, culturali che fondano e che spiegano il difficile processo di maturazione dell'uomo nella società odierna, per impossessarsi della loro dinamica e volgerla coscientemente verso un progetto di personalità aperta alla socialità e alla solidarietà.

In termini più concreti questo significa un ripensamento dei contenuti dell'educazione intellettuale e sociale, politica e sindacale, sulla necessità di abilitare a muoversi in una società che acquista sempre più i caratteri di una macchina costrittiva e repressiva, capace di sopprimere in radice le tendenze a usare la ragione in vista delle opzioni fondamentali della vita.

b) Le istanze della religione

Le richieste di discorso religioso sono sempre molto diffuse tra i giovani della società industriale e documentano la persistenza di un interesse che solo apparentemente sembra assopito.³⁴ Le difficoltà risiedono per altro *nel tipo di risposta da dare a questa domanda*. Nell'ambito della fede sono possibili diverse

³⁴ Cf G. C. MILANESI, *I giovani nel mondo secolarizzato*, in *La secolarizzazione oggi in Italia*, Roma, Città Nuova Ed., 1971, pp. 29-78; G. C. MILANESI, *Giovani studenti italiani di fronte all'insegnamento della religione: un contributo sociologico*, in *Scuola e Religione*, vol. II, Torino-Leumann, LDC, 1973, pp. 15-45. Sulle nuove forme di religiosità giovanile extra-istituzionali (Jesus movement e simili) si veda, tra l'altro: *The Contemporary Metamorphosis of Religion?*, Lille, Éd. du Secrétariat CISR, 1973, soprattutto le parti II e III.

scelte, che corrispondono alle diverse possibili sintesi teologiche in funzione dell'evangelizzazione e della catechesi; oggi si pone all'educatore salesiano la necessità di adeguare il messaggio religioso alle necessità di una gioventù che viene socializzata in modo spesso deficitario dal punto di vista religioso e che trova nella stessa società elementi che scoraggiano l'interesse per il problema della fede. Non basta certo a questi giovani la religiosità sacrale e tradizionale, imposta in altri tempi dal condizionamento esercitato dalla famiglia, dal villaggio, dalla scuola; né basta quella religiosità devozionale e istituzionale prevalente ai tempi di Don Bosco. Per la gran parte dei giovani la religione oggi si pone come comportamento da assumersi *criticamente* in rapporto e in confronto con le altre scelte della vita, cioè in relazione con i « sistemi di significato » che in una società pluralista pretendono di sostituire il carattere totalizzante e integrante della religione.

La religione cioè « resiste » come fattore d'educazione dei giovani d'oggi solo quando ne viene percepita la sua essenziale non estraneità, anzi la sua adeguatezza nei confronti delle esperienze culturali, politiche, professionali, familiari, sessuali, etiche del giovane; in altre parole quando può essere percepita come *elemento essenziale del processo di liberazione e di promozione della personalità dell'individuo e della società*.

Una accentuazione indebita dell'evangelizzazione (magari in termini inadeguati) che portasse alla sottovalutazione delle problematiche che interessano vivamente i giovani, si configurerebbe necessariamente come una proposta manichea, disincarnata e inverificabile, tendenzialmente alienante più che promuovente, esposta al pericolo dell'integrismo teologico.

Per contro, la pretesa di subordinare il discorso della fede a quello dell'animazione culturale e della presenza educativa svuoterebbe di significato la specificità del discorso salesiano, che si qualifica appunto sul piano dell'educazione religiosa e sfocerebbe in una prospettiva qualunquista.

Sembra invece più coerente con quanto si è venuti dicendo un intervento che partendo indifferentemente da uno qualsiasi dei due momenti (evangelizzazione o liberazione) arrivi progressivamente a *integrare in un discorso unitario le due dimensioni*. I punti di partenza infatti possono variare enormemente da una situazione all'altra; la liberazione può esigere in certi contesti che

si dia effettivamente « il pane », in altri che si dia la cultura, in altri ancora che si dia la libertà politica, in altri che si lotti contro l'emarginazione; del resto anche l'evangelizzazione può configurarsi in contesti diversi come pre-catechesi o come perfezionamento della fede, come predicazione o come insegnamento della religione entro la scuola. L'importante è che i due momenti dell'intervento appaiano tra di loro *solidamente correlati come fasi complementari di un unico discorso che tende alla promozione integrale dell'uomo.*

Questa prospettiva ci pone di fronte ai compiti di un'educazione religiosa che risulta molto più difficile e complicata di quella toccata a Don Bosco nei riguardi dei giovani a lui contemporanei; si tratta non solo di continuare un processo già sostanzialmente ben impostato dalla famiglia, dalla scuola, dalla parrocchia, dalla tradizione ambientale, ma di iniziare spesse volte « ex novo » un discorso che non trova più i supporti psicologici, sociali, emotivi di un tempo. Non si tratta perciò solo di « insegnare » la religione, di « far ascoltare bene la messa » o raccomandare la « pratica dei sacramenti » o le « devozioni cristiane ». Oggi educare religiosamente significa soprattutto « motivare a fondo » per rendere plausibile l'opzione cristiana e per radicarla nel progetto di vita. La « pratica » vi occupa un posto meno importante di un tempo e l'educazione di massa non è destinata al successo. Altri diranno entro quali condizioni ottimali è possibile educare religiosamente oggi; a me interessava sottolineare quali ne siano le esigenze essenziali alla luce dell'analisi sociologica.

c) Le istanze dell'amorevolezza

In questo campo occorre a mio giudizio evitare di privilegiare un'interpretazione psicologista di questa dimensione del sistema preventivo, come una sua accezione astrattamente teologica.

Nella linea delle nostre considerazioni, una revisione del concetto di amorevolezza implica senz'altro l'approfondimento del concetto di « spirito di famiglia », con l'abbandono delle caratteristiche tipicamente « familiste » che tale concetto si trascina dietro e che sono il frutto di un'estensione indebita di un modello superato di struttura familiare. Il paternalismo e le sue conseguenze (gregarismo, carenza di creatività, accentramento organizzativo, ecc.) non sono state del tutto estranee alla nostra recente

tradizione. Il rifiuto del paternalismo e dell'immagine familista della famiglia è imposta anche dalla crisi della immagine del padre e perciò dell'autoritarismo e degli atteggiamenti repressivi che caratterizzano la nostra epoca.

Oggi l'amorevolezza si traduce nella *democratizzazione dei rapporti*, nel *largo spazio accordato alle possibilità di partecipazione e di responsabilizzazione dei giovani*, alla *capacità degli educatori di ascoltare e di capire*, alla *disponibilità verso l'impegno* anche quando ciò compromette e coinvolge. Prevenire significa ovviamente non solo non reprimere, ma anche *porre nelle condizioni di esprimersi, di creare, di fare, di correre rischi calcolati*.

Queste considerazioni sembrano tanto più plausibili quanto più parliamo di giovani adulti, non di ragazzi o di adolescenti o quando parliamo di giovani non « istituzionalizzati », ma legati all'educatore salesiano da un rapporto saltuario e certo non di dipendenza psicologica (come invece capita nel collegio tradizionale o nella scuola). Amorevolezza significa, in tali casi, trasparente fiducia da parte dell'educatore nella capacità di maturazione del giovane, che si manifesta in una stretta collaborazione, comunicazione, corresponsabilità.

IV. CONCLUSIONI

Le conclusioni che segnaliamo riguardano in particolare i problemi del reclutamento e della formazione degli educatori salesiani come pure quello della finalità e struttura delle opere:

1. Sembra ancora attuale l'orientamento di Don Bosco nel *rivolgersi soprattutto alle classi popolari emergenti* come al luogo naturale dove si possono trovare collaboratori validi e motivati. L'elevazione e la salvezza globale della classe giovanile, soprattutto povera e abbandonata, può essere recepita come un compito di portata storica sul piano umano e cristiano soprattutto da coloro che sono in grado di comprendere dal di dentro i problemi, le tensioni e i conflitti di cui tali giovani sono oggi soggetto e oggetto. Ma anche altre classi possono come in altri tempi dare ottime vocazioni, nella misura in cui si troveranno soggetti disponibili a operare sulla propria personalità una riconversione di atteggiamenti, modelli e pregiudizi e a risocializzarsi secondo le esigenze del compito educativo che li attende.

Il reclutamento degli educatori può uscire infine dall'attuale crisi solo nella misura in cui sarà possibile presentare loro la *missione salesiana come realmente*, e non solo sulla carta, *inserita in un progetto di servizio totale ai giovani*, là dove si giocano i loro destini cruciali e dove si concentrano le aliquote più escluse e deprivate. A mio giudizio la crisi delle vocazioni, oltre che alle cause più generali che dipendono dalla fase di transizione attraversata dalla società e dalla Chiesa su scala mondiale, dipende dalla *incapacità nostra di darci un volto credibile* attraverso le nostre scelte di fondo, le nostre prese di posizione ecclesiali e politiche, la nostra strutturazione interna, le nostre prospettive d'intervento, la finalità e l'incisività delle nostre opere, la nostra capacità di assumerci dei rischi.

Ciò che manca sembra essere la capacità di prospettare ai giovani un tipo di esperienza educativa coraggiosa, non frenata né compromessa dalle esigenze particolaristiche degli educatori, ma aperta soprattutto alle esigenze degli educandi; un tipo di esperienza per cui valga la pena di impegnare la vita. Faremmo un torto se imputassimo ai nostri giovani minore generosità di quelli di un tempo; ciò che li trattiene dall'impegno è, tra l'altro, il ristagno delle idee, la ristrettezza delle prospettive, la rigidità degli schemi, la prevalenza dei problemi istituzionali su quelli personali, l'estraneità delle problematiche sentite veramente dai giovani. Io credo che vi siano ancora soggetti disponibili per imprese impegnative e anche rischiose, come è quella di promuovere la maturazione umana e cristiana dei giovani, ma tale disponibilità va perduta per la nostra attuale inadeguatezza e mancanza di coraggio.

2. Nella formazione degli educatori salesiani va poi messo in evidenza che occorre ripensare *i contenuti e le metodologie del curriculum*. Si può forse accettare senza grosse discussioni la constatazione che la formazione è stata condotta fino ad oggi su contenuti certamente abbondanti e significativi per quanto riguarda la fondazione filosofica e teologica, ma scarsamente specializzata per quello che riguarda il discorso pedagogico nella sua completa ricchezza, che comprende ormai tutto l'insieme delle scienze antropologiche ed esige uno sforzo notevole di riflessione e di verifica per essere portato ad una sintesi feconda di finalità e metodi, stili d'intervento e tecnologie educative. Se un tempo si poteva

supplire con molta generosità e amore educativo, oggi non si può affrontare la complessità delle situazioni senza una maggiore formazione generale e una capacità maggiore di adattamento flessibile. Sembra anche richiedersi una rinnovata *integrazione tra formazione ed esperienza educativa*, in quanto spesso sono assai limitate le opportunità di prendere effettivamente contatto con tutta la gamma ricchissima delle esperienze giovanili.

3. Un'ultima conclusione riguarda necessariamente il discorso *sulla struttura e sulla finalità delle nostre opere*. Il bisogno di funzionalità delle opere rispetto alle attese emergenti dalla condizione giovanile previene dal prendere in questo campo delle soluzioni troppo univoche. Solo un'analisi seria delle diverse situazioni e una capacità altrettanto seria di programmare con lungimiranza possono dire quali siano le opere più funzionali nelle diverse circostanze.

Mi sembra comunque che alcune cose si possano evitare. Bisogna anzitutto dire «no» alle opere che non sono in grado di dare ai giovani una risposta educativa il più possibile completa. «No» agli interventi di pura assistenza (dove ciò non sia assolutamente necessario), «no» all'intervento di puro servizio religioso o pura animazione culturale.

Bisogna anche dire «no» alle opere che per la loro struttura e mole impongano tali sacrifici di persone e di mezzi finanziari da bloccare la flessibilità che permette di portare la presenza salesiana là dove è più urgente nel mondo giovanile.

In ultimo, «no», in linea di massima, alle opere che non siano finalizzate almeno indirettamente alla promozione integrale delle classi popolari.

Queste ed altre prospettive trovano necessariamente molte difficoltà di attuazione, serie ed obiettive; possono addirittura sconfinare in una visione utopica del futuro della Famiglia salesiana, ma va detto che l'utopia fa parte della storia, ne è l'anticipazione ideale e per i cristiani può talora realmente assumere il volto della speranza.

Il sistema preventivo di Don Bosco nella scuola

LUIGI CALONGHI

Rileggendo la descrizione degli inizi della sua opera fatta da Don Bosco negli scritti per il pubblico, negli esposti alle autorità e nelle lettere, emerge il modo in cui ha visto la situazione e ha cercato di rendersi presente, d'intervenire.

Ci sembrano interessanti per la trattazione del nostro tema i rilievi seguenti.

Premessa

Mi rifaccio alla circolare citata nell'introduzione a questo Convegno e alla descrizione fatta ivi dell'origine delle scuole di Don Bosco. Quanto è detto in questa pagina è ribadito, in parecchie occasioni e con forme diverse, da Don Bosco negli scritti per il pubblico, negli esposti alle autorità e nelle lettere. Non mi soffermo in un esame storico di questi passi: rinvio agli studi dei nostri confratelli su Don Bosco.

La lettura dei testi e la conoscenza del loro contesto ci suggerisce queste riflessioni:

1. Don Bosco *s'è mostrato attento a una situazione* venutasi a creare in quegli anni: la popolazione di Torino nel sec. XIX s'è quintuplicata e negli anni in cui s'inizia l'opera salesiana aumenta di 80.000 unità. Tale espansione, dovuta a cause storico-politiche, ma soprattutto economiche, porta con sé il fenomeno delle migrazioni dalla montagna e dalla campagna.¹

Don Bosco guarda a questo fatto anzitutto come sacerdote ansioso per la sorte « dei giovani pericolanti della città e dei paesi di provincia che intervengono a questa capitale ».

¹ Cf P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 80-81.

2. Analoga attenzione e preoccupazione pastorale indurranno il Santo a *cogliere altre situazioni* del suo tempo e a *cercare di provvedervi*. Più tardi il grande numero di emigranti dall'Italia verso altre nazioni europee o d'oltre Atlantico in cerca di lavoro, indurrà Don Bosco e i Salesiani a prendersi cura degli *emigranti*. L'importanza della *stampa* da lui rapidamente intuita lo porterà ad un'intensa e varia opera di pubblicista e d'editore. I bisogni di *zone particolari* lo indurranno a fondare opere per la cura d'anime, edifici per il culto, oratori annessi (per es. San Giovanni Evangelista a Torino). La crisi del seminario e delle *vocazioni* ecclesastiche e religiose in genere, lo indurrà a occuparsi anche di quello, ecc.² S'interessa anche d'iniziativa ardue e con spirito ecclesiale: le trattative condotte tra Stato italiano e Vaticano per le sedi vescovili; l'edizione d'un quotidiano cattolico auspicato dai Vescovi piemontesi; la fondazione di missioni magari dove altri non avevano avuto successo, ecc.

3. L'apertura delle prime *scuole* è avvenuta in un quadro analogo (per carenze costatate) e nello stesso spirito; così il loro articolarsi:

- il lavoro e la scuola lasciano ai giovani *tempo libero* che passano nell'ozio rischiando di compromettere la loro anima e i loro guadagni: Don Bosco cerca di riunire questi giovani, di interessarli, di divertirli con gioco, canto, musica, teatro, gite;
- la scuola e le istituzioni ecclesiastiche restano staccate dalla vita dei giovani, non li impegnano interamente, o secondo i loro gusti: ecco l'opera degli Oratori;
- i giovani non possono trovar lavoro o vengono sfruttati perché non sono preparati convenientemente: dopo vari tentativi Don Bosco arriva alle *scuole professionali* e alla creazione di laboratori propri;
- la scuola ufficiale non istruisce sufficientemente nel *catechismo*; i giovani crescono, lavorano, si trovano in situazioni nuove in città senza adeguata istruzione e senza guida: per questo li raccoglie, li istruisce e li segue;
- i seminari sono in crisi: pensa a un nuovo tipo di reclutamento creando degli internati che orientano alle *vocazioni*;

² Cf P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 97-100.

sono una formula più larga e diversa dai seminari e danno buoni esiti;

- la scuola, di fatto, emargina giovani poveri o « laceri »: apre scuole feriali proprie (anche qui dopo aver tentato la formula della scuola esterna) per accoglierli;
- vede che certi ragazzi hanno bisogno di esser curati tutta la giornata, che non possono contare sulla famiglia: trasforma certi esternati in ospizi, in *internati*, in convitti.

4. *Lo scopo* perseguito dal fondatore di queste opere era la salvezza delle anime, l'allontanamento dei pericoli morali. In Don Bosco questo era lo scopo fondamentale; per la dimostrazione e il chiarimento di questo rinviamo allo studio di P. Stella.³

Don Bosco però aveva compreso che nell'ozio e senza lavoro non si può risolvere neanche il problema spirituale, voleva quindi che i suoi giovani si guadagnassero onestamente il pane della vita e diventassero degli onesti cittadini. C'era anche una sufficiente valutazione dei valori umani? Rinviamo a quanto è detto in proposito dalla relazione di P. Braido.

Non sembra abbia voluto preparare uomini per l'azione politica o anche per un'azione sociale diversa da quella caritativa e culturale.

5. Don Bosco era molto attento al funzionamento delle soluzioni adottate e ai frutti positivi o negativi che ne venivano. Era ardito nel concepire, cauto nel realizzare, decisamente abile nel presentare le sue opere ad Autorità e pubblico per poterne avere aiuti, ma poi ritornava sulle soluzioni (si pensi, per es., a quelle per la preparazione degli artigiani o per la redazione d'un regolamento per la casa annessa all'Oratorio), le ritoccava e adeguava.

Dai cinque punti ora enumerati emergono i settori individuati da Don Bosco e, in parte almeno, le preoccupazioni, gli scopi, i modi con cui è intervenuto. Queste stesse considerazioni possono costituire un aiuto per i Salesiani che vogliono concretare oggi il loro modo di essere presenti, nello scegliere le zone d'intervento e nell'adottare uno « stile » appropriato alle situazioni e allo spirito del Fondatore.

³ P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. II. *Mentalità religiosa e spiritualità*, Zürich, PAS-Verlag, 1969.

I. CONDIZIONI DI UNA SCUOLA SALESIANA

Cominceremo coll'elencare i principali fattori di rinnovamento che agiscono sulla società e sulla scuola per citar poi, sommariamente, le istanze di principio da tener presenti e le linee secondo cui deve procedere l'opera di trasformazione. La trattazione delle innovazioni più propriamente metodologiche e strutturali farà l'oggetto di un paragrafo successivo.

Fattori di cambiamento nell'attuale situazione

Nell'analisi della situazione attuale ci limitiamo a enucleare qualche punto, rifacendoci a studi e inchieste compiuti dal *Conseil de l'Europe* e dall'UNESCO, recentemente. Questi ci sono stati trasmessi dal prof. Vincenzo Sinistrero, che segue sistematicamente il lavoro di tali organismi. La relazione di G. C. Milanesi svolge questo tema dal punto di vista sociologico.

Il *sistema economico* in cui vivono certe nazioni e che serve di modello alle altre conta, per il suo sviluppo, su questi tre fattori: le materie prime, il capitale, la capacità di scoprire, inventare, creare e quella di utilizzare rapidamente e su larga scala le innovazioni, i frutti della ricerca. Per questo si verifica nel campo del lavoro una duplice mobilità.

- 1) Per la ragione detta prima e con lo sviluppo dell'automazione e della cibernetica il lavoro richiesto potrà essere più elevato e richiederà più riflessione e più decisione.
- 2) Diventa sempre più raro che lo stesso uomo passi tutta la vita a fare lo stesso lavoro nello stesso processo di produzione.

I lavoratori, un po' a tutti i livelli, devono esser in grado di aggiornare, trasformare o migliorare la loro competenza professionale e devono avere la preparazione di base per poterlo fare. Devono esser anche in grado di prevedere, accettare o di dominare (per non esser strumentalizzati) i cambiamenti rapidi che incidono sulla loro vita professionale e quindi sulla loro vita d'uomini.

Il sistema economico incide così pesantemente sulla scuola professionale e su quella dell'obbligo e le spinge a trasformarsi.

Il ritmo delle *scoperte* e degli *studi* tecnico-scientifici progredisce molto e conduce a un rapido abbandono, per scelte mi-

glieri, di mezzi e di conoscenze. D'altra parte questo passaggio è così rapido e le conoscenze tecnico-scientifiche si sviluppano talmente da rendere i programmi che le volessero abbracciare tutte, sovraccarichi, impossibili e nello stesso tempo inadeguati. Tutto questo comporta un cambiamento di contenuti almeno tecnico-scientifici.

Anche le *scienze umane* hanno molto progredito e hanno fornito elementi importanti sulla descrizione dello sviluppo intellettuale, sulla capacità di apprendimento anche all'età adulta, sull'importanza di fattori psico-sociali nello sviluppo del pensiero, della motivazione, dell'apprendimento... Queste e altre conquiste portano a cambiamenti profondi della scuola, del come insegnare, dei fattori da organizzare per l'apprendimento e l'educazione.

Il *progresso tecnologico* ha avuto anche una ripercussione diretta sull'insegnamento perché ha migliorato i mezzi d'informazione e di comunicazione (radio, televisione, cinema, registrazione di suoni e di immagini hanno avuto delle applicazioni sempre più vaste all'insegnamento).

Le tecniche dell'informatica hanno anche aperto nuove vie con l'istruzione programmata e la possibilità di usare strumenti elettronici per la classificazione e la ricerca di dati e di documenti.

Le *trasformazioni sociali* hanno influito certo non meno dei fattori citati. S'insiste molto nel dire che la scuola sembra trovarsi, sul piano sociale, in una posizione difficile: da una parte deve trasmettere il bagaglio di conoscenze scientifico-tecniche accumulate, far accedere le nuove generazioni al quadro di valori impliciti o meno in una cultura, in un modo di vivere, deve infine far conoscere le strutture esistenti e aiutare le nuove generazioni a inserircisi, dall'altra deve svolgere le possibilità creatrici di ognuno in modo da permettere il progresso del pensiero e della ricerca e di migliorare e quindi magari di sovvertire i sistemi sociali esistenti e quelli politici.

La scuola, presa tra queste richieste, è diventata centro di contrasti non solo verbali, com'è noto.

La diagnosi ora riferita è stata così riassunta da un documento conciliare (*Christus Dominus*, n. 35) fatto proprio dal nostro Capitolo Generale Speciale:

«Il nostro mondo è sottoposto a rapidi e profondi mutamenti in tutti i settori della vita. L'esplosione demografica, il fe-

nomeno della socializzazione e pianificazione regionale di tutte le attività e la promozione socio-culturale hanno delle risonanze significative in campo scolastico, provocando crisi sulla natura, funzione, contenuti e metodi di essa. È in corso in molti Paesi una completa ristrutturazione rispondente alle esigenze della nuova cultura. Tutti avvertiamo la gravità ed espansione di questo disagio che coinvolge una buona parte del nostro tradizionale campo educativo. Le linee di soluzione di questo complesso settore dovranno essere studiate e avviate d'accordo con le singole Conferenze Episcopali alle quali le nostre scuole vanno soggette».⁴

Una situazione come quella descritta non solo spinge a un cambiamento delle strutture scolastiche, ma a strutturare *una scuola per il cambiamento*.

Fedeltà alle scelte di fondo

Ogni vero rinnovamento richiede un ripensamento, ma anche una riscoperta (e quindi una rinnovata fedeltà) delle scelte di fondo.

Nella situazione nuova oggi esistente i Salesiani devono preoccuparsi che i destinatari della scuola siano i « figli del popolo » specie se poveri e abbandonati, che l'istituzione sia chiaramente ispirata alle scelte contenutistiche cristiane e umane accennate prima, che il metodo d'azione dei Salesiani sia il sistema preventivo.

Rinnovare è far in modo che la nuova scuola sia strutturata e condotta secondo ragione, religione, amorevolezza.

Dal momento che un'illustrazione delle finalità e del metodo è data in altre relazioni, ci limiteremo a dei richiami sommari e a qualche aspetto particolare: la scuola per essere in grado di promuovere un miglioramento costante nell'uomo e, indirettamente, anche nella società, deve anzitutto salvaguardare l'autonomia e la capacità creativa dei soggetti, insistere oggi particolarmente sulla loro formazione sociale e politica, tenendo natu-

⁴ *Capitolo Generale Speciale XX della Società Salesiana*, Roma, 10 giugno 1971-5 gennaio 1972. Roma, Scuola Grafica Salesiana, s.i.d., n. 380. D'ora in poi si farà riferimento a tale documento, nella sua edizione italiana, citando la sigla CGS e il numero del paragrafo.

ralmente ben presenti il fine cristiano e umano come scelta che inquadra tutte le altre.

a) *Autonomia e creatività*

Il bimbo nasce in una società che cerca di portarlo alla maturità in tutti i settori perché non è autosufficiente non solo sul piano biologico, ma anche nella conoscenza, nel dominio degli istinti, nell'esercizio della libertà, della maturità affettiva e sociale, della vita cristiana.

La società per formare l'educando gli comunica il proprio patrimonio di conquiste, di valori; tende a svilupparlo secondo i propri criteri, perché risulti ben adattato, perché abbia le possibilità di vivere in quel contesto. Facendo questo rischia di condizionare l'alunno, di limitarlo nella sua capacità di scelta libera, di creatività e di critica.

Oggi s'insiste appunto sul pericolo che la scuola sia un modo per imporre il quadro di valori e di disvalori del sistema, che sia strumento di conservazione, mortifichi lo spirito creativo degli alunni. Si vuole invece che la scuola stimoli adeguatamente la creatività del ragazzo, la sua capacità critica, che lo metta in grado di far entrar poi in crisi le strutture esistenti e di modificarle.

Si rifiuta anche il modello d'una scuola efficientistica preoccupata di creare dei lavoratori, a vari livelli, docili, capaci nel sistema di produzione vigente, per quanto sia disumano o comporti e stabilizzi delle disuguaglianze.

La scuola deve dare agli alunni la capacità di giudicare, di disporre di se stessi e d'influire sulla società contribuendo a costruirne una migliore in cui la libertà dei singoli e la loro uguaglianza siano non parole ma realtà vissute fino nelle ultime conseguenze.⁵

⁵ Un'autentica educazione dovrebbe invece « suscitare la facoltà critica che porta a riflettere intorno alla società nella quale viviamo e ai suoi valori, preparando gli uomini ad abbandonare definitivamente quegli stessi valori quando cessano di esser utili a tutti gli uomini ». III SINODO DEI VESCOVI, *Il Sacerdozio Ministeriale. La giustizia nel mondo*, cit. da G. PROVERBIO, *Problemi della scuola e della didattica*, Torino-Leumann, LDC, 1973, p. 36. Questo volume ci ha fornito anche utili spunti per alcune delle questioni che tratteremo in seguito.

Queste finalità ora appena accennate devono comportare nuove scelte di contenuti, una diversa organizzazione scolastica, un cambiamento di criteri di valutazione scolastica, strutture scolastiche che non siano selettive, che non perpetuino o dilatino le disuguaglianze sia pure in maniera strisciante e coperta.

Anche le nostre scuole vanno confrontate con queste finalità. La nostra scuola rende i suoi alunni più profondamente uomini e quindi li aiuta a non essere manipolati né dalle forze politiche, né da altri centri di potere, né dai mezzi di comunicazione di massa? Prepara gli alunni ad essere critici e costruttivi da un punto di vista cristiano?

Insomma dobbiamo vedere concretamente quali alunni sforniamo, per chi effettivamente lavora la nostra scuola.

b) Formazione sociale

L'interazione tra scuola e società descritta prima diventa un motivo in più per curare nella scuola una *formazione sociale* profonda, autentica e completa.

Don Bosco insisteva su una formazione sociale come dedizione apostolica e caritativa e formava certo i suoi alunni a questo, come mostrano le vite di Domenico Savio, di Michele Magone e Francesco Besucco, e ancor più il gran numero di coloro che, usciti dalle sue scuole, lo hanno seguito nell'apostolato sacerdotale o religioso o salesiano. Oggi dovremmo formare i giovani in maniera più completa sul piano sociale ma non c'è motivo di perdere il dinamismo formativo nel settore indicato.

Il CGS XX raccomanda che la nostra scuola sia socialmente aperta e ben inserita scrivendo testualmente:

« Siano anche *Scuola aperta* alle necessità locali più urgenti per la diffusione della cultura tra i giovani poveri e per la qualificazione tecnica e umanistico-culturale delle classi popolari, specialmente degli emarginati dalla cultura. Con tutti i mezzi suggeriti da un'immaginazione creatrice, si promuova l'impostazione di maniere di vivere più umane e più giuste, e perciò stesso più cristiane ».⁶

È indispensabile anche che venga data una formazione politica, intendendo questa parola in senso ampio e sostanziale, per-

⁶ CGS, n. 384.

ché non v'è ragione di escluderla, tanto più se ci esortano voci autorevoli e non sospette. Per non finire all'estremo opposto, come succede a certi gruppi oggi, si dovrà evitare di credere, esplicitamente o coi fatti, che la trasformazione politica sia il mezzo per eccellenza del progresso. Il metodo della scuola e del Vangelo mira a una trasformazione dal di dentro. Le trasformazioni strutturali hanno il loro valore, ma perderebbero significato se restassero isolate dalla trasformazione interiore.

c) *Educazione cristiana*

La *formazione di buoni cristiani* (come abbiamo già detto) era il fine primario per Don Bosco e lo deve essere anche per i Salesiani. Dobbiamo allora chiederci se effettivamente la nostra scuola e noi stessi come docenti miriamo a questo. Quale trasformazione dei contenuti operiamo per raggiungere una migliore formazione cristiana, che posto effettivamente occupa la catechesi e in che misura diamo con la scuola una visione cattolica dei problemi, pur rispettando l'autonomia d'ogni scienza; che clima di carità e di presenza cristiana riusciamo a creare?

Il CGS rileva in alcuni Salesiani il desiderio di lasciar la scuola perché non consente di poter essere sacerdoti. Questo succede perché la scuola è venuta meno a questo fine educativo o perché non si può pensare a una scuola che sia strumento efficace di evangelizzazione; quindi? La risposta ci sembra ovvia. Sempre lo stesso CGS suggerisce in proposito:

« I Salesiani propongano e promuovano nella Comunità educativa una costante verifica e revisione dei contenuti dell'insegnamento, delle dinamiche impiegate, della cultura che vi si trasmette, dei valori ricercati e ricreati insieme, delle loro relazioni col sistema sociale, del modello di uomo che vi si forma, dell'educazione alla fede che garantisce e della pastorale vocazionale che si svolge in essa ».⁷

Si potrebbero qui addurre numerose esemplificazioni atte a mostrare come la coerenza con le finalità pastorali della scuola porti a ristrutturare gli insegnamenti.

La filosofia, la storia, la stessa geografia, la storia letteraria dovrebbero essere ripensate nelle tematiche, nella scelta degli au-

⁷ CGS, n. 384.

tori, nelle valutazioni e insegnate in modo da stimolare i giovani a costruirsi una visione cristiana e una « mentalità di fede » coerente.

Se la scuola è a tempo pieno offrirà uno spazio ancora maggiore per un'azione pastorale, impegnata, come accenneremo tra poco.

Le nostre scuole devono dire con lealtà il loro orientamento cristiano e realizzarlo senza falsi pudori, ma con coerenza. Perché questo non crei negli alunni uno spirito dogmatico o addirittura intollerante (di questo veniamo accusati in quanto scuole cattoliche) si dovrà adottare un metodo di vero dialogo, di ricerca comunitaria e metodologicamente corretta, un giusto spirito di critica, un atteggiamento di libertà interiore e d'espressione, di creatività. Sarà questione però di scegliere il giusto modo, non di estenuare, annacquare o dimenticare il fine.

L'insegnamento della religione andrebbe ripensato in sé e nei suoi rapporti con le altre discipline (questo argomento rientra però in un'altra relazione).

Conclusioni

La scuola, in quanto struttura molto diffusa nella Congregazione, deve essere coerente con le finalità di questa, deve essere strumento della missione salesiana presso i giovani, deve rispondere ai fini essenziali per i quali è stata voluta, deve cioè rispondere ai fini pastorali prima di tutto, ma anche a quelli culturali e professionali.

Dovrebbe inoltre dare un'adeguata formazione sociale, essere aperta alle esigenze locali, promuovere lo sviluppo di una personalità creativa e relativamente libera da condizionamenti, in modo da permettere ai suoi alunni di dare, una volta maturi, un contributo tangibile al miglioramento della società, specialmente facendosi promotori di istanze cristiane per il miglioramento della medesima.

Il CGS dopo aver descritto le finalità e le caratteristiche della scuola salesiana, afferma con decisione:

« Sarà opera di un ridimensionamento non solo quantitativo, ma anche qualitativo delle scuole, il metterle in condizione di raggiungere gli scopi soprammenzionati. Se da un esame attento della situazione risultasse che qualche nostra scuola non corri-

sponde a queste esigenze, sarà nostro dovere verso la Chiesa, verso la società civile e la Congregazione, *il passare coraggiosamente al rinnovamento di questa scuola, oppure alla sua chiusura d'accordo con l'autorità ecclesiastica locale, se questo si rendesse necessario* ».⁸

II. SCUOLA E VITA

Il rinnovamento della scuola salesiana dovrebbe anche seguire queste tre linee di sviluppo:

- 1) Accanto alla scuola esistono altre fonti di apprendimento e di cultura da valorizzare e con cui coordinarsi.
- 2) Nella scuola va portata una gamma di esperienze formative e culturali più completa e più aderente alla vita d'ogni giorno.
- 3) La situazione sociale ha richiesto un prolungamento dell'obbligo scolastico e tende ora a vedere la scuola nel quadro di un'educazione permanente che spesso esige, tra l'altro, periodi di alternanza tra scuola e lavoro.

Si può dire, in sostanza, che si cerca di estendere la scuola lungo tutto il giorno, e di seguire l'alunno per un numero maggiore di anni, affiancandolo nel lavoro o nella professione. Nello stesso tempo si prende maggiormente coscienza del fatto che la vita è maestra in mille modi efficaci e non solo attraverso la scuola.

Vedremo cosa si può fare più in particolare.

Scuola e descolarizzazione

La scuola non è l'unica agenzia educativa, ma è quella più sistematica e deve in certo senso valorizzare anche le altre. Non lo farà automaticamente, ma solo se si prefigge esplicitamente questo scopo e se vi tende con i mezzi adatti.

La vita nelle varie circostanze, gli scritti periodici o no, la radio, la televisione, il cinema, gli scambi informali tra le persone, ecc., sono fonti d'istruzione a loro modo. La scuola non dovrà pretendere di sostituire queste agenzie d'insegnamento e di educazione, ma dovrà *abilitare a usarle convenientemente*, a ri-

⁸ CGS, n. 385.

cevere nel miglior modo l'informazione, a selezionarla, a criticarla, a classificarla per averla disponibile al momento voluto. Si dovrà evitare in particolare che la dispersione dei messaggi ricevuti da un individuo crei in lui una cultura mosaico. La cosa più importante sarà quella di dare ad ognuno la possibilità di strutturare il proprio pensiero e l'informazione ricevuta, di saper reagire, assimilare e utilizzare.

Ivan Illich ha teorizzato la descolarizzazione e ha prospettato la possibilità di affidare l'educazione e l'insegnamento ad agenzie diverse dalla scuola. Non riteniamo necessario ripetere qui le proposte fatte da lui; preferiamo invece rilevare che varie di esse potrebbero esser assunte anche in un sistema d'educazione permanente e di pieno tempo (e in parte anche nella scuola stessa) che voglia utilizzare le molte occasioni di apprendimento che la vita offre.

Mentre la scuola diventa, in questo ordine d'idee, l'organismo per eccellenza che offre competenze di persone e organizza incontri tra pari, almeno nel caso degli allievi, si può pensare all'istituzione di centri di riferimento che facilitino l'accesso alla scuola, ai centri di documentazione, ai musei, ai laboratori anche da parte di chi è impegnato nel lavoro, per raggiungere lo sfruttamento più intensivo di questi edifici e di queste attrezzature.

L'Oratorio o centro giovanile potrebbe strutturare una parte della sua attività come doposcuola di quartiere; come scuola alternativa che raccoglie chi sfugge o è emarginato dalla scuola pubblica; come centro in cui i ragazzi possono incontrare i loro pari per attività anche culturali o adulti, padri di famiglia, esperti da cui apprendere.

In altre parole: si potrebbe strutturare tenendo conto delle proposte fatte dai sostenitori della descolarizzazione o della scuola alternativa.

L'Oratorio potrebbe, in collaborazione con la scuola salesiana annessa o con l'aiuto di ex allievi, promuovere corsi di vario genere, cineforum, corsi integrativi.

Si potrebbe metter a disposizione degli esterni, degli oratoriani, le attrezzature e il corpo docente della scuola professionale, il servizio psicologico, dove esiste; promuovere una scuola dei genitori...

Si potrebbe considerare il problema degli svantaggiati e cer-

care di ridurre la selezione scolastica che di fatto si opera a danno dei meno colti, facendo opera di persuasione con gli evasori scolastici, istituendo corsi o gruppi d'arricchimento (specie sul piano verbale e della creatività), formando bibliotechine scolastiche e luoghi tranquilli per la lettura, ecc.

In una parola: dovremmo coltivare iniziative che erano (o potevano essere) nostre, che si sono andate svuotando, son rimaste grezze, prospettate senza sufficiente apertura culturale ed educativa.

Il CGS, n. 376, sembra appunto indicare questo citando l'Oratorio come insieme variato di attività per l'impiego formativo del tempo libero, come servizio comunitario e missionario.

La scuola della piena educazione

Secondo una formula dell'attivismo: la scuola deve essere preparazione alla vita per mezzo della vita. La vita d'un uomo ha molti aspetti oltre quelli che uno scolaro ordinario vive per mezzo delle discipline previste dai programmi delle scuole usuali.

Si preferisce sempre più far vivere al ragazzo, anche a scuola, tutte le dimensioni essenziali della vita, fargli fare esperienze esemplari e in modo fruttuoso per la sua formazione. Si è cominciato con il trattenere i ragazzi dopo la scuola per assisterli nei compiti e nelle lezioni, si è passati a un doposcuola fatto principalmente di materie complementari e integrative di quelle avute alla scuola del mattino, per arrivare a una scuola che dura dal mattino alla sera, che alterna attività di vario tipo (presentazioni, ricerche, applicazioni, esercitazioni, sviluppi o recuperi...) per poter condurre in gruppo o con attività individuale dei progetti, per assecondare e sviluppare interessi, per svolgere argomenti o unità didattiche.

Una scuola di questo genere contempla, oltre le discipline solite, altre come canto, musica, teatro, arte drammatica, pittura, disegno, varie forme d'espressione artistica, gioco, sport, gioco drammatico. Prevede pure un incontro alla mensa per il mezzogiorno e naturalmente delle ricreazioni. Il pranzo e gli svaghi non sono considerati pause nella scuola, ma nuove forme di educazione, un arrivare ai settori del nutrimento e del divertimento per apprendere ed educarsi anche in questi.

Quello appena descritto resta però solo un modello poco diffuso, se non un progetto. Di fatto in Italia ci sono scuole con i doppi turni e quindi senza possibilità di « tempo pieno » di nessun tipo; c'è una scuola media con una legge vaga che prevede il doposcuola quando è possibile e sono in atto esperimenti approvati e finanziati dallo Stato per scuole a pieno tempo.

I nostri Oratori, nelle nazioni in cui è possibile e conveniente un'azione suppletiva, potrebbero inserirsi con la loro attività anche negli spazi lasciati liberi dalla carenza di scuole.

Con la collaborazione dei docenti della scuola salesiana annessa o con quella di laici volenterosi, si potrebbe istituire negli Oratori delle sezioni per attività integrative e complementari (a vari livelli scolastici) a favore degli alunni del quartiere. In questo modo si offrirebbe una possibilità ai meno abbienti e un modello di come si possano animare cristianamente le attività integrative.

Se gli Oratori restano estranei interamente alle carenze scolastiche perdono un'occasione importante e sono una copia ben imperfetta del modello che aveva in mente Don Bosco. Questi infatti non esitò a inserirsi nei vuoti della scuola e del lavoro, come abbiamo detto all'inizio.

« Il CGS insiste che le nostre scuole siano *scuola a tempo pieno*, con la promozione di tutte le attività parascolastiche ed extrascolastiche atte a completare la formazione del giovane nello spirito di famiglia proprio della Casa salesiana.

Queste attività, pur nella loro semplicità, non si cristallizzino in schemi abituali; vi collaborino tutti gli educatori, salesiani e laici. A seconda della maturazione degli alunni, si sviluppi l'associazione attraverso i diversi gruppi di riflessione e di vita » (n. 383).

Il modo di concepire i contenuti di queste attività e la loro funzione formativa andrebbe ripensato alla luce delle acquisizioni metodologiche odierne e delle preoccupazioni pastorali del salesiano.

Non intendiamo andar oltre qualche esempio: il teatro può esser visto come mezzo di educazione espressiva, come catarsi o sublimazione di sentimenti e di atteggiamenti, come mezzo per acquisire sicurezza; il gioco, dopo le indicazioni troppo esclusive della scuola funzionale, può esser visto nella sua dimensione di esercizio, come fonte e uso di concetti aritmetici, come rivelativo

di interessi, indicativo di stati emotivi, di difficoltà o come strumento di maturazione sociale, ecc.

Queste attività andrebbero anche pensate e realizzate, come s'è detto, con animo sacerdotale e da educatori cristiani.

Esaminando le attività integrative e complementari (o la scuola a tempo pieno) di 150 scuole italiane si è constatato che trovano largo spazio, mezzi, tempo e sforzi le attività espressive artistiche e ben poco (o nulla) le attività per educare alla solidarietà, all'interessamento per i poveri, gli ammalati, le attività che implicano servizio, rinuncia per ideali più alti, ecc. Dei sacerdoti e degli educatori cristiani potrebbero qui esercitare un vero apostolato, dar molto da fare al proprio spirito apostolico, alla propria creatività.

Scuola ed educazione permanente

Come abbiamo già detto il sistema economico oggi conta, come su fattore essenziale, sul rinnovamento e sul progresso scientifico-tecnologico. Questo comporta una mobilità della mano d'opera sia su un piano orizzontale (si cambia lavoro e magari catena di produzione), sia su un piano verticale (il lavoro esige sempre più conoscenze e potere decisionale).

Questo duplice movimento esige:

— un insegnamento di massa, cioè esteso a tutti, che potenzi al massimo le possibilità di ognuno e non spenga gli elementi creativi, capaci d'innovare;

— dei processi formativi che non siano circoscritti ad un momento della vita, ma che si alternino al lavoro e permettano un aggiornamento o una riqualificazione permanenti;

— un sistema aperto nell'insegnare che favorisca un atteggiamento positivo verso il cambiamento;

— una scuola professionale che dia basi solide e versatili ed assista man mano che la riqualifica sia richiesta.

Quelli ora enumerati sono elementi importanti d'un piano d'educazione permanente. La scuola non potrà dar tutto, ma dovrà fare la sua parte in forma diversa dall'attuale.

Dovrà anzitutto metter nell'uomo questo interesse, questa coscienza dell'importanza dell'apprendere, dal momento che l'apprendimento è un atto volontario (e resta tale al di fuori e al di dentro dell'istruzione obbligatoria) e che decisioni a questo

livello andranno prese più volte dall'interessato.

La scuola non dovrà solo insegnare, ma anche motivare all'apprendimento, anche perché dalle ricerche si desume che entrambe le cose sono importanti e che i fattori motivazionali, temperamentali ed extraintellettuali, in genere, contano nella riuscita quanto quelli intellettuali.

Le conoscenze scientifiche e tecniche invecchiano facilmente e l'uomo avrà bisogno di riqualificarsi e di aggiornarle continuamente (senza dire che se si procedesse per accumulo diventerebbero una massa enorme). Si dovrà piuttosto insegnare all'alunno come procurarsi le conoscenze, come saperle scegliere e sistemare, come imparare il metodo della ricerca. Non ci sarà quindi solo un mutamento di contenuti, ma anche un cambiamento di metodi, di criteri nella scelta dell'informazione. Lo scopo della scuola non può esser quello di sfornare un uomo preparato una volta per tutte, ma di attrezzare l'uomo anche per i cambiamenti rapidi, radicali e frequenti, se è vero, come afferma H. Janne, che le società progredite come quelle in via di sviluppo mirano al progresso (e non alla stabilità) della condizione umana.

Ognuno quindi dovrà imparare ad autosvilupparsi, a progredire.

In un mondo di frequenti cambiamenti, gli alunni dovranno esser aiutati a scegliere, ad orientarsi sia nella scuola sia fuori.

In certe nazioni (per esempio in Spagna e in Italia) i Salesiani hanno una rete di Centri di Orientamento e magari di Psicologia scolastica. Come potrebbe esser trasformata, usata, questa catena di opere per un orientamento e un riorientamento, per la diffusione della conoscenza del mercato del lavoro, per il reperimento di attitudini, per un'opera di guida e di consiglio che affianchi i giovani degli Istituti e gli ex allievi di una zona?

Le nostre associazioni di ex allievi potrebbero essere portate a qualcosa di meglio rispondente alla problematica accennata prima. Certe volte sono gli ex allievi stessi a chiederlo, com'è apparso in Messico ed in seno alla federazione mondiale degli ex allievi delle scuole tenute da religiosi.

III. INNOVAZIONI METODOLOGICHE E DI STRUTTURA

Don Bosco si è occupato di stabilire dei principi o una pratica educativa, ma non è entrato in scelte di metodi e di strut-

ture scolastiche in modo da impegnare su linee prestabilite i suoi figli spirituali.

Parlando del rinnovamento strutturale e pedagogico della scuola seguendo lo spirito di Don Bosco dovremmo occuparci quindi soprattutto del sistema preventivo, di quel modo particolare di presenza degli educatori tra i giovani correntemente chiamato « assistenza », della catechesi e della « formazione alla pietà », della purezza o dell'educazione sessuale come molti preferiscono dire e di problemi connessi come quello della scuola mista. Questi e simili problemi sono di primaria importanza e sono fondamentali nell'impostazione d'una scuola educativa, quindi d'una scuola autentica, adeguata.

Siccome sono oggetto di relazioni apposite non ne trattiamo direttamente, e ci limitiamo a toccare alcuni punti di organizzazione e di metodologia didattica.

Non intendiamo riassumere qui aggiornati manuali di didattica, ma citare alcune innovazioni e prospettive che ci sembra interessante tener presenti per il miglioramento della nostra scuola.

Ristrutturazione delle discipline scolastiche

Come abbiamo già detto, oggi si fa questione non solo di innovazioni metodologiche, ma di contenuti diversi per la scuola e per le discipline o per gruppi di discipline.

Per un certo numero di anni ci si è preoccupati soprattutto di migliorare il modo con cui insegnare una disciplina alla luce di certi principi generali quali l'attivismo, il funzionalismo, il globalismo. Oggi si assiste a un rinnovamento ben più radicale. Si pensi a quanto avviene nel campo della matematica, della linguistica. È bene che la Congregazione non abbia un suo metodo e che non tenti di crearselo; questo non vuol dire però che gl'insegnanti vadano lasciati soli, senza stimoli, senza guida, senza aiuti.

Conviene che la comunità scolastica ispettoriale, con il Delegato Ispettorale per la scuola, programmi le iniziative e predisponga un piano concreto basato sulle esigenze delle scuole e le disponibilità dei singoli docenti. Conviene che, almeno per certe discipline salienti, la Congregazione abbia confratelli di livello universitario, com'è stato in passato, almeno nelle nazioni con

un buon numero di scuole. Questi docenti non sono apprezzati per il loro valore decorativo, ma per l'azione di stimolo e di guida che possono erogare.

Qualche anno fa in Italia s'era arrivati a polarizzare un numeroso e scelto gruppo di docenti salesiani, Figlie di Maria Ausiliatrice e statali, attorno ad una rivista quindicinale, a una serie di testi scolastici fatti con particolari criteri e di sussidi scolastici vari.

La Congregazione risolveva il problema dell'aggiornamento per i propri e nello stesso tempo metteva a disposizione degli altri professori utili strumenti per rinnovare e per aiutare chi aveva accettato di migliorare la scuola. Quando ce ne sono appena le forze perché rinunciare a questo servizio esemplare verso la scuola?

Oggi s'insiste molto perché le discipline siano affiancate e intrecciate in più occasioni o con sistematicità per la soluzione di problemi che guadagnano molto se affrontati con un approccio interdisciplinare. Almeno il coordinamento degli insegnamenti dovrebbe essere più facile, d'ordinario, per i Salesiani date le maggiori affinità esistenti.

In parecchie nazioni vedono la luce pubblicazioni sull'insegnamento di gruppo o tradotte o maturate nell'ambito dell'esperienza nazionale. Questo *team-teaching* offre vantaggi per la formazione degli insegnanti (come diremo), per la sintesi degli insegnamenti, per evitare ripetizioni, sconessioni e porta a un tipo nuovo di rapporto con gli alunni.

L'organizzazione scolastica

L'insegnamento di gruppo suppone radicalmente mutata la strutturazione della scuola. D'altra parte la suddivisione degli allievi in classi secondo un criterio di età e un criterio di profitto generale può essere sostituita in modo più o meno stabile con una suddivisione in gruppi di interessi per certe attività, di livelli nel profitto in certi casi di ricupero o di sviluppo, per evidenti ragioni didattiche e allo scopo di abituare alla collaborazione, alla comprensione, per favorire la formazione sociale. Tentativi tipo « piano Dalton » sono stati fatti a Tournai in Belgio, altri tentativi sul modello di Winnetka sono stati fatti altrove. Si

esige preparazione e collaborazione tra i docenti, in modo da poter predisporre l'esperienza nei particolari. Nella Gran Bretagna, in collaborazione con il direttore del Centro di ricerche scolastiche scozzese, era stata provata l'immissione di ragazzi caratteriali o asociali per poterli così recuperare meglio.

Rinunciare all'attuale suddivisione degli orari per i professori e delle classi pone problemi organizzativi che non vanno sottovalutati o affrontati con improvvisazioni, soprattutto quando la mobilità (verso o da altre scuole) degli alunni fosse consistente. Tutto ha un prezzo e la medaglia ha sempre due facce.

La partecipazione al governo della scuola

Sono un certo numero le scuole secondarie che chiamano i loro studenti a far parte dei consigli scolastici e dan loro potere decisionale in molte questioni, o accogliendo le richieste di assemblee o cooptando i delegati degli studenti tra i membri dei Consigli. Il dosaggio, le formule, il tipo di rappresentatività ammesso può variare molto da scuola a scuola. In Don Bosco non troviamo iniziative di questo genere formalmente parlando. Però scorrendo i regolamenti dell'Oratorio e la prassi riferita dalle Memorie Biografiche si desume che la suddivisione degli incarichi era accentuata al di là degli stretti bisogni organizzativi (rispondeva cioè anche a un criterio di formazione e di partecipazione al buon andamento dell'istituzione) e in questi posti s'intrecciavano assistenti, chierici, gli alunni migliori. Pensiamo del resto alle iniziative e alle organizzazioni di un Domenico Savio, mentre eran pur presenti all'Oratorio chierici capaci.

Organizzare la scuola in questo modo educa alla responsabilità, al senso democratico, aiuta insomma la formazione personale e sociale.

La partecipazione non riguarda solo gli alunni, ma anche le famiglie, il personale non docente della scuola, certe associazioni di quartiere, rappresentanti del lavoro, ecc.

« Spetta a tutti, educatori e giovani, il compito di costruire la comunità di vita con la collaborazione dei genitori.

Ma tocca ai Salesiani una parte speciale. Il sacerdote, in quanto ministro della Parola e dei Sacramenti e in quanto pastore, ha dei compiti propri, entro i quali si inserisce la sua funzione di in-

segnante. Al confratello Coadiutore, soprattutto nelle scuole di istruzione tecnica e professionale, spetta in modo speciale il dare ai giovani una visione cristiana del lavoro, che li aiuti a inserirsi nel mondo della loro professione con tutti i suoi problemi, senza perdere di vista i valori soprannaturali » (CGS, n. 381).

Gli studi sociologici oggi hanno fatto vedere con chiarezza ciò che era stato già sostenuto da pedagogisti: scuola e società hanno tra loro interazioni sostanziali e pertanto la scuola non può essere chiusa nel dialogo docente-alunno, deve essere programmata, discussa, valutata dalle forze sociali interessate al rinnovamento della società e per ciò stesso a quello della scuola. Viene superata così anche l'antitesi tra scuola statale e scuola privata.

Sarebbe interessante un fitto scambio d'esperienze sulla partecipazione del governo scolastico come sulle altre innovazioni tra membri della stessa Congregazione che lavorano in ambienti simili.

Gruppi e formazione sociale

La scuola non deve solo insegnare ma deve metter in misura di vivere certe realtà, per quanto le è possibile, per educare l'allunno e non solo istruirlo.

Uno dei punti più importanti per un'educazione cristiana, che include essenzialmente un'educazione all'amore del prossimo, alla carità, è educare gli alunni alla comprensione reciproca, alla collaborazione, all'apertura affettiva e fattiva verso i problemi degli altri. Per arrivare meglio a questo scopo è utile far sorgere tra gli scolari associazioni, compagnie, immerli nelle associazioni apostoliche e caritative locali, in quelle cioè della comunità ecclesiale in cui gli alunni dovranno inserirsi fuori dalla scuola. È utile farli lavorare a gruppi più o meno vasti e articolati, secondo criteri ora stabili, ora volanti, interessarli ai problemi del quartiere, della comunità, della Patria, della Chiesa, dell'umanità.

« Il nostro servizio pastorale deve impegnarsi nella promozione e animazione dei gruppi, innestandoli nelle realtà concrete, offrendo iniziative capaci di interessare i giovani, stimolando la loro creatività e la scoperta dei valori evangelici spesso già presenti in esse.

La vita ordinaria, opportunamente utilizzata, offre occasione

di attività di gruppo nei diversi settori: sociale, culturale, apostolico, ricreativo... Mediante tali attività aiutiamo i giovani e i gruppi all'impostazione dei problemi e alla corrispondente riflessione » (CGS, n. 368).

Un primo aspetto saliente della formazione sociale è lo sviluppo di motivazioni sociali. Don Bosco ha formato così vocazioni al sacerdozio, alla vita religiosa; si è formato così i suoi collaboratori. Don Lorenzo Milani ha suscitato vocazioni sociali, cioè ha orientato i giovani verso il sindacalismo o verso varie forme di impegno sociale. Bisogna aiutare gli scolari ad amare gli altri, a comprenderne le situazioni, ad aiutarli a risolverle.

In secondo luogo conviene esercitare i giovani alla pratica del sentire il gruppo, di divertirsi in compagnia, di lavorare in gruppo, cercando di evitare che il lavoro e il divertimento di gruppo si risolvano in conformismo, in abdicazione più o meno parziale al proprio senso critico, alla propria responsabilità, in quanto il gruppo può far da copertura (le cose accettate dal gruppo non vanno discusse e sostenute, ecc.). Bisogna curare che il gioco e il lavoro in gruppo non diano questi effetti, ma siano scuola di lealtà, di collaborazione costruttiva e originale.

Il lavoro in gruppo può essere uno stimolo intellettuale in quanto induce a veder le cose sotto aspetti diversi, a giustificare le proprie scelte, a sapersi esprimere in maniera chiara, attraente e convincente, a cercare con gli altri una verifica al proprio modo di pensare, di sentire, di orientarsi. Deve aiutare a formare il proprio temperamento, a trovar il modo di mettersi in sintonia con gli altri.

La sociologia, la psicologia e le esperienze educative e didattiche condotte finora hanno molto da dire sul come formare i gruppi, sul come guidarli, sui compiti da assegnare loro, sui ritmi di lavoro, ecc. Tutte queste innovazioni possono essere integrate con saggezza e coerenza senza creare problemi per la pratica del sistema preventivo. Non ogni formula per il lavoro di gruppo dovrà essere ugualmente ben accetta: nella scelta delle tecniche per il lavoro di gruppo dobbiamo aver di mira i fini educativi e soprattutto la crescita della carità cristiana tra i membri d'una comunità educativa e verso l'ambiente che circonda la stessa comunità.

Attivismo e individualizzazione

Secondo un'interpretazione corrente, nella lezione il docente parte da certe premesse, svolge un ragionamento, giunge a certe conclusioni o applicazioni. Fa questo davanti allo scolaro indicandogli con gesti e segni verbali (orali e scritti) la sequenza di pensieri, di operazioni intellettuali che hanno luogo in se stesso ed invitando l'alunno a porre atti analoghi. È facile che l'alunno non segua, lo faccia saltuariamente, vada per strade sue; per questo s'impone al maestro un controllo continuo tramite l'interrogazione. Don Bosco raccomandava moltissimo la chiarezza, la semplicità della presentazione e raccomandava che s'interrogassero molto gli scolari.

La scuola vuol offrire situazioni privilegiate di apprendimento ed ha senso anche per questo. Per costruirle si avvantaggia delle ricerche finora fatte, dell'intuito dell'insegnante e della sua creatività.

Apprendo testi di didattica del passato si trovano raccomandazioni o presentazioni del metodo socratico consistente nello stimolare con opportune domande l'alunno e nel sospingerlo alla ricerca o conquista d'un concetto. Si può leggere sul valore dell'immagine, della presentazione intuitiva, sulla necessità di far operare manualmente l'alunno perché l'attività di manipolazione ha la sua importanza nella acquisizione di idee.

I più recenti studi del Piaget e del Bruner sulle sequenze genetiche, sulle tappe dello sviluppo e sulle strutture che le caratterizzano e immettono dall'una all'altra ci danno una visione più complessa dello sviluppo intellettuale del ragazzo.

Gli studi del Vigotsky e dell'Ausubel hanno sottolineato il ruolo della parola per lo sviluppo concettuale, ecc.

I Salesiani ovviamente dovranno tener conto di questo anche se da parte di Don Bosco, venuto prima di queste acquisizioni, c'è solo la generica raccomandazione di cercar di conoscere i ragazzi, di studiar quello che a loro piace, di adeguarsi al loro modo di interessarsi e di capire.

Non si deve solo pensare alla situazione *del* ragazzo, ma a quella di *ogni* ragazzo; ci si deve adeguare alle capacità, al ritmo, agli interessi di ognuno non per fissarlo nella posizione di partenza, ma per farlo progredire nella misura a lui adatta.

Per questo si deve conoscerli nelle loro caratteristiche e nelle loro possibilità individuali.

Conoscenza e valutazione dei giovani

Don Bosco raccomandava di studiare l'indole dei giovani, per prenderli dal verso giusto. Nella lettera da Roma del 1884 raccomanda di seguire i giovani nei loro interessi per poterli indurre a seguirci in quello che poi noi stimiamo importante e magari non rientra negli interessi spontanei o abituali dei giovani.

Nell'opuscolo sul sistema preventivo divide i giovani in tre categorie: buoni, ordinari e difficili. Anche parlando degli scolari distingue diversi gradi di dotazione all'apprendimento e raccomanda di curare con maggior carità i meno dotati.

Soleva raccomandare che si lasciasse ai giovani libertà di dire, di fare e anche un po' di strafare; l'educatore avrebbe così potuto meglio conoscere i ragazzi.

Don Bosco quando abbisognava d'una valutazione rapida dei ragazzi aveva anche delle sue prove: dar da leggere un brano, farlo ridire o riassumerlo per veder la capacità di comprensione, la memoria, la capacità espressiva. In questa linea non avrebbe disdegnato l'uso di reattivi d'intelligenza e di profitto o di personalità.

Il Salesiano oggi deve andar nella stessa linea, ma con altri mezzi, dandosi una preparazione apposita che supplisca in parte o potenzi le capacità personali di conoscenza.

In certe case i Salesiani s'affiancano un gruppo di studio per aver dati supplementari e punti di riferimento più estesi e precisi nella conoscenza dei giovani.

Nelle scuole secondarie di tutti i paesi europei si raccomanda che all'inizio dell'anno si faccia un profilo del giovane descrivendone la situazione, segnalandone le lacune e le possibilità e facendo di tanto in tanto un bilancio degli obiettivi raggiunti. Nella redazione di questo profilo si lavora per tutto l'anno, ma soprattutto agli inizi e in alcuni momenti forti, quando si tratta di fare dei bilanci provvisori e dei piani educativo-didattici conseguenti (fine trimestre, fine quadrimestre). Il libretto scolastico dovrebbe raccogliere l'informazione destinata a seguir l'alunno durante l'intero curriculum.

Alla conoscenza del giovane ogni insegnante dà il suo contributo, ma il giudizio finale dovrebbe esser espresso dal Consiglio

dei docenti, per evitare soggettivismi, per armonizzare le diagnosi e concordare e articolare il piano di recupero. Le tradizionali « osservazioni » dovrebbero rientrare in quest'ambito.

Oggi, specie i più grandi, non accetterebbero un regolamento imposto. Credo sia nello spirito di Don Bosco studiarlo con i ragazzi: non per demagogia, ma per la ragionevolezza del regolamento che si vuol imporre e per la fiducia che si ha nel ragazzo. Don Bosco infatti *non voleva imposizioni*, ma che si insistesse, si ragionasse, si persuadesse instancabilmente.

I Salesiani, per esser in linea con questo spirito e con i progressi di oggi, dovranno dunque collaborare coi ragazzi ad enucleare i punti essenziali del piano educativo e scolastico e dovranno porsi a fianco di ognuno con lo scopo di ricordargli a tempo e preventivamente gli impegni provenienti da quel piano.

Non solo autovalutazione da promuovere perché il ragazzo si formi una coscienza, ma suggerimento preventivo.

La valutazione non deve rompere il *rapporto affettivo*, cordiale, che Don Bosco vuole che si instauri con lo scolaro. Si potrebbero citare molti testi che ci dicono la pazienza che Don Bosco raccomanda, la fiducia che dimostra nella buona volontà e in genere nelle possibilità dei giovani, la delicatezza con cui tratta i giovani. Ne citiamo qualcuno. Nel regolamento dell'Oratorio è detto, a proposito d'un clima che doveva esser abbastanza turbolento: « Gli invigilatori correggano con belle maniere, non sgridino con parole aspre o alzando la voce, in casi gravi conducano fuori Chiesa e ammoniscano l'interessato ». Altrove: il catechista « dimostri sempre un volto ilare », « nel correggere o avvisare usi sempre parole che incoraggiscano, ma non mai avviliscano ». Ai pacificatori (è prevista anche questa categoria nel Regolamento) si raccomanda: « Con pazienza e carità faccian vedere come... » diano cioè una valutazione ragionata. In un altro articolo del Regolamento suggerisce: « Interrogli tutti senza distinzione e con frequenza e dimostri grande stima e affezione per tutti i suoi alunni ». Le correzioni devon essere fatte in privato; è castigo quello che vien fatto servire per castigo. Anche quando si tratta di doveri a cui Don Bosco tiene molto si usa lo stesso stile: si allettino i giovani con piccoli premi ad entrare in Chiesa, « impediscano con modi graziosi che escano prima della fine delle funzioni »; se qualcuno gioca vicino alla Chiesa « si esorti con pazienza a re-

carsi in Chiesa ». Al portinaio raccomanda di « ricevere urbanamente i giovani ».

Si insiste sempre più su una *valutazione educativa*, perché si abbraccino non solo il profitto (e magari dando troppa importanza alle nozioni, all'assimilazione) ma anche gli aspetti più propriamente educativi: uso della libertà, pratica delle virtù.

Per Don Bosco questo primato era indiscusso. Per es. la possibilità di recitare e far qualcosa in pubblico poteva esserci solo per chi aveva buona condotta, frequentava le funzioni... Se ci dovevano essere delle facilitazioni scolastiche erano condizionate alla condotta, ecc. Questo era coerente, del resto, con i fini che si proponeva e che abbiamo indicato all'inizio.

Nel parlare di valutazione oggi s'insiste molto sulla necessità di definire bene, con chiarezza, gli *obiettivi* a cui la scuola vuol giungere. Per essere definiti con chiarezza devono esser formulati, espressi in termini di comportamenti verificabili, esser descritti in maniera operativa, secondo determinate regole formali seguite da chi redige tassonomie di obiettivi come il Bloom.

La valutazione implica anche una serie di *problemi di tipo metodologico* che garantiscono, volta per volta, la validità delle richieste e delle risposte dello scolaro, la stabilità nella resa, la fedeltà nella rilevazione e nell'uso dei criteri di giudizio, la chiarezza e la precisione dell'espressione. Sono esigenze intrinseche all'atto valutativo e quindi non preteribili nella loro sostanza.

La valutazione scolastica va fatta a *ritmo* conveniente per gli scopi che deve raggiungere.

Da un punto di vista didattico, dopo una lezione, uno sforzo fatto per acquisire un concetto o un automatismo o una virtù ci vuole un controllo valutativo che dica a tutti gli agenti dell'educazione a che punto ci si trova e si predisponga quindi per il passo successivo, che sarà di ricupero individuale o collettivo, di sviluppo, di applicazione, ecc.

Il Salesiano che deve conservare con l'alunno il rapporto di serenità e collaborazione dovrà individuare le lacune, i difetti e segnalarli subito. Dovrà evitare la bocciatura perché farà prima il bilancio della situazione e piani o corsi di ricupero. Questo non significa mandar avanti tutti comunque, ma piuttosto ricuperare, preparare perché nessuno sia obbligato a ripetere.

Il *sistema preventivo* si applica anche alla valutazione del

profitto: non si deve aspettare l'insuccesso per reprimerlo, bisogna prevenire; le valutazioni scolastiche non devono rompere l'atmosfera di serenità e di reciproca fiducia che deve regnare in ogni scuola salesiana che applichi il sistema preventivo.

Scuola, audiovisivi, nuove tecnologie

Don Bosco ha visto il teatro, la musica, il canto, i giochi come un mezzo per attirare i giovani, « per radunarli » e per poi poter parlar loro, far loro del bene. Si servì in qualche occasione del teatro come mezzo didattico per divulgare e far comprendere l'uso del sistema metrico decimale, per delle rappresentazioni in latino.

Questi mezzi hanno raggiunto oggi una perfezione tecnica e una diffusione ignota a quell'epoca. Sul piano psicologico e didattico se ne è approfondito il significato rispetto allo sviluppo della personalità dell'alunno. Anche i Salesiani devono guardarli con atteggiamento nuovo, ben sapendo che facendo questo sono nello spirito del Fondatore.⁹

IV. I DOCENTI E LA MOTIVAZIONE PER LA SCUOLA

La persona dell'insegnante è un elemento determinante per il buon andamento della scuola: senza buoni insegnanti non ci può esser buona scuola e qualunque riforma o progresso della scuola può esser compromesso dall'incompetenza o dall'inerzia del personale docente.

La situazione dei docenti

I Salesiani sacerdoti impegnati nella scuola attualmente, specie in Italia, Spagna e nell'America Latina, si sentono sovente condannati a un lavoro poco sacerdotale, poco apostolico e quindi, in non pochi casi, cercano di compensare questa carenza dedicandosi alla predicazione, alla cura dei gruppi di giovani, ad opere insomma considerate più adatte a realizzare la propria vocazione e missione. In Italia, in questi ultimi anni, l'opera di aggiornamento dei docenti è stata scarsa o nulla se la si suppone affidata alla Congregazione: al massimo è stata fatta utilizzando quella prevista per gli insegnanti delle scuole statali.

⁹ Don Bosco e i mezzi audiovisivi è il tema di una relazione apposta alla quale rinviamo.

Accanto ai Salesiani la scarsità delle vocazioni e la prospettiva d'un apostolato più vasto impone la collaborazione di docenti esterni. In certe nazioni in cui la scuola non è sovvenzionata dallo Stato, questi o sono appena laureati e in attesa d'un posto nella scuola statale, che offre maggiori garanzie di stabilità e di remunerazione, oppure sono persone che per vari motivi non possono svolgere il ruolo di docenti statali e vengono da noi. In genere la stabilità di questi docenti è poca, la loro preparazione, salvo eccezioni, non può brillare, hanno una corresponsabilità molto ridotta nelle decisioni e nella effettiva politica di gestione delle nostre scuole: restano degli invitati.

È facile riscontrare nei docenti salesiani o laici, anche relativamente giovani, uno stato d'animo di disagio o di scarso dinamismo, almeno in Italia. Si sentono a disagio perché il loro ruolo nella scuola è cambiato (qualcuno lamenta lo scadere dell'autorità e del prestigio); altri si sentono rifiutati; altri vedono abbassarsi sempre più il livello dell'impegno e del rendimento scolastico degli alunni e il significato delle valutazioni e dei titoli che vengono rilasciati.

A parte la possibilità di esplicitare nella scuola un'autentica missione salesiana, le altre lamentele riflettono situazioni che investono tutta la scuola, come si può apprendere dalla stampa e dalle inchieste svolte da organismi anche ufficiali.

Anche nella scuola di stato di varie nazioni, secondo quanto risulta da apposite indagini, gli insegnanti hanno scelto l'insegnamento per motivi più pratici e di comodo che ideali; parecchi esercitano un altro lavoro accanto all'insegnamento; molti si sentono esautorati e contestati senza veder una sicura via d'uscita da questa situazione caotica.¹⁰

Se gli insegnanti non sono convinti di quel che fanno e non sono preparati, la scuola non potrà ritrovare la sua strada.

Cosa occorre fare?

Bisogna anzitutto cambiare la strutturazione della scuola: da dispensatrice di alcune discipline piuttosto formalizzate bisogna farne effettivamente un centro di educazione. Allora anche il Sa-

¹⁰ Cf per la scuola media italiana l'inchiesta di V. CESAREO, *Insegnanti, scuola e società*, Milano, Vita e Pensiero, 1968. Inchieste simili sono state fatte, magari in tempi diversi, in varie nazioni.

lesiano che vi opera potrà sentirsi totalmente impegnato e nella possibilità di realizzare la sua missione. Abbiamo già delineato una scuola di questo genere. Bisogna inoltre considerare parecchie altre possibilità, di tipo in certo modo scolastico, che abbiamo cercato d'indicare.

Convieni poi distinguere, nella indicazione di soluzioni, tra docenti attualmente già impegnati nella scuola e docenti da formare.

L'aggiornamento dei docenti

Chi è già nell'insegnamento ha il dovere di tenersi aggiornato da questo triplice punto di vista:

- a) per la cultura e formazione generale,
- b) per la cultura specifica della disciplina o delle discipline che insegna,
- c) per la parte sociologica, psicologica, didattica ed educativa che lo deve aiutare nel suo compito.

In questi ultimi tempi s'insiste perché la scuola insegni ad affrontare i problemi in maniera interdisciplinare, da più punti di vista e utilizzando rami diversi del sapere. È facile che un docente formato in anni passati sia nuovo a questo tipo di approccio e debba quindi studiarselo e provarselo.

Accanto all'epistemologia tradizionale oggi viene presentato lo strutturalismo come mezzo per trovare elementi di fondo comuni nelle discipline e quindi come mezzo di ristrutturazione della stessa « cultura generale » del docente e dell'alunno. L'accumularsi delle conoscenze e il loro rapido invecchiare nell'ambito scientifico e tecnologico impone, come abbiamo detto, che la scuola insegni più a sapersi procurare l'informazione necessaria che a immagazzinarla. Chi deve insegnare agli altri a far questo dovrà averlo appreso per primo, riqualficandosi appunto nell'ambito anche della cultura generale.

Un docente, specie se delle scuole superiori, deve tenersi aggiornato nella propria disciplina e questa può aver subito negli ultimi anni trasformazioni non indifferenti. Facciamo qualche esempio per chiarire l'importanza e l'urgenza di questo cambiamento.

— L'insegnamento della matematica a tutti i livelli scolastici è stato caratterizzato da trasformazioni importanti: l'introduzione dell'insiemistica, il ricorso a una matematica che sia sviluppo lo-

gico e linguaggio quantitativo e che segua quindi di più le esigenze d'un discorso e di uno strumento di sviluppo intellettuale generale. Per esigenze di interdisciplinarietà la matematica viene a volte abbinata all'insegnamento scientifico. Oppure questo è richiesto a una certa data dalla distribuzione delle cattedre, come avviene appunto nella scuola media italiana.

— L'insegnamento della lingua materna non può non tener conto della linguistica. Oggi si tende anzi a dividere l'insegnamento in parte linguistica, che abbraccia le strutture della lingua materna, di quella straniera e di quella antica, e in insegnamento letterario (la storia della letteratura) che viene avvicinato alla filosofia, alla storia e viene condotto con tecniche statistiche di analisi non usate ieri.

Le scienze sociologiche, psicologiche, didattiche hanno assunto recentemente sviluppi considerevoli. D'altra parte non solo è impossibile o molto difficile educare senza ricorrere ai loro apporti, ma all'insegnante vengono fatte richieste sempre più numerose e pressanti: deve conoscere l'alunno in modo da capirne le difficoltà d'apprendimento e di formazione, deve inserirsi sui suoi interessi, deve accorgersi dei suoi conflitti e tenerne conto o aiutare a risolverli nei loro rapporti interpersonali, deve cercare di premunirlo contro i tranelli che la società può tendergli con i mezzi di massa o con le sue strutture alienanti, deve far fronte alle esigenze organizzative e amministrative, e magari rendendo conto o inducendo a collaborare componenti immature, velleitarie e contestatrici.

I tre settori di aggiornamento che abbiamo ora indicato non possono essere risolti con semplici letture, non vanno lasciati esclusivamente all'iniziativa e alla buona volontà dei singoli. Esigono una iniziazione sistematica e guidata che dia garanzia all'insegnante e all'istituzione e gli consenta un aggiornamento effettivo, non distorto, e nel minor tempo.

Se in certe nazioni, come avviene in Italia, all'insegnamento si può arrivare ignorando o quasi le conoscenze metodologiche e quelle supposte dalle medesime, un aggiornamento s'impone come necessario rimedio ad una lacuna.

Un discorso a parte meritano le nuove tecnologie, in quanto la loro introduzione richiede la conoscenza degli strumenti, del modo d'inserirli e utilizzarli in un discorso didattico globale e un atteggiamento diverso nell'insegnante: questi deve rendersi conto che

determinate fasi o aspetti dell'apprendimento (ad esempio il montaggio di certi dinamismi linguistici o di calcolo) sono svolti in maniera più individualizzata e precisa dalle macchine e che la scuola non è più la sola agenzia educativa o d'informazione.

Un discorso più organico sull'aggiornamento degli insegnanti andrebbe fatto nel quadro della educazione permanente.

La formazione dei docenti

Parlando della formazione *ex novo* dei docenti il discorso si fa più radicale e non può esser disgiunto da una considerazione integrale del problema educativo-scolastico e della educazione permanente, dal momento che l'insegnamento è la prima professione a cui andrebbe applicato quest'ultimo concetto. Ci limiteremo a qualche accenno.

Bisogna fare di più per svolgere, presso chi insegna, una *motivazione autentica* e una scelta effettiva per questo tipo di apostolato. Questa maturazione della motivazione deve precedere e accompagnare la formazione del docente. Non tutti hanno le qualità per esserlo e non tutti sono motivati per questo. D'altra parte non è questione da risolversi solo con l'obbedienza religiosa.

Il *tirocinio pratico*, previsto nella formazione del Salesiano, dovrebbe assumere un particolare significato quando si tratta di una scienza d'ingegneria umana qual è appunto l'educazione e quindi anche la missione docente. In questo periodo dovrebbe concretamente aver luogo un'esperienza guidata da persone competenti ed effettivamente disponibili.

Andrebbe anche ripensata in questa luce la formazione del personale: andrebbe tenuto in contatto con i problemi, le urgenze della vita pratica perché si motivi e andrebbe fatto agire precocemente perché si abiliti. Era questa la tipica formula usata da Don Bosco fino a pochi anni prima della morte.

Adottando l'insegnamento interdisciplinare, a gruppi di professori quindi, ognuno avrebbe i colleghi come testimoni dei propri tentativi e del proprio modo di procedere; i più sperimentati potrebbero giovare al perfezionamento didattico del confratello più giovane.

In vari documenti capitolari e in verbali di riunioni tra Salesiani, negli anni passati, s'è detto che l'insegnante non deve, una volta entrato nella scuola, considerarsi insindacabile. Si racco-

manda invece che questa attività possa esser controllata e guidata o dal Direttore o da altri, i quali devono poter entrare in scuola, assistere a lezioni, vedere compiti, esaminare i casi di punizioni, ecc. Probabilmente il poco tempo, l'ombrosità di alcuni, l'impreparazione degli altri ha lasciato lettera morta tutti questi solleciti.

Di fatto oggi si sostiene che la *formazione sul lavoro* è una forma valida di formazione e d'aggiornamento. Personalmente possiamo aggiungere che sperimentandola in un ristretto ambito d'insegnanti ha dato ottimi frutti.

Gli insegnanti laici

Il discorso sulla preparazione e l'aggiornamento degli insegnanti laici che operano nella nostra scuola merita certo di essere ripreso a fondo, anche perché avremo sempre più bisogno del loro aiuto e perché diventa tanto più importante formarli quanto maggiore è il loro peso nel gruppo docente e quanto più i metodi scolastici adottati esigono corresponsabilità e compartecipazione nell'azione didattica come nella vita della scuola.

I Salesiani dovranno del resto ridursi sempre più a fare da coordinatori e da animatori di un gruppo d'insegnanti laici se vorranno continuare a tenere le scuole che hanno attualmente anche quando le file si assottiglieranno ancor più.

In qualche nazione, si è fatta con frutto l'esperienza di lasciare nelle mani dei laici l'amministrazione e la disciplina della scuola (cioè il prefetto, il preside e il consigliere scolastico erano laici) e già il XIX Capitolo Generale s'era dichiarato favorevole a iniziative del genere.

Un discorso approfondito esige però una premessa di ordine organizzativo, ma condizionante: se non si riesce a dare a questi laici una posizione adeguata e stabile, con garanzie in fatto di sicurezza del lavoro e di giusta remunerazione, simili a quelle che hanno nell'ambito statale, non si avrà mai la stabilità sufficiente per poter parlare di formazione e di aggiornamento, non si avrà la possibilità di averli come membri a pieno titolo della comunità scolastica salesiana. Non si avrà neppure la possibilità di attirarli senza chieder loro con l'impegno in casa nostra anche rinunce pesanti sul piano economico e della autonomia.

Purtroppo la situazione della scuola non statale in parecchie

nazioni, in un grado maggiore o minore (in Italia si ha la posizione peggiore), è in stato d'inferiorità economica e a volte giuridica e questo taglia alla radice ogni tentativo di voler organizzare una scuola seria, contando su insegnanti a pagamento. Correremmo facilmente il rischio di dover scegliere tra scuola ben funzionante e i giovani poveri; cioè questi ultimi non potrebbero mai veder organizzata da noi una scuola con degli insegnanti laici.

È quello che è successo già in parte in questi ultimi anni.

Il CGS in questi casi propone :

« L'Ispettore col suo Consiglio, udito il parere della comunità locale, studi il modo di risolvere il problema economico e finanziario per non chiudere le porte ai giovani poveri e bisognosi. Nei casi in cui ciò si rendesse impossibile, studi la possibilità di cambiare alla comunità il tipo di servizio che offre alla gioventù » (CGS, n. 383).

Nelle nazioni, come il Belgio, in cui lo Stato interviene per pagare le spese della scuola, i Salesiani possono certo chiamare ex allievi o comunque laici a collaborare perché sanno di poter dar loro una situazione economico-sociale conveniente. In questi casi però bisogna che non ci si limiti a reclutare insegnanti comunque, ma in modo da poterne fare una comunità educativa secondo lo spirito di Don Bosco. Si dovrà fornire ad ognuno un'informazione sul nostro spirito e una formazione all'uso del sistema preventivo.

D. H. Delacroix, in una conferenza del 1969, proponeva che per il Belgio si preferissero queste soluzioni:

1. Si prendano scuole tecnico-professionali (denominate A4) perché raccolgono i ragazzi dei ceti più popolari, i ragazzi meno dotati sul piano della conoscenza astratta e quelli che hanno avuto lacune gravi nell'insegnamento primario, magari a causa di situazioni familiari (separazione, cause di lavoro...) che non cadono sotto le leggi o l'assistenza, ma incidono.

2. Si aprano istituti o case-famiglia per ragazzi moralmente abbandonati. Lo Stato può provvedere a pagare una retta per loro, ma non a suscitare la dedizione che l'educazione di questi ragazzi richiede in più. Sarebbero quindi un buon campo di lavoro per dei consacrati. Questi ragazzi senza famiglia esigono che l'educatore diventi la sua famiglia, stia con loro in tutti i momenti del

giorno, anche a fine settimana e tutto l'anno, vacanze comprese. Anche quando si dovesse o fosse conveniente mandar questi ragazzi alla scuola esterna, i Salesiani potrebbero organizzare per loro la casa o il collegio-famiglia facendo rivivere, adattate ai tempi, tutte le iniziative che la carità di Don Bosco aveva escogitate.

3. Nel creare scuole con personale esterno i Salesiani devono preoccuparsi di lasciare ai laici tutti gli impegni amministrativi e profani possibili. Devono cercar di riservar a sé una funzione di animazione: animare i professori laici a una presenza e a una testimonianza cristiana, a un apostolato (com'è noto perfezione e apostolato non sono l'esclusiva del sacerdote o del religioso); devono riservarsi per le riunioni dei genitori (meglio per la scuola dei genitori), per messe di gruppo, per ritiri, incontri educativo-didattici, per i gruppi missionari, studenteschi... per una lievitazione didattico-pedagogica.

Converrà che ci siano dei Salesiani qualificati in questa o quella disciplina, ma converrà anche che siano qualificati sul piano didattico, educativo e nei vari tipi di apostolato. Forse si può pensare a sviluppare di più una ripartizione di lavoro per ispettoria che per casa, cercando di avere sul piano ispettoriale le competenze necessarie.

4. Non è escluso che si possano avere anche delle scuole secondarie a indirizzo classico o moderno e delle scuole medie. Queste non dovrebbero però essere fine a se stesse, ma andrebbero concepite secondo la formula voluta da Don Bosco. Cioè dovrebbero esser delle scuole che favoriscono le vocazioni, che fanno da seminari minori oggi non frequentati.

Siamo davanti a una crisi delle vocazioni non meno radicale di quella dei tempi di Don Bosco e quindi è giusto che torniamo ad avere le preoccupazioni e le sollecitazioni fattive che lui ha avuto.

Per questo le scuole dovrebbero offrire:

- un ambiente che favorisca la vita cristiana;
- una scuola che dia una visione cristiana della vita, del mondo e della soluzione dei vari problemi;
- una testimonianza di vita cristiana religiosa e sacerdotale attraverso i docenti Salesiani e laici impegnati nella scuola;
- una apertura ai bisogni sociali e un impegno dei giovani ad

aiutare gli altri, a donarsi, a provvedere attivamente ai bisogni della comunità umana. I giovani di Don Bosco che hanno sentito e praticato di più questo ideale sono poi rimasti con lui, cioè hanno adottato lo stesso apostolato, vi si sono consacrati.

Considerazioni conclusive

Lo sforzo di dare una visione cristiana coerente (pur nel pluralismo oggi inevitabile) e utile a tutti i problemi affrontati nell'insegnamento e di fornire una testimonianza cristiana, giustifica l'apertura di scuole cattoliche almeno come modello. L'intento di educare all'apostolato e di farne quindi un vivaio in questo senso giustifica la formula salesiana delle scuole di orientamento cristiano, apostolico, sacerdotale e religioso. Compito quest'ultimo che non possiamo certo lasciare alla scuola laica.

Se le scuole sono debitamente sovvenzionate possiamo anche organizzare dei laici adatti perché queste scuole siano in numero sufficiente.

In ogni nazione, magari con sacrifici nelle nazioni che non aiutano la scuola « privata », conviene costituire scuole modello, che mostrino in modo inequivocabile come una scuola cattolica non manchi dei requisiti essenziali d'una scuola culturalmente ed educativamente valida; che mostrino in particolare come possa educare alla creatività, al senso critico, alla disponibilità anche mentale pur accettando dogmi di fede e precetti di vita. Dobbiamo riuscire a creare scuole che dicano con evidenza a chi è in buona fede che la « parità » vuol essere un fatto prima che un diritto.

Sarebbe certamente, anche se indirettamente, una notevole iniziativa apostolica creare delle scuole esemplari, significative che siano forza traente per il sistema scolastico d'un paese.

Là dove i Salesiani hanno molte scuole potrebbero esercitare un notevole apostolato aprendo qualche scuola sperimentale, lavorando a libri di testo, a riviste scolastiche, a corsi di aggiornamento e di animazione. Si potrebbero, in Italia, in Spagna, in America Latina, nelle nazioni insomma in cui i Salesiani hanno aperto molte scuole, costituire dei Centri Didattici, simili (per citare un esempio) al Centro Catechistico Salesiano di Torino.

Secondo un invito rivolto da Paolo VI ai Salesiani visitando il PAS, questi dovrebbero lavorare per suscitare vocazioni all'in-

segnamento, vocazioni di docenti e di educatori, dei Volontari di Don Bosco per la scuola e l'educazione.

Comunque, anche là dove fossero impossibili altre iniziative, ci resterà sempre la possibilità di metter in piedi, pagando di persona e reclutando tra i giovani (come ha fatto Don Bosco), corsi e iniziative scolastico-culturali come abbiamo già avuto occasione di segnalare, nei settori e per quelle persone cui l'iniziativa pubblica pensa poco o nulla.

V. RICERCA DI NUOVE FORMULE E SPERIMENTAZIONE

I biografi ci dicono concordemente che Don Bosco studiava bene le sue iniziative, cioè voleva vederne anzitutto la rilevanza sul piano apostolico-pastorale, esaminava poi i modi di finanziarle, le strutture più adatte, le persone a cui affidarle. Una volta fatta la scelta procedeva con tenacia e cautela allo stesso tempo facendo verifiche, studiando miglioramenti.

Sul piano pastorale, assistenziale e anche su quello pedagogico non era uomo che ricevesse istituzioni o direttive belle e fatte: si è studiata la sua strada, ha fatto le sue scelte, si è maturato le sue opere e il personale per mandarle avanti.

Non stiamo a ripetere le ragioni che chiedono una innovazione delle istituzioni scolastiche, sia da un punto di vista di politica generale, sia all'interno per quanto concerne strutture e metodi. Nello spirito del Fondatore dobbiamo trovar anche noi le soluzioni più adatte per le situazioni che vanno mutando.

Spirito e criteri delle nostre scelte

Diciamo subito che è superfluo sottolineare l'importanza d'una *informazione* pratica, seria, sistematica sull'evolvere delle situazioni, condotta non solo a livello decisionale e da organi particolarmente preposti a questo, ma anche da parte dei confratelli impegnati nella scuola, quantunque (è realistico dirlo) questo sia richiesto in misura diversa e in quanto tutti sono chiamati ad essere corresponsabili.

Il *Conseil de l'Europe* e l'*Unesco* cercano di raccogliere informazioni, di fare inchieste e panoramiche, di editare monografie su argomenti di rilievo (esami, orientamento, educazione perma-

nente...). Converrebbe che anche a livello di Congregazione e su un piano di studio, si prevedesse qualcosa di analogo.

L'informazione deve organizzarsi in una pianificazione e questa richiede la verifica condotta con obiettività, sagacia e lungimiranza (il rigore è apprezzabile se non diventa una strettoia, uno schematismo artificioso).

Con che *spirito* deve esser condotta quest'opera di rinnovamento? P. Braido¹¹ ci ha descritto a somme linee lo stile operativo di Don Bosco: rimandiamo al cap. V del volume sul *sistema preventivo*, specialmente da pagina 102 in poi. Ci gioverà rileggere passi che rivelano il modo di metter assieme tradizione e modernità, magnanimità e concretezza, realismo, prudenza e fermezza.

Sull'esempio del Fondatore dovremo mostrare acuto senso critico per scoprire i difetti delle istituzioni scolastiche vigenti e per individuare presto i nuovi idoli, per ridimensionare le infatuazioni e le illusioni presenti in ogni epoca.

Dovremo non solo studiare bene i progetti, ma farne, usando spirito creativo e fantasia; dobbiamo passare alla realizzazione vincendo l'inerzia, le diffidenze, i pessimismi, le critiche che si possono rivolgere a cose che cominciano.

La nostra reazione deve esser pronta e profonda in presenza degli abusi e dei danni che strutture e persone della scuola attuale possono fare, non dobbiamo però essere di quelli che adottano una negatività critica basata sull'utopia, senza altro criterio che la negazione della situazione presente (come dice lo Schillebeeckx in altro contesto).

Con quali *criteri* fare delle scelte?

Le norme didattico-organizzative lasciateci da Don Bosco non fanno un corpo unitario e di rilievo: si tratta piuttosto di norme spicciole e per lo più dirette ad evitar inconvenienti notati a quel tempo nelle scuole di catechismo, in quelle serali e diurne dell'Oratorio. Ne citiamo alcune per averne meglio un'idea.

Nel Regolamento per le scuole dell'Oratorio Don Bosco osserva che le scuole sono *aperte a tutti*, specie ai più bisognosi e ai più assidui all'Oratorio; sono gratuite eccetto per la cancelleria e per i libri di testo (a meno di far domanda per esser esentati anche da

¹¹ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 95-118.

queste spese. Gli alunni saranno *suddivisi* in gruppi per livelli di età e secondo le conoscenze possedute: « Al catechismo quaresimale i giovani siano classificati secondo le loro età e la scienza e gli allievi non siano più di dieci circa ». « I più idioti della classe siano oggetto delle sue sollecitudini; incoraggi ma non avvili mai ». Sono delle indicazioni per far delle classi o dei gruppi abbastanza omogenei e in base ai fattori solitamente tenuti in conto.

Ha questi accenni al metodo e alla sua differenziazione: il Maestro deve prepararsi meglio alla scuola e in particolare a quella di catechismo; questo serve molto ad esser anche chiari, perspicui nella spiegazione. Quando al catechista venisse presentato qualche ragazzo più adulto, ma ignorante, lo consegna al Direttore perché gli si possa dare un'istruzione più adatta. Con i giovani già promossi alla Comunione e che ricevevano scuola in coro, « per avviare l'attenzione (il Maestro) potrà fare casi pratici... e non mai di cose che non siano adatte all'età e alla condizione degli uditori ».

Le materie « erano quelle prescritte dai programmi »; questo nella scuola che doveva essere approvata dallo Stato poteva spiegarsi con l'esigenza del controllo statale, ma anche nella scuola di catechismo le cose andavano sostanzialmente così. Don Bosco si era riservato d'indicare i punti programmatici su cui si doveva spesso tornare nella scuola, nelle prediche e nelle varie forme di esortazione.

Nel Regolamento non vengono date *norme didattiche* sul come condurre la lezione; in altri momenti ne dà di molto generiche. Per es.: al suono della campana premonitrice della fine della lezione di catechismo raccomanda di raccontare un fatto edificante che racchiuda l'insegnamento. Raccomanda d'*interrogare* senza distinzioni e con frequenza, di esigere nettezza nei quaderni, regolarità nella calligrafia, pulizia dei libri e dei quaderni. Ai maestri chiede di aver la « decuria sempre aggiornata per controlli e visite » e di trarre spunti morali dai classici o alla vigilia di feste, ma senza forzare; di essere puntuali in classe prima dell'arrivo degli allievi per evitare disordini, di non lasciar mai la classe fin che vi sono gli allievi. Gli alunni non devono esser allontanati dalla classe: « I castighi sono inflitti nella scuola; né per castigo allontanisi mai alcuno dalla classe ». Ogni facilitazione scolastica, ogni incarico (cantare, suonare, recitare...) è subordinato alla fre-

quenza all'Oratorio, alla buona condotta, alla esemplarità. La *preoccupazione educativa*, come si vede, è sempre presente ed è l'elemento principale nella valutazione.

I contatti con i *genitori* sono ridotti ad alcuni incontri in cui vengono informati, in cortile o in parlatorio, ma non in scuola, sul profitto e la condotta; sono proibite ai maestri le visite a casa. Anche nelle vite dei giovani esemplari dell'Oratorio si rivela una conoscenza e un contatto con la famiglia lontano dalle richieste che oggi si vogliono fare per la scuola, per una corresponsabilità nell'andamento della scuola e simili.

Badando alla prassi dell'Oratorio (più che ai Regolamenti) si può dire che a Don Bosco stava a cuore che la scuola funzionasse, che i chierici dell'Oratorio fossero preparati (e pur in mezzo al molto lavoro più d'uno spiccò per questo e preparò libri di testo durati anche per parecchi anni). Chiamava professori esterni (magari della locale università), faceva gare, recitazioni, premiazioni solenni. Tutto questo era in gran parte nella prassi del tempo e nella politica di Don Bosco (*videant opera vestra bona*).¹²

Stando così le cose il Salesiano è sostanzialmente libero di scegliersi la didattica e le strutture che giudica più adatte. Dovremo piuttosto tener conto dei due criteri di fondo seguiti da Don Bosco: *commisurare le iniziative e le strutture ai bisogni pastorali e umani, specie di chi è trascurato e bisognoso, e animare il tutto coi principi del metodo preventivo.*

Il Salesiano deve studiare la situazione mosso dalla sete di anime, dalla volontà di salvare soprattutto i giovani, dando tra questi la precedenza ai poveri e agli abbandonati. Questo non gli impedirà di esser aperto a tutte le necessità come ha fatto Don Bosco e come la storia della Congregazione dimostra e ha codificato per esempio nella penultima redazione delle regole. Non dovremo essere i persecutori di fini pastorali astratti: dovremo pensare anche alla scuola, al lavoro, all'assistenza, sistemando cioè anche la questione temporale per non compromettere l'esito spirituale. Il metodo da usarsi è quello preventivo e quindi le no-

¹² Le indicazioni riferite in questo paragrafo si troveranno sparse nei Regolamenti. Si veda per esempio: S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. BRAIDO, Brescia, La Scuola, pp. 363-467.

stre strutture scolastiche, le nostre innovazioni metodologiche, le nostre iniziative parascolastiche dovranno ispirarvisi.

Per il resto a decidere sarà l'esperienza e un certo coordinamento richiesto a vari livelli nella Congregazione.

Oggi in questa verifica dell'esperienza non si dovrà procedere sempre alla buona, ma servirsi degli opportuni metodi d'indagine sia per accertare le situazioni sul piano metodologico, sia per verificare metodologie o strutture. Si potrà fare una pianificazione rigorosa sfruttando per le opere di bene il rigore, i metodi, le garanzie che ci vengono dalle conoscenze e dalle tecniche accumulate dalle scienze positivo-sperimentali e in particolare dalle scienze positive che studiano l'uomo.

Trionfalismo, pessimismo, sperimentazione

Don Bosco ha teorizzato e ha fatto un uso accorto e costante della pubblicizzazione, dell'elogio di quanto faceva. In più d'una occasione ha espresso la sua idea sul « videant opera vestra bona ».

Quando presenta le sue opere al pubblico, alle autorità il nostro Fondatore ha un atteggiamento diverso da quando studia l'andamento delle sue opere nei capitoli, nelle riunioni di Direttori, da solo. Anche in questi ultimi casi non è pessimista, non drammatizza, ma soppesa, propone, ritocca.

Sarebbe errato adottare un tono celebrativo quando si deve essere realisti e critici attenti di quello che si fa.

L'educazione può sperimentare tutto quello che si presenta come più efficace. Teniamo presente che, trattandosi di materiale umano, nella nostra sperimentazione ci è permesso un margine minimo di errore, non ci è consentito di rischiare di compromettere autentici valori con la scusa dello sperimentare. D'altra parte se decidiamo di sperimentare facciamolo, ma senza dare tacitamente per acquisito quello che si deve dimostrare.

Possiamo concludere con l'esortazione del Capitolo Generale Speciale: « Le scuole salesiane assumano quegli atteggiamenti veramente pastorali che, nello spirito del sistema educativo di Don Bosco, fanno della scuola la "parrocchia dei giovani". Lì il salesiano, nella ricerca, nell'incontro, con la sua presenza, con la comprensione e nel dialogo porterà il giovane al Vangelo che lo libera e lo salva » (CGS, n. 385).

Il sistema preventivo di Don Bosco nella educazione familiare

REINHOLD WEINSCHENK

Impostazione del problema ed elaborazione del tema

Il problema del rapporto tra il sistema preventivo e l'educazione familiare non risulta in genere perspicuo al primo sguardo. Si contrappongono qui apparentemente due sfere educative fondamentalmente diverse. Da una parte l'educazione familiare è come un campo in cui il padre e la madre sono obbligati e autorizzati all'educazione dei loro figlioli in forza dello stesso diritto naturale. Questa è l'educazione nella quale si è stati formati prevalentemente con il vivere insieme, e che ha un'importanza fondamentale per il normale sviluppo dell'uomo. Dall'altra parte sta l'educazione sistematica e professionale. Qui si tratta di un lavoro con la gioventù teoricamente motivato, ma anche consapevolmente pianificato e finalizzato. Partendo dalla situazione generale, ci si impegna in compiti specifici e delimitati con precisione. A questo proposito si deve ricevere da educatori di professione quanto finora è stato difettoso o addirittura mancante nei confronti dei fanciulli. Sarebbe certamente una visione unilaterale supporre nelle teorie pedagogiche solo compiti integrativi e sostitutivi. Generalmente si tratta soprattutto di chiedersi, sotto diversi punti di vista, la misura in cui un pensiero sistematico corrisponda anche a una data prassi. Poiché il presente contributo trova posto nel tema generale « Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova », si deve concludere che in questo contributo va ricercata non soltanto la relazione tra il sistema preventivo e l'educazione familiare, ma anche il coordinamento della pedagogia di Don Bosco alla nuova pedagogia sotto il profilo dell'educazione familiare. Il problema tende soprattutto a stabilire in quale misura il sistema preventivo, che costituisce gli elementi più essenziali del metodo educativo di Don Bosco, coincida con l'educazione familiare.

La tematica proposta avrebbe potuto essere presentata in termini relativamente concisi, qualora esistesse una convincente teoria sulla educazione familiare. Purtroppo nella bibliografia di lingua tedesca proprio la pedagogia della famiglia è quasi completamente trascurata. Esistono soltanto alcune trattazioni del tutto inutilizzabili. S'impone pertanto la necessità di trattare gli argomenti diffusamente. Ci si chiede poi quale sia la posizione del pensiero educativo nei confronti dell'educazione familiare. Prima di una corrente illustrazione del concetto, devono essere indicati i presupposti e i compiti socio-scientifici dell'educazione familiare, ricapitolata l'educazione storica del problema, e creato così un sufficiente orientamento di base. Devono essere infine indicati, circa le più importanti prospettive dell'educazione familiare nel sistema preventivo di Don Bosco, lo « status quaestionis » e le possibilità della pedagogia di Don Bosco. Ci si chiede infine quale significato assuma il sistema preventivo nell'educazione familiare nell'orientamento delle scienze sociali.

I. L'EDUCAZIONE FAMILIARE NEL PENSIERO PEDAGOGICO

Dal punto di vista pedagogico, la famiglia — da quanto risulta da una verifica non sistematica della bibliografia corrispondente — va considerata sotto due prospettive:

1. quale istituzione didattica;
2. quale oggetto di una disciplina educativa di carattere scientifico.

La famiglia come campo educativo

Nell'attuale dialogo sull'educazione, la famiglia viene sempre più considerata quale importante campo educativo oppure quale istituzione didattica (15/121-126). Nel problema dei diversi spazi vitali, che il singolo percorre dalla nascita alla morte, si trova all'inizio quale punto di partenza la famiglia dei genitori, che ordinariamente si abbandona quando si fonda la propria famiglia. Sotto il profilo educativo essa diviene efficace sia funzionalmente sia intenzionalmente. Nella vita in comune essa agisce in modo intensivo sui bambini. I genitori educano a determinati comportamenti con iniziative intenzionali, e influenzano la

struttura della personalità infantile. Secondo le ricerche della sociologia scientifica degli ultimi anni, la famiglia assume il compito fondamentale dell'educazione. La sua importanza per l'evoluzione del bambino e la sua socializzazione non potrà mai essere sufficientemente valutata (cf 20/271, vol. 1; 8/256). Ovviamente la famiglia non è che una delle molte istanze o rappresentanze della socializzazione. Secondo Wurzbacher essa esercita nei confronti della scuola, dell'azienda, del gruppo professionale, « sulla base della propria struttura, un influsso molto precoce, quotidiano e lungo tutta la vita, particolarmente ampio ed intenso, e nel contempo selettivo per tutti gli altri fattori di socializzazione, sia nel senso del rinforzo che dell'indebolimento » (19/32).

Questa constatazione conserva tutta la sua importanza, anche se la famiglia è sostanzialmente cambiata, cioè, è divenuta piccola e ha così subito, quale fattore tradizionale di educazione, una trasformazione del suo potenziale educativo. Secondo René König, Flitner e Bittner non riscontrano nessuna diminuzione della funzione educatrice della famiglia. Contro le concezioni pessimistiche, « si richiama energicamente l'attenzione, da parte della sociologia, alle forze stabilizzatrici e promotrici della persona, che derivano alla famiglia da questa trasformazione » (13/12).

René König, inoltre, ne accentua la particolare importanza pedagogica. Egli scrive: « Quei cambiamenti nelle funzioni della famiglia, che si possono riconoscere fin dal Medioevo, sono anche interpretabili nel senso che la famiglia, dopo aver perduto una dopo l'altra le sue funzioni, finalmente ha trovato la sua funzione propria, cioè la concentrazione sulla formazione della personalità socio-culturale » (22/13).

Pedagogia della famiglia: una pedagogia educativa di carattere scientifico?

Mentre si è d'accordo sull'importanza della famiglia quale istituzione didattica, la collocazione della pedagogia della famiglia nell'ambito della scienza dell'educazione non è per nulla pacifica. Finora essa ha trovato a mala pena accesso nella ricerca pedagogica quale disciplina pedagogica di carattere scientifico, nonostante la sua importanza pratica nel campo educativo. La poliedricità della realtà educativa induce già da tempo a una suddivisione della scienza dell'educazione. Oggi questa è articolata in parecchie di-

scipline, secondo diversi settori e compiti di studio. La pedagogia scolastica si è stabilizzata già da un pezzo quale sfera operativa, data la sua provenienza dalle normali sfere vitali del bambino. La pedagogia della famiglia, invece, non è riuscita a giungere a impostazioni precise. Essa si concentra però di più sulla formazione dei genitori, che si occupa prevalentemente della preparazione al matrimonio, della creazione della famiglia e dei problemi degli adulti. Questa formazione viene normalmente trattata nell'ambito della pedagogia generale. Eggersdorfer, Ettliger e Raederschiedt tentarono di dare un'interessante impostazione alla pedagogia della famiglia quale disciplina autonoma nel « Handbuch der Erziehungswissenschaft » (Manuale di scienza dell'educazione), di cui si può vedere un sommario in 34/106 e 239-241. Anton Heinen ha però perduto l'occasione per l'elaborazione di una pedagogia familiare veramente efficace. Egli si è lasciato piuttosto condizionare dalla preoccupazione della famiglia ideale, che deve adempiere il suo dovere educativo. Un'educazione familiare di orientamento teorico è tentata da Friedrich Schneider (31), ordinario di pedagogia all'Università di Monaco. Egli la fonda sulla visione cattolica del mondo, comprende però tutta la sfera della vita familiare. Gli viene tuttavia rimproverata una mescolanza acritica di esigenze morali e spirituali con aspetti biologici (2/320). Con Wolfgang Brezinka (cf 8), che aderisce alle tesi di Friedrich Schneider, l'educazione impartita nella famiglia è sottolineata partendo dalla situazione pedagogica, ma nel contempo collocata nella cornice pedagogica generale. Egli richiama soprattutto l'attenzione sulla capacità educativa della famiglia, intesa quale gruppo compatto. Nel « Handbuch der Sozialerziehung » (Manuale della educazione sociale) (cf 3), la pedagogia familiare trova un coordinamento socio-pedagogico. La famiglia vi è menzionata tra i vari settori sociali. Essa viene comunque intesa prevalentemente come un'educazione alla famiglia. Però, stranamente, il titolo del capitolo è « educazione alla... », benché in tutti gli altri settori sociali, come casa, scuola, mondo del lavoro, scuola superiore, di volta in volta si legga « Educazione nel... ». Nella prima parte sulla famiglia, Auer richiama tuttavia l'attenzione sul suo compito principale. In conformità, l'evoluzione sociale « riconduce la famiglia alla sua forma più propria e più intima, cioè a essere il luogo della sicurezza per la persona umana » (3/38, vol. 2).

Nel caso essa non si isoli in un mondo tutto suo, la famiglia in definitiva promuove uno « sviluppo della persona, un'apertura verso la comunità e un esercizio nella pratica con il mondo concreto » (3/42, vol. 2).

Generalmente la pedagogia familiare viene, però, intesa come « educazione alla famiglia ». Nel suo compito di socializzazione si ravvisa solo un aspetto parziale, che serve al perfezionamento della natura umana. Ci si occupa della famiglia come di un obiettivo della educazione. Interessa quindi più una specie di « formazione della famiglia », che nel senso di Pöggeler si limita a informare sul matrimonio e sulla famiglia e a rendere e l'uno e l'altra idonei a una vita consapevole e responsabile.

Nei diversi contributi alla pedagogia familiare per lo più si eludono i veri e propri problemi educativi. I singoli lavori citati finora non vanno oltre un orientamento determinato più che altro dal caso. Si è d'accordo soltanto di individuare nelle carenze di educazione o nei disturbi di sviluppo dei bambini il fallimento della famiglia. I tentativi di soluzioni alternative, che sono sollecitate dalla discussione sulle comunità residenziali, le comuni come grandi famiglie di tipo moderno, sono più volte liquidati con l'indicazione che esse non avrebbero che un fondamento ideologico. Nell'ambito pedagogico soltanto gradualmente si parla della necessità di una teoria dell'educazione familiare. Si tenta soltanto di spiegare ciò che nella famiglia si deve offrire nelle sue istituzioni complementari, quale istanza ovvia e naturale della socializzazione, e come può essere conseguito un successo. Questa istanza è presa in considerazione, nelle poche pubblicazioni sull'argomento, soltanto indirettamente. Nei saggi sull'educazione a carattere scientifico la pedagogia familiare è ancora del tutto assente. La « Allgemeine Erziehungswissenschaft » (Scienza generale dell'educazione) presentata da Röhrs, ricorda, ad esempio, nella suddivisione soltanto la storia della pedagogia, la pedagogia scolastica, la pedagogia sociale e curativa, la pedagogia economica, la pedagogia dell'educazione fisica e la scienza comparata dell'educazione. Benché egli intenda attivare gli indirizzi di ricerca dimenticati, come ad es. la pedagogia curativa e quella dell'economia, intese quali discipline essenziali nella discussione generale sulla pedagogia, la pedagogia della famiglia non viene menzionata. Ciò è incomprensibile

proprio per il fatto che tutte le discipline ricordate sono determinate dalla realtà educativa diversamente strutturata, e rendono pertanto indispensabile un'impostazione metodologica specifica che raccomanda il dialogo con le scienze affini (cf 30/60). Secondo lui son presi in considerazione i problemi della educazione familiare soltanto nella sociologia pedagogica, richiamando l'attenzione su di un aspetto scientifico-educativo e sociologico. « Quando si tratta dell'uomo e della sua vocazione sociale, ambedue le discipline (sociologia e scienza dell'educazione) sono necessariamente richieste, ma non sotto l'aspetto di un'unica scienza che proceda espressamente col porre dei fondamenti e col fare delle applicazioni; ambedue riguardano piuttosto la propria specialità » (30/231).

Effettivamente però la problematica pedagogica della casa paterna viene presa in considerazione partendo dal fatto sociologico. Ai genitori, a causa dell'integrazione ad opera della scuola, non si attribuisce che una limitata sfera di funzioni nella realtà socio-educativa. Secondo Röhrs l'educazione in famiglia e nelle diverse istituzioni è notevolmente appesantita da un'idea di concorrenza e di colpa. L'educazione programmata dei bambini più piccoli (Kindergarten), ad esempio, viene giustificata dal fatto della sua necessità, perché non si possono evidentemente superare attualmente le carenze della casa paterna (cf. 30/236-237). Nelle considerazioni contenute nella sua « Allgemeine Erziehungswissenschaft » non rimane più nulla dell'educazione familiare. È semplicemente stabilito che, a causa delle sue carenze, si rende necessaria l'educazione in pubbliche istituzioni. Si spiega pure da ciò che Röhrs, nella suddivisione dei settori della ricerca scientifico-educativa, comincia con l'educazione pianificata e istituzionalizzata (Kindergarten, scuola, ecc.).

Tuttavia oggi la pedagogia della famiglia attira maggior attenzione, specialmente nell'area della pedagogia sociale. Nell'attuazione dei suoi compiti essa ha scoperto che la famiglia non ha soltanto parte nei disturbi e nei pericoli dell'età evolutiva, ma che ha normalmente da adempiere insostituibili funzioni educative specialmente nei confronti dei bambini più piccoli. Per questa fondamentale importanza, ai fini dell'educazione, nell'assistenza alla gioventù dev'essere anzitutto sostenuta la famiglia, quale istanza di socializzazione, che garantisce i compiti educativi elementari.

La pedagogia familiare, compito irrisolto nella bibliografia pedagogica di lingua tedesca

Con uno sguardo d'insieme si può in particolare costatare nella RFT, sempre a proposito della pedagogia familiare, quanto segue:

1. Tra gli indirizzi pedagogici di ricerca la pedagogia della famiglia è del tutto scomparsa. Non sono indagate le cause di questo fatto. E quando si avanzano supposizioni ed ipotesi, queste sembrano molto complesse. Esse vanno dalla messa in discussione della famiglia fino alla non chiarita capacità educativa della casa parterna. Secondo Pöggeler è importante sapere a che cosa è dovuto che l'azione educativa si compia entro la famiglia in maniera più o meno funzionale, e che la capacità educativa dei genitori possa in fondo consolidarsi non mediante la riflessione teorica ma piuttosto sia rimandata all'esperienza » (28/451).

Una causa determinante va certamente ricercata nella circostanza che ciò che si chiama « educazione nella famiglia » si distingue fundamentalmente da quella istituzionalizzata. In famiglia l'educazione non si programma e non si organizza direttamente: essa ha semplicemente luogo. Le intenzioni educative sono ampiamente incluse nello svolgimento della vita quotidiana, e la maggior parte dei risultati sono conseguiti più grazie al clima familiare, ossia allo stile familiare, che in forza di un'espressa azione educativa. In molti casi l'educazione familiare è così semplicemente una prosecuzione di situazioni in atto e di trasmissione delle proprie esperienze. Difetta l'intenzione esplicita di un miglioramento dell'avvenire del genere umano. L'educazione familiare abbisogna oggi assolutamente di una « professionalizzazione » pedagogica. Di fronte a dubbi non ingiustificati si pretende qua e là dalla famiglia, come istanza pedagogica, addirittura una ritirata.

2. Non si deve però trascurare che nella nostra area culturale l'educazione familiare è importante per ognuno, e che nelle attuali circostanze può determinare tutta la sua vita. La famiglia trasmette all'individuo i fondamentali orientamenti socio-culturali e comportamentistici. Nella prassi essa è un'istituzione educativa insurrogabile. Tanto più urgente è perciò per la famiglia un fondamentale sussidio pedagogico. Attualmente un considerevole gruppo di genitori utilizza, per la verità, la grande quantità di libri eccellenti sull'argomento. Anche nei mezzi di comunicazione (ra-

dio, televisione, riviste) vengono loro impartiti da diversi specialisti consigli per l'educazione dell'infanzia e della gioventù. D'altra parte è innegabile che le menzionate difficoltà basilari della famiglia, quale campo di educazione, non sono risolte.

3. Una pedagogia responsabile deve iniziare da una parte con il superamento degli svantaggi mediante programmi correttivi, e dall'altra cercar di spiegare la caratteristica dell'educazione domestica, e sviluppare criteri che rendano possibile ai genitori e agli educatori di coordinare le molteplici suggestioni. La pedagogia non può peraltro in alcun caso interessarsi di ricostruire un modello di famiglia « ideale ». Si è fatta molta luce sui fatti fondamentali attinenti ai compiti educativi attuabili nella famiglia, grazie alla relativa sociologia e agli studi sulla socializzazione, a seconda della situazione (storico-sociale). Si devono da un lato raccogliere sistematicamente sulla base delle conoscenze socio-scientifiche, i presupposti teorici e le possibilità di un'educazione familiare. A titolo integrativo, inoltre, la pedagogia stessa si occupa soprattutto dell'impostazione storica del problema dell'educazione familiare. Essa ha influenzato la maggior parte delle teorie pedagogiche quale prototipo e inizio di qualsiasi tipo di educazione. La educazione fu sempre concepita in una certa analogia con l'apertura della famiglia sul mondo. Sta qui l'importanza della prassi per la teoria. In sostanza si tratterà però di illustrare e di promuovere un'educazione effettiva nell'ambito familiare partendo dal pensiero pedagogico. Essa tenterà di ridimensionare l'incapacità dei genitori nell'assicurare le elementari prestazioni educative, cioè (per esprimersi positivamente) di confermare la capacità educativa delle famiglie.

II. PRESUPPOSTI E COMPITI DELL'EDUCAZIONE FAMILIARE

Nell'esposizione che segue dovrebbero venir sintetizzati i risultati della ricerca socio-scientifica, che sono importanti per l'educazione nella famiglia. Al centro si trova la famiglia quale formazione sociale, nei suoi rapporti e nella sua importanza per lo sviluppo e la promozione del giovane. Quale orientamento generale ci si serve della « Soziologie der Kindheit » (Sociologia dell'infanzia) di Fürstenau (14).

Ricerca socio-scientifica sull'educazione nella famiglia

Da parecchio tempo soprattutto le scienze parapedagogiche si sono imbattute in problemi educativi sulla famiglia. Due diversi punti di partenza hanno indotto a ciò. Per gli uni fu l'incontro con disturbi e anomalie nei bambini e negli adulti, per gli altri fu la famiglia stessa che subì, con i suoi mutamenti, una straordinaria trasformazione strutturale, e ricevette così una nuova classificazione, sia nella sua posizione sia nelle sue funzioni, nell'ambito della società nel suo complesso. Ci sono anzitutto importanti nozioni ricavate dalla ricerca psicologica. L'incontro con S. Freud diede l'avvio all'indagine sull'ampio rapporto tra società ed individuo. Si scoprì nel lavoro analitico che le cause delle turbe vanno già ricercate nell'evoluzione della prima infanzia in seno alla famiglia. Si costata così che dove non si è riusciti a trovare un equilibrio tra l'appagamento individuale dei bisogni e la simultanea « coltivazione » del giovane mediante l'interiorizzazione di norme e di valori sociali dominanti, non poté non fallire anche lo sviluppo della personalità. Per il fanciullo ciò significa che la assimilazione degli orientamenti necessari per l'azione sociale e il processo di identificazione (Freud) mediante il legame emozionale a un oggetto (madre, genitori, famiglia e così via), non sono riusciti. Gli psicanalisti hanno in particolare attirato l'attenzione, nella ricerca sociale che ne emerse, sul significato dei diversi rapporti psicosociali. Si dimostrò che nell'educazione « esistono anche influenze inconsapevoli e inavvertite, che sono strettamente connesse con la personalità dell'educatore ed hanno un complicato rapporto con la società in cui gli educatori sono cresciuti e vivono » (14/10).

Per chiarire queste inconsapevoli interazioni tra educatore e alunno, si rivolse anzitutto l'attenzione alle influenze esercitate sul bambino da parte dei genitori. H. E. Richter se ne è occupato molto dettagliatamente. Egli giunge al risultato che l'influenza dei genitori sul fanciullo dipende in gran parte dagli inconsapevoli e reconditi comportamenti e motivazioni dei genitori. Questo risultato è brevemente ricapitolato da Fürstenau: « Egli (H. E. Richter) sottolinea che il comportamento complessivo dei genitori verso i figli, ivi compresi gli interventi educativi consapevoli e intenzionali e le relative prese di posizione, sarebbe decisamente determinato dalla struttura motivazionale inconscia dei genitori,

dalla quale ciascuno dei due genitori svilupperebbe una specifica situazione di desideri, fantasie, ideali ed attese inconsapevoli, che essi apporterebbero al bambino come l'offerta di un ruolo » (14/16).

Il comportamento dell'educatore e l'atmosfera educativa costituiscono quindi un importante presupposto per l'educazione e il normale sviluppo del bambino. Hanno grande importanza specialmente gli orientamenti dei genitori. Gli sviluppi carenti si possono motivare, secondo lo schema approssimativo di L. Kanner, con un evidente rifiuto, con il perfezionismo o con l'eccesso di protezione da parte dei medesimi (7/294). Per garantire però la sicurezza e il normale sviluppo della personalità occorre l'accettazione e l'inclinazione, come disposizione dei genitori. Secondo gli studi di Richter, ciò significa per la cosiddetta famiglia sana, « che le attese inconsce relative ai figli sono meno pressanti e più adeguate alla realtà, e che genitori psicologicamente più sani hanno bisogno dei propri figli, sia pure in proporzioni modeste, per la soluzione dei loro conflitti e che possiedono nei confronti della realtà (della società come dei propri figli) un'inquadratura più forte e più flessibile, guidata dall'Io » (14/18).

Sull'indispensabilità della madre (persona dalla cura permanente) nei confronti dello sviluppo fisico e spirituale del bambino è stata richiamata l'attenzione specialmente ad opera della « ricerca sull'ospitalismo » di René Spitz (cf 2/77-135). Nelle sue ricerche differenziate si dimostrò che una cura igienica e un'ottima alimentazione non bastano da sole. Per un sano sviluppo psichico occorre una continuata attenzione emotiva e fisica di una persona che stabilisca un rapporto fisso. Mediante l'intimo contatto con la madre vengono comunicate fondamentali esperienze di vita, che creano nel bambino la cosiddetta « confidenza primordiale ». Per garantire rapporti sufficienti e soddisfacenti tra madre e figlio sembra che, nelle attuali circostanze, l'ambiente familiare sia il più adatto.

Nella ricerca sociologica sulla famiglia ne fu posta in evidenza soprattutto l'importante funzione pedagogica. Dopo che essa si trasformò, nel corso della sua evoluzione, da famiglia grande in famiglia piccola, la stessa ebbe nel complesso della società una posizione circoscritta. Quale prima istanza della socializzazione dell'uomo, la funzione educativa divenne il suo vero e proprio com-

pito. La famiglia ha con ciò subito anzitutto una « limitazione funzionale ». Il confronto con quella di prima conferma « che la famiglia non potrebbe preparare e promuovere la crescita dei giovanetti in uno spazio sociale più ampio (vita professionale, politica, rapporti con le autorità) che in misura limitata, e che così andrebbe perduta per la famiglia gran parte delle precedenti sue funzioni educative, soprattutto della collaborazione alla formazione professionale e alla formazione sociale » (13/12).

Ma parlando della limitazione sociale della famiglia non s'è detto nulla della sua menomazione e neppure del suo « declino ». Per la stessa ricerca sull'argomento, il processo complessivo è soltanto una « trasformazione funzionale della famiglia ». Helmut Schelsky suppone che sia così in media consolidata l'intima coesione familiare. René König definisce il processo una trasformazione qualitativa della famiglia, in forza del quale sono accresciute le sue capacità di stabilizzazione e di promozione della personalità (cf 13/12). La famiglia ha quindi trovato la sua vera e propria funzione soltanto con la perdita del suo significato sociale, cioè nel suo « concentrarsi sulla formazione della personalità socio-culturale » (22/13). König parla addirittura di una « seconda nascita socio-culturale dell'uomo » (22/16).

Ciò che in particolare si rileva circa le possibilità di educazione e di socializzazione per la famiglia moderna è stato ricapitolato da William J. Goode. Secondo lui ancor oggi la famiglia adempie, nonostante tutte le sfumature che si notano nelle diverse culture, le seguenti funzioni: « riproduzione, assegnazione dello stato, socializzazione e controllo sociale, sostentamento biologico dell'individuo, sostegno emotivo ed economico dell'individuo » (22/13).

Oltre alla funzione del sostegno emotivo dell'individuo nella famiglia, già motivata e rilevata sotto il profilo psicologico, la capacità educativa della famiglia nei confronti del bambino — considerata sociologicamente — si concentra nella « socializzazione e nel controllo sociale dell'individuo », che vanno comunque modificati a seconda del livello di età di ciascuno. Nella socializzazione sono poste anzitutto le premesse della persona capace di agire socialmente. Dieter Claessens studiò dettagliatamente il modo in cui la famiglia, quale istanza socializzatrice, adempie questa funzione. Secondo questo autore il processo della « seconda nascita socio-culturale dell'uomo » ha luogo in parecchi momenti, che si pos-

sono riassumere soprattutto in tre complessi di fenomeni. Claesens parla: 1. della sociabilizzazione, 2. dell'inculturamento e 3. della stabilizzazione sociale secondaria (cf 10; 14/92-96; 20/271-274).

Nella « sociabilizzazione » si tratta del fatto che il lattante, sulla base della costante esperienza che la madre ritorna sempre, anche quando lo lascia provvisoriamente solo, il bambino sviluppa una fondamentale fiducia nel proprio ambiente. E così egli vi basa il suo primo rapporto oggettivo. Questa è la premessa perché il bambino diventi socializzabile, « sociabile ».

In un secondo momento segue l'influenza che sul bambino esercita un determinato tipo di cultura. La convivenza dei genitori con i figli produce un'impronta dipendente dalla loro cultura. Essa corrisponde cioè pienamente alle norme e agli orientamenti valutativi della famiglia in cui il neonato cresce. Mentre il bambino deve ricorrere ai sussidi orientativi della famiglia, tutti gli atteggiamenti comportamentali del padre e della madre sono caratterizzati da specifiche regole culturali di comportamento. In questo processo di cosiddetto inculturamento si verifica l'assunzione di un « ruolo culturale ». Nella dipendenza quasi totale del bambino dai genitori vengono fissati i tratti fondamentali del suo carattere sociale.

Con l'assunzione di determinati « ruoli sociali » ha luogo infine la « stabilizzazione secondaria ». Essa sopraggiunge « quando i bambini accettano come proprie le attese del loro ambiente sociale, s'identificano con le aspettative della loro società, le interiorizzano e di proprio impulso ne assumono i ruoli richiesti » (cf 20/274).

Un simile tentativo sistematico si trova nella psicologia di Parsons, di orientamento psicoanalitico. Secondo lui il processo primario di socializzazione del bambino nella famiglia consiste « principalmente nella fondazione della struttura emotiva della personalità, cioè della strutturazione psichica delle elementari energie propulsive, in direzione di posizioni necessarie, orientate verso una mèta » (9/17).

In connessione con il modello freudiano dell'evoluzione psicosociale, il processo abbraccia, complessivamente tre fasi. Nella prima fase, quella « orale », l'organismo neonato — inizialmente guidato anzitutto da processi fisiologici — viene integrato nel si-

stema di identità tra madre e figlio. In forza del legame affettivo con la madre il bambino si trova in un'intensiva dipendenza da un oggetto sociale e raggiunge il primo piano di capacità nei contatti sociali. Nella fase « anale » l'oggetto della madre, fino allora inseparato, viene diviso. Esso garantisce da un lato sicurezza e protezione, ma pone dall'altro esigenze di una crescente autonomia. Il bambino acquisisce una prima autonomia con il controllo delle sue funzioni corporali. Egli ricambia attivamente l'amore materno e lotta per l'indipendenza totale. Nella fase « edipea » si conclude il processo primario di socializzazione. In essa il ruolo autoritario dei genitori, rappresentato dalla madre, si scinde nel ruolo primariamente espressivo (emotivo), quello materno, e nel ruolo primariamente strumentale, quello paterno. Il bambino coglie qui i ruoli fondamentali in seno alla famiglia, distinti per sesso e per autorità. Nella « fase di latenza », che rappresenta l'inizio della « socializzazione secondaria », il bambino allaccia per la prima volta in maniera autonoma legami di ruoli secondari extrafamiliari.

Siffatti fenomeni e processi non sono senza problemi. La teoria sociologica richiama l'attenzione, soprattutto in vista della socializzazione del bambino, sul problema di fondo, sul fatto cioè che i processi di socializzazione sono considerati troppo unilateralmente, dal punto di vista dell'assunzione piacevolmente accomodante di modelli di ruoli e di comportamenti. Se la socializzazione rappresenta un concetto collettivo per tutti quei processi « mediante i quali il neonato organismo umano... sviluppa la sua persona capace di agire » (9/11), deve prendere in considerazione sia la prospettiva dell'adattamento sia l'autonomia dell'Io. Per risolvere in maniera adeguata il problema, una teoria della socializzazione deve prendere in considerazione ambedue gli aspetti. Secondo Beatrice Caesar questo significa che « per lo sviluppo della persona capace di agire socialmente occorrono, da una parte, meccanismi sociali principalmente repressivi, partendo proprio dalla prospettiva concreta del soggetto da "socializzare", meccanismi che devono d'altra parte essergli conosciuti come tali e divenuti per lui un problema, a conclusione, coronata da successo, di questa evoluzione, qualora si voglia affermare la integrità personale a suo tempo acquisita » (9/13).

Per impedire mediante il comportamento che scaturisce dall'educazione irrigidimenti troppo stereotipati e promuovere lo svi-

luppo dell'autonomia, si dovrebbe appurare se i genitori non si debbano adoperare per creare le condizioni di una identificazione anaclitica, vale a dire che il bambino, con l'assunzione delle attese comportamentistiche dei genitori, sviluppi nel contempo un rapporto attivo con l'ambiente in forza di un rapporto stabile e positivamente affettivo con i genitori stessi (16/59-63).

Il fatto del processo di « socializzazione » della prima infanzia è stato rilevato con particolare insistenza anche ad opera della ricerca antropologico-culturale. In un'impostazione dal contenuto etico, si riuscì a dimostrare in questi studi come viene impressa una cosiddetta « personalità fondamentale o di base » in forza dei vigenti modelli comportamentistici di culture specifiche, di cultura e di forme culturali, personalità che è tipica di una determinata società e cultura (14/68-72).

In rapporto alla struttura dell'educazione familiare sono istruttive soprattutto le numerose ricerche sull'importanza della situazione socio-economica della famiglia (appartenenza a una classe). Si è constatato che la posizione della famiglia nell'ambito di una gerarchia di classi sociali si manifesta sia negli orientamenti valutativi specifici di una classe, sia nelle tecniche disciplinari, sia nella motivazione del rendimento, nonché nelle attese della formazione e nel comportamento linguistico (cf 33/129-213), e che ne sono pure influenzati i singoli atteggiamenti comportamentistici del bambino. Beatrice Caesar poté convalidare — anche per gli atteggiamenti comportamentistici in Germania — le già note connessioni tra le varie norme di esercizio dell'autorità dei genitori e la genesi dei diversi tipi di disposizioni morali, delle forme pre-disponenti all'aggressione e della motivazione al rendimento nella struttura della personalità infantile (cf 9).

Evoluzione storica dell'educazione familiare

Considerata sotto il profilo storico la famiglia è la istituzione educativa originaria. I figli nascono in famiglia, vi crescono e ricevono la prima educazione dai genitori. Di solito l'educazione familiare viene integrata ed allargata dalla frequenza della scuola, la quale assume più l'incarico dell'informazione e dell'istruzione, mentre i genitori quello della formazione del carattere. Nell'attuale situazione non si ha consapevolezza di come ciò sia visto dalle scienze sociali. Un affrettato sguardo retrospettivo, che

fu sintetizzato prevalentemente sulla scorta dei termini « famiglia » e « madre » (cf 23 e 1), vuole dimostrare che la funzione pedagogia della famiglia ha subito nelle sue trasformazioni valutazioni svariate. Sulla base dei fatti si può distinguere in quanto segue un'educazione domestica, familiare e materna.

Educazione domestica

Ciò che oggi si chiama famiglia era definito fino all'età moderna compresa, con « casa ». Secondo F. Offenberg ancora nel 1930 soltanto l'educazione domestica è l'attuazione della pedagogia familiare (cf 25). La casa, coincidente con quella dei genitori, era per il bambino il luogo determinante. Vi appartengono ordinariamente, oltre a genitori, anche i nonni. In certi casi riguardava pure una più larga cerchia di parenti e di domestici. In casa i bambini sperimentavano personalmente non soltanto la personalità dei genitori e un largo ambiente, ma vi si perseguiva pure un'educazione intenzionale. Secondo Offenberg essa passa dall'educazione religiosa e morale — attraverso la stimolazione spirituale e artistica e l'irrobustimento fisico — al lavoro pratico attivo nell'economia domestica (25/754). Nel frattempo la casa è divenuta definitivamente « famiglia ». Essa non è più legata alla casa. Si è liberata dalla dimora abituale e stabile ed è divenuta un'entità a sé. Questo fenomeno ha mutato il rapporto tra genitori e figli, diminuito così — ma anche precisato —, e le funzioni della famiglia. L'educazione familiare, in concreto, ricopre ampiamente quella domestica. Secondo i vari tempi e punti di vista, la sua posizione funzionale subisce un cambiamento. Nella bibliografia pedagogica la famiglia è il luogo della formazione e dell'educazione. Essa trova per lo più menzione nella struttura del campo educativo. Per il cristianesimo l'educazione era un dovere inalienabile dei genitori. Essi dovevano curarsi soprattutto dell'educazione religiosa, perché la famiglia cristiana era considerata l'ambiente naturale in cui si forma l'anima infantile (cf 23/455-456).

Johann Hch. Alsted (1588-1638), maestro di Komensky, classifica le funzioni della famiglia. Egli distingue chiaramente tra la vita della famiglia (*status oeconomicus*), della scuola (*status scholasticus*), dello stato (*status politicus*) e della Chiesa (*status ecclesiasticus*). Per conseguenza egli tratta nell'economia, in connessione con Aristotele, anche dell'educazione domestica.

Johann Gottfried Herder (1744-1802) vede svolgersi tutta l'educazione in tre ambiti. A questo proposito quello della famiglia è il più intimo della vita, che si forma nel costume e nell'ordine.

Per J. H. Pestalozzi (1746-1827) soltanto nell'educazione domestica si dimostra la complessiva capacità educatrice della famiglia. Con i suoi scritti «Leonardo e Gertrude» e «Come Gertrude educa i suoi figli» egli richiama con molta energia la attenzione sull'educazione normativa della famiglia. Per la fondazione della scuola si volge lo sguardo alla casa di Gertrude, che Glüphi riconosce come un modello: «Essa ha fatto e completato ciò che noi cerchiamo: la scuola che cerchiamo è nella sua abitazione». Egli illustra più tardi l'esemplare con le parole: «Voi non potevate dire di più per esaltarla ai miei occhi...: l'arte finisce dove si ritiene che non ve ne sia in genere alcuna. E il non plus ultra del sublime è così semplice che i bambini e i fanciulli credono di poter fare addirittura molto di più di questo» (cf 30/242-243). La cosa più importante dell'educazione in questo ambiente consisteva nel fatto che, oltre all'ordine esteriore, vi si impegnava anche l'atteggiamento educativo di fondo della famiglia.

Friedrich Daniel Ernst Schleiermacher (1768-1834) sottolinea con maggior energia il processo di formazione all'autonomia. Dei tre periodi viene determinato per primo l'«educazione familiare», che è caratterizzata dalla carente autonomia dell'educando.

Auguste Comte (1798-1857) intendeva comunicare ai prole-tari, con un metodo educativo positivistico, la coscienza sociale. Ciò doveva avvenire in due fasi. La prima si svolge in seno alla famiglia. Si tratta qui semplicemente di una formazione estetica, dovendo i genitori curare nei primi sette anni l'educazione fisica.

Nella bibliografia pedagogica attuale l'educazione domestica trova un'accentuazione particolare, che implica anche la precedente. In una compilazione l'educazione familiare viene senz'altro ridotta a «scene domestiche» (cf Schulze in 2/291-322). Theodor Schulze distingue nella sua relazione tra fenomeni che per la famiglia sono ovvi, e situazioni o conflitti che inducono i genitori a intervenire pedagogicamente. Per conseguenza l'elemento pedagogico si ha nella famiglia soltanto quando emergono disturbi, deviazioni e difficoltà nell'educazione. «Là, dove la situazione si fa dramma: quando Angelica, invece di lavarsi, gioca all'inondazione, colpisce

il fratello con stracci o s'interessa alla sua differenza sessuale, quando non mangia oppure è angosciata » (2/293).

In antitesi con la teoria dell'istruzione, vale così il principio: « Una teoria dell'educazione, specialmente di quella familiare, si deve anzitutto occupare di quelle situazioni in cui si rende necessaria l'azione educativa » (2/293). Nella sua molteplicità, essa si può ordinare e inserire in un « catalogo di materie » della pedagogia familiare. Sono menzionati: sobrietà ed ordine, cibo e sesso, veridicità e proprietà, ribellione, aggressività e anelito alla libertà, angoscia e bisogno d'amore, sconsideratezza, disattenzione, inquietudine e le diverse forme di rimozione della tensione » (2/294).

« La difficoltà in questi conflitti non viene tanto ravvisata nel fatto che l'urto parte dal bambino, perché questi fa qualche cosa o non la fa, qualche cosa che disturba i genitori, ma nel fatto che i genitori sembrano deboli, ossia reagiscono soltanto se provocati dal bambino. Sarebbe in proposito necessario solo distinguere l'uno dall'altra il comportamento del bambino e la condizione della società e nel contesto metterli in rapporto reciproco. È considerato determinante il "normale" comportamento del bambino nell'ambito di una definita forma sociale » (2/300).

Per Schulze l'educazione domestica è caratterizzata essenzialmente dal problema della socializzazione. Si tratta in definitiva di due specie. « Da una parte (si tratta) che un conflitto viene risolto, un contrasto d'interessi appianato, una relazione sociale regolata... E (si tratta) dall'altra del fatto che il bambino si sviluppa e diventa un partner nel confronto che va preso sul serio... » (2/307).

L'educazione domestica o familiare non ha mai trovato nella letteratura pedagogica un'accordo unanime.

Johannes Bernhard Basedow (1724-1790) lamenta l'incuria dei genitori, ed esige che a scuola l'educazione morale sia ricevuta in collegamento con l'istruzione.

Secondo i pedagogisti socialisti, ad es. Peter Owen (1771-1858), l'educazione familiare dev'essere per principio respinta. Nella sua nuova società l'educazione ha da essere comune, cioè non avere luogo privatamente nella famiglia.

Johann Falk (1768-1826), che attraverso il suo istituto di Weimar esercitò un'influenza su Wichern, richiamò l'attenzione sull'importante fatto che i fenomeni di abbandono dei bambini hanno le loro cause principali nella famiglia.

Adalbert Stifter (1805-1868) ritiene, infine, troppo poco che la sollecitudine dei genitori si limiti alla motivazione della sensibilità. Egli attende necessariamente dalla famiglia anche una formazione intellettuale.

Oggi si costata di frequente che i genitori si sentono insicuri nel proprio ufficio di educatori o pensano che si richiede da loro addirittura troppo.

Educazione materna

La speciale considerazione dell'educazione materna è motivata dal fatto che proprio l'educazione dei bambini fu da sempre oggetto di attenzione specifica e dipese da concezioni diverse. Essa va dalla garanzia di protezione e di assistenza alla rifinita « scuola materna ».

Nel periodo preclassico dell'ellenismo la donna stava nell'ombra in fatto di educazione. Essa era competente soltanto per l'allevamento del bambino e lo perdeva al settimo anno di età (23/54).

Analogamente, anche nell'educazione classica del periodo ellenistico l'educazione aveva inizio con il settimo anno compiuto. Fino a quest'età si parlava soltanto di allevamento, del fatto cioè che il bambino andava introdotto nella vita sociale e doveva apprendere alcune maniere di cortesia infantile. Inoltre bisognava insegnargli anche il linguaggio (23/209).

Nell'educazione classica di Roma l'orientamento cambiò. Secondo Tacito era la famiglia romana ad assumere la formazione del bambino. Era un onore per la madre educare la sua creatura nei primi sette anni di età (23/341).

Ma a una vera e propria educazione materna si giunse espressamente soltanto con Jan Amos Komensky (1592-1670). Nella sua « *Didactica Magna* » (edizione integrale del 1657) egli promise non solo di « insegnare tutto a tutti », ma ideò anche un sistema scolastico unitario, che cominciava — quale primo grado — con la « scuola materna ». Ciò che s'intendeva con questo lo si può riconoscere nella descrizione generale dei diversi gradi. A proposito della « scuola materna » egli scrive: « La prima scuola dell'uomo appena nato è il grembo della famiglia. I suoi primi precettori sono la madre e la balia; gli ispettori sono il padre e i tutori. Prima che l'uomo abbandoni questa scuola egli dev'essere istruito, e pre-

cisamente istruito perfettamente a comprendere la lingua materna e parlarla con scioltezza, nella misura in cui la sua intelligenza ci arriva. Nella dottrina delle virtù egli dev'essere esercitato talmente e con tanta perfezione da saper stare ritto e camminare eretto, da non fare con le mani, con gli occhi e con altre parti del corpo dei gesti da pazzo, da trattare rispettosamente le persone anziane ed essere obbediente... Dev'essere introdotto nella pietà in modo tale da conoscere Dio che è nei cieli, e abituarsi a pregarlo ogni giorno, in ginocchio... (21/194).

Nei venti punti dell'ampio programma didattico da lui tracciato, si tratta, oltre che dell'educazione fisica, religiosa e morale, anche del pensiero quantitativo (aritmetica), della pratica oggettiva con le cose (meccanica opera), dell'arte del comprendere (dialettica), ecc.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) descrisse l'educazione materna con aderenza perfetta all'esempio di Gertrude. Con l'aiuto della madre si devono destare le energie fisiche, spirituali e morali del bambino. Nell'osservazione della situazione individuale del bambino, quando le condizioni economiche della famiglia dipendevano dall'industria familiare, l'efficacia educativa di Gertrude si dimostra nell'«ordine della casa» di un ordinario andamento quotidiano. Per essa «hanno importanza nei fanciulli le piccole cose: se un bambino si alza mezz'ora prima o dopo; se durante la settimana butta in un angolo il vestito da festa, oppure lo ripone accuratamente e ordinatamente al suo posto; se ha appreso a ripartire bene nella settimana, il pane, la farina, il burro e cavarsela con questo, oppure se ne abbia inavvertitamente usato ora più ora meno, senza saperlo».

I bambini vi aiutano nelle pulizie; essi apprendono a filare, riordinano il loro posto di lavoro, si ricreano festosamente sul prato con gli altri bambini; la sera è conclusa dalle preghiere (cf 12/77-78), vol. 2).

Influenzato da Pestalozzi, Friedrich Fröbel (1782-1852) tenta fra l'altro di destare con riviste, corsi e conferenze il senso dell'educazione del bambino nelle donne e nelle madri. Secondo lui si dovrebbe fare di ogni famiglia un luogo di assistenza, plasmato secondo la profonda comprensione che si deve avere del bambino, ad opera dell'energia femminile, materna e formatrice della famiglia: un «Kindergarten». Ogni madre dovrebbe diventare un'au-

tentica puericultrice, che sa destare le energie dello spirito infantile ed arricchirne il sentimento con « strumenti di insegnamento e di occupazione » e con « canti materni e vezzeggiativi ». Nella successiva alterna vicenda, che è collegata specialmente ai nomi di Maria Montessori, Ellen Key ed altri, solo oggi fu riscoperta l'importanza dell'educazione dei bambini più piccoli. Nei numerosi sforzi tesi a un'educazione prescolastica è progettato per la prima volta un ampio programma nel senso di Komensky. Nei libri per genitori diviene sempre più ovvio che il padre e la madre si impegnino anche a risolvere i compiti assieme ai figlioli e ad aprire le porte al sapere iniziale (cf 11/216-268).

La famiglia, primaria istanza di socializzazione nell'ambito dell'insieme delle istituzioni educative

La sintesi delle idee socio-scientifiche e storicamente condizionate concernenti le premesse e i compiti dell'educazione familiare, fornisce alla pedagogia della famiglia i seguenti risultati e nozioni:

1. La struttura della famiglia è determinata dal « nucleo familiare ». Oltre ai genitori non sono presenti che i bambini. La sua vita è caratterizzata dalla convivenza e dalla comunione tra i sessi. Essa è sostenuta soprattutto da rapporti emotivi ed affettivi.

2. Con la trasformazione strutturale della famiglia il compito educativo, inteso quale funzione vera e propria, è passato in primo piano nella « concentrazione sulla formazione della personalità socio-culturale ». Il suo compito essenziale si estende così alla « socializzazione ». Come nella ricerca socio-scientifica, la famiglia è unanimemente la primaria istanza della « socializzazione », anche secondo la maggior parte delle impostazioni storiche del problema attinente all'educazione domestica, istanza i cui compiti sono presentati sotto punti di vista generali e particolari. Così, nell'« allevamento », il bambino doveva essere introdotto, nei primi sette anni della sua esistenza, nella vita sociale. Herder la chiama « vita formata nel costume e nell'ordine ». Secondo Pestalozzi si tratta delle « piccole cose di ogni giorno » e infine, attualmente, il catalogo specifico delle « scene domestiche ». Non si è naturalmente in presenza di una definizione unitaria. In riscontro alla funzione un tempo accertata, la famiglia — sia nelle impostazioni

storiche sia nelle ricerche empiriche — viene indicata come un fattore decisivo di riuscita, ma anche delle carenze di sviluppo nei disturbi del comportamento.

3. Grazie alla particolare attenzione materna nel primo anno di vita, non viene garantito solamente uno sviluppo normale del bambino. Nel rapporto emotivo tra madre e bambino si determina l'attitudine al contatto ed è trasmessa a quest'ultimo la « fiducia primordiale » (Erikson). Nell'assistenza all'infanzia viene garantito il mantenimento fisico ed emotivo dell'individuo. Il rapporto sociale madre-bambino determina nella primissima infanzia le promesse di tutti i successivi contatti sociali.

4. Al processo di socializzazione, quale interiorizzazione delle norme e dei valori socio-culturali spetta nell'infanzia un'importanza particolarmente notevole. Il fenomeno della « seconda nascita socio-culturale dell'uomo » viene considerato in grandi complessi, e pur tuttavia distinguibili. In conformità ai diversi modelli (di Claessens, di Parsons) la persona idonea all'azione sociale si evolve soltanto adagio adagio con l'acquisizione della sociabilità, l'assunzione di un ruolo culturale e infine di un ruolo sociale. Il processo di adattamento e di integrazione è in primo piano. Secondo il modello freudiano (e di Parsons) l'idea dell'autonomia è richiesta bensì nella fase « anale », ma in linea generale l'« adattamento » è collocato in primo piano nella socializzazione. Si deve pertanto prestare attenzione al fatto che la socializzazione riesce soltanto dov'essa, con l'assunzione di un ruolo, viene nel contempo messa in grado di distinguere i ruoli. Questa progressiva liberazione dalla dipendenza nella famiglia è fortemente sottolineata da Schleiermacher.

5. La socializzazione avviene tramite molteplici tipi di identificazione. Questa varia a seconda dei gradi di età. All'influsso iniziale, in forza della trasmissione di norme e di valori (tradizione), segue con una gradualità sempre più accentuata il controllo sociale. Grazie alla sua efficacia correttiva, esso serve ai giovani per uno sviluppo continuato, ai genitori e alla società per una certa stabilità.

6. La configurazione dell'educazione familiare dipende sia dalle forme culturali di una società e di una civiltà, sia (e specialmente) dalle condizioni socio-economiche della famiglia. Così, nell'e-

poca attuale, è sotto molti aspetti fortemente ostacolato, nelle classi sociali inferiori, lo sviluppo del giovane per una società democratica.

7. Una chiara funzione formativa della famiglia è stata presa in considerazione nell'evoluzione storica, soltanto in connessione con l'educazione materna. Essa non è andata oltre le impostazioni teoriche in Komensky e in Fröbel, come negli sforzi dell'attuale educazione prescolastica. Praticamente questa sfera fu sempre sopraffatta da altre istanze di « socializzazione » (istituzioni ecclesiastiche e statali).

8. Secondo le argomentazioni finora svolte, l'insieme dell'educazione familiare è legato prevalentemente alla capacità funzionale della famiglia. Poiché in questa viene riguardata ed organizzata la maggior parte dei bisogni e degli interessi umani, essa è la creazione sociale che è legata a tutte le forme e a tutti i gradi della vita politico-sociale e ne è anche così influenzata. Se ora essa viene considerata soprattutto come istituzione educativa, devono essere prese in considerazione anche le molteplici dipendenze tra la famiglia e le sfere vitali e creazioni sociali limitrofe. Soltanto ora il materiale di ricerca sulla famiglia, straordinariamente ampio, poliedrico, ma anche divergente, è diventato oggetto di attenzione nella riflessione pedagogica, o si fa riferimento ad esso senza darvi seguito. Spesso ci si rifà a rappresentazioni stereotipe semplificate. Si afferma che la famiglia è la cellula germinale della società, l'ultimo rifugio dell'uomo, è così via.

Si sono però anche elaborate alcune caratteristiche e vedute generali:

- Anche là dove essa — sulla base di trasformazioni sociali e storiche — ha delegato formalmente delle funzioni essenziali a istituzioni specializzate (formazione, ecc.), la famiglia in modo informale rimane fondamento, guida e sostegno.
- L'atmosfera della famiglia e l'atteggiamento inconscio dei genitori esercitano un'influenza molto profonda sul processo di socializzazione.
- Il processo educativo si attua nella famiglia in modo molto funzionale.
- La socializzazione ha luogo nell'età infantile per lo più sulla

base dell'identificazione e dell'apprendimento a contatto col modello.

- L'educazione familiare corrisponde a un naturale processo di distacco, che si effettua sulla base della fiducia.

III. ILLUSTRAZIONE DEL CONCETTO

Educazione familiare o familiare

I dati di fatto finora costatati possono essere utilizzati per una pedagogia teorica della famiglia soltanto qualora siano presentati in uno schema di concetti che possa essere trascritto. Secondo le conoscenze attuali, la confusione incomincia allorché ai compiti dell'educazione familiare, formulati in relazione al contenuto, si devono collegare asserzioni determinate dalla funzionalità, ricavate dalla ricerca sociologica. Una difficoltà fondamentale sorge quando le conoscenze delineate si devono tradurre in un progetto pedagogico, caratterizzato precocemente da idee assiologiche e teleologiche. Per reperire un piano obiettivo, sembra opportuno assumere, in vista dell'educazione familiare, il concetto di « familiare », sociologicamente sgombro di valori. Esso deve sostituire il termine affine, « familiare », che quanto a contenuto significa riguardante la famiglia, con fedeltà ma anche in modo troppo impegnativo, e che nel linguaggio comune porta con sé una forte carica emozionale. Esso dovrebbe conferire maggiore univocità alle espressioni, innegabilmente concrete ma equivoche, « educazione familiare » e « formazione familiare », sostituite con le espressioni educazione familiare e formazione familiare. Familiare si riferisce alle strutture e alle funzioni della famiglia generalmente attuabili. Quando si parla di familiare, importa meno ciò che deve avvenire in una famiglia, ma si affermano piuttosto le possibilità che la famiglia possiede e quale ne è lo stile. Le riflessioni pedagogiche tendono spesso a fermarsi ai concetti dell'ideale e del dovere, e a dimenticare così il problema dell'attuazione pratica. Il concetto « familiare », invece, sottolinea l'aspetto formale, le possibilità, le forme e le caratteristiche dell'educazione familiare. La sfera della pedagogia della famiglia si può scomporre con esso in un'educazione familiare e in una formazione familiare. In ciò che segue si definiscono brevemente i concetti di pedago-

gia della famiglia, con la ripartizione in formazione familiare ed educazione familiare (cf inoltre 26, 27 e 28).

Pedagogia della famiglia. Teoria dell'educazione e della formazione familiare

La pedagogia della famiglia comprende la vasta teoria della educazione e della formazione familiare. Essa deve illustrare il coordinamento di tutti i problemi pedagogici della famiglia, ed elaborare soprattutto la caratteristica dell'educazione e della formazione familiare, e promuovere così l'impegno educativo delle famiglie.

La formazione familiare nel senso della promozione dell'individuo

La formazione familiare — detta da Pöggeler « Familienbildung », e delimitata con la tematica della « famiglia » alla formazione organizzata, extrafamiliare ed extrascolastica della gioventù e degli adulti — comprende tutte le funzioni formative, che vanno dalla promozione delle attitudini prescolastiche e giungono alla specifica preparazione a formarsi una famiglia propria, in base a una naturale educazione sessuale. Essa deve chiarire specialmente il rapporto della casa paterna con la scuola e con la formazione professionale.

L'educazione familiare come compito fondamentale della socializzazione

L'educazione familiare — detta da Pöggeler pure « Familien-erziehung » — abbraccia (nell'ambito della famiglia) l'insieme degli influssi educativi dei genitori, dei componenti anziani della famiglia, dei nonni, dei domestici e così via, sulla generazione che cresce. Vi appartiene inoltre l'influsso reciproco dei figli tra loro. Si tratta dell'educazione in seno alla famiglia, che si rende operante, sotto il profilo funzionale, sia mediante la vita in comune sia grazie a intenzionali misure educative, e che possono avere in parte un carattere organico e in parte un carattere organizzato. L'educazione familiare « non ha tanto da fare con l'ammaestramento nel senso di istruzione, quanto piuttosto con l'« ammissione » dell'uomo nuovo ad opera dei genitori, dei fratelli, delle sorelle e dei parenti quali « più prossimi », con la pratica *delle* e l'adattamento *alle* norme di vita umane, al ritmo e alle convenzioni dell'umanità » (27/449).

L'educazione familiare comprende il complesso gioco di forze della reciproca azione sociale della famiglia (interazioni), che è influenzata soprattutto dalla sua situazione socio-economico-culturale. L'educazione familiare acquista così significato dovunque si tratti della promozione e della formazione della personalità umana.

IV. PROSPETTIVE DELL'EDUCAZIONE FAMILIALE NELLA PEDAGOGIA DELLA PREVENZIONE DI DON BOSCO

L'esposizione socio-scientifica e storica della situazione della pedagogia della famiglia dimostra ampiamente:

- da una parte una realtà mutevole, che si riferisce soprattutto al genere di rapporti familiari (patriarcale, ecc.), nonché al significato sociale della famiglia (estensione di compiti);
- d'altra parte una realtà relativamente stabile, che dai tempi più antichi mette in risalto la funzione centrale dell'educazione familiare, nella quale essa fonda la struttura socio-culturale della personalità sulla base dell'incontro emotivo e della conservazione biologica ed economica.

L'educazione familiare e il sistema preventivo

Il sistema educativo di Don Bosco può essere definito, in senso molto esteso, come esplicazione e impiego di un'educazione « comune » (in antitesi con tecnica, teoretica) nell'area delle differenti istituzioni pedagogiche. Anche una conoscenza molto superficiale della vita di Don Bosco dimostra che gli importava meno una costruzione teorica che un aiuto concreto a vantaggio dei giovani che ne avevano bisogno. P. Braidò coglie esattamente lo stile di lavoro di Don Bosco: « Don Bosco è un realista tempestivo e quasi opportunista che, visti i problemi, reagisce immediatamente, appigliandosi a tutti i mezzi possibili, adottando quelli esistenti, copiando e imitando quanto basta, trasformando e ridimensionando quando occorre, sospinto senza sosta da una irresistibile vocazione di carità, nel campo materiale, culturale, educativo, morale, religioso » (6/11-12).

Un siffatto modo di vivere, privo di complicazioni e naturale, non scaturisce da un pensiero professionale, ma va ricercato in una situazione della vita familiare piena di fiducia. Tutta la vita di Don Bosco è essenzialmente improntata al periodo della sua giovinezza. Egli visse in campagna e fu formato in una famiglia pa-

triarcale e in una parrocchia organizzata, dal punto di vista religioso, in maniera molto rigida. Si trova qui l'ideale del successivo lavoro pastorale ed educativo. « Il suo metodo pastorale e giovanile ha il suo perno nel concetto e nella realtà della famiglia, raccolta attorno al direttore, che ne è capo e padre, avvolta da un'atmosfera di serio impegno nel lavoro e nello studio, strutturata su rapporti semplici, immediati, affettuosi, secondo il classico trionomio: religione, ragione, amorevolezza » (6/9).

Questa impostazione d'orientamento familiare nel lavoro per la gioventù, che è propria di Don Bosco e delle sue istituzioni, è un dato di fatto ben noto, che fu esposto specialmente nel lavoro sistematico di P. Braido (4). Basta riferire a questo proposito i punti di vista più importanti.

La struttura della famiglia, quale contesto dell'educazione nel sistema preventivo

Partendo dalle riflessioni e dalle esperienze più diverse, era assolutamente chiaro per Don Bosco che l'educazione è anche opera dell'ambiente e dell'esempio, e che essa si attua più naturalmente dove esiste una struttura educativa essenzialmente familiare (4/188).

Nei suoi scritti pedagogici, poco sistematici e relativamente scarsi, gli elementi familiari delle sue istituzioni si dimostrano specialmente nei suoi modi di esprimersi. Alla nascita delle sue diverse istituzioni educative (oratori, scuole, collegi, ecc.) egli intendeva in primo luogo procurare ai giovani un ambiente « nuovo », « diverso » e « migliore ». Così l'oratorio di Don Bosco doveva essere « una casa », cioè una famiglia, e non un collegio. Una casa del genere è per lui la condizione preliminare per qualsiasi formazione della personalità (cf 4/191). La struttura della vita domestica è l'archetipo di tutto il complesso della sua vita. Ne è esempio caratteristico il primo convitto, la casa che Don Bosco aggiunse all'oratorio di Valdocco. Ciò che si ebbe di mira con questo, lo si può cogliere da fatti storici: « A Valdocco i pensionati prima e gli interni dopo facevano vita di famiglia alla buona, quasi rusticana, senza pretese, nella persuasione di non poter esigere di più né da Don Bosco né da altri. Da tutti si faceva il possibile per andare avanti alla meglio, anche se il vitto era grossolano e appena sufficiente, preparato da cuochi improvvi-

sati o per nulla abili. Si sapeva che si viveva di carità. La pensione che veniva pagata da congiunti o da benefattori non era sufficiente e Don Bosco faceva il possibile per tirare avanti. I giovani sapevano che Don Bosco spesso andava in giro per la città a chiedere sussidi. D'inverno si gelava in chiesa e altrove, esclusa una o due stanze, in cui si teneva accesa una stufa a legna. Il materasso di lana e di crine era un lusso di pochi. La maggior parte aveva un saccone di foglie secche e di paglia (in uso anche altrove, ad esempio nel Convitto Ecclesiastico). A buon diritto la casa dell'oratorio poteva considerarsi un ospizio che viveva di beneficenza e del non lauto guadagno che poteva provenire dalla tipografia» (32/114-115, vol. I).

Ma un'incalcolabile importanza per la vita familiare a Valdocco ha pure la presenza (a partire dal 1846) di Mamma Margherita. Essa assunse con assoluta esattezza una quantità di compiti... «fino alla morte, lavorando senza sosta ora in cucina ora a rattoppare il vestiario, che studenti e artigiani sdrucivano o strappavano e alla sera depositavano ai piedi del proprio letto. Mamma Margherita rammendava alla sera, spesso con l'aiuto di Don Bosco, e i giovani, risvegliandosi, trovavano i loro indumenti riparati.

Quando Don Bosco si assentava per scrivere libri al Convitto Ecclesiastico o in casa di Brosio il bersagliere o altrove, o quando andava fuori per predicare o questuare, l'assistente dei giovani, piccoli e grandi, era Mamma Margherita...» (32/115, vol. I).

Nel sistema preventivo è però caratteristica, pure, per l'educazione familiare, la struttura della famiglia con i suoi rapporti tipici. Così Don Bosco parla continuamente, ai diversi livelli, della sua grande «famiglia», del rapporto tra padre e figlio. Nella prefazione alle «Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855», egli quasi si scusa di dare notizie di cose secondarie e confidenziali, ma ne dà una motivazione: «Esse serviranno da direttiva per superare future difficoltà grazie alla conoscenza del passato, e si potrà riconoscere che Dio era con noi in ogni tempo e in ogni circostanza, e per i miei figli spirituali sarà divertente leggere come se la è passata a suo tempo il loro padre» (6/11).

Lo stesso rapporto che intercorreva tra Don Bosco e i suoi collaboratori, i Salesiani, egli lo instaurava anche nei confronti

dei giovani. Non soltanto nella pratica quotidiana, ma anche negli scritti, ad esempio, nel « Regolamento » egli chiama i giovani stessi con nome di « figlioli » (4/191). Abbastanza realisticamente, questa denominazione paternalistica ha per Don Bosco un significato specifico, il quale punta piuttosto energicamente a una funzione. È qui presa in considerazione un'importante caratteristica del sistema preventivo. La pedagogia del sistema preventivo consiste nel fatto che il direttore e l'educatore devono parlare con i giovanetti « come buoni padri », servirli sempre quali guide affettuose, dare buoni consigli e correggerli amorevolmente (cf 29/188). A sua volta il giovanetto tratterà in questo contesto i maestri e i superiori come « padri e fratelli » (29/193). Ma un simile rapporto dev'essere essenzialmente fondato sul fatto che « ...l'educatore si presenta come padre e dichiaratamente come amico, con le parole e con i fatti, in comunione di vita, ma con la funzione e la effettuale capacità di guida e di aiuto per il giovane nell'acquisto dei valori religiosi, etici, culturali e professionali » (32/462, vol. II).

Questo rapporto padre-figlio va inteso solo analogicamente. Giustamente P. Stella richiama l'attenzione sul fatto che « la paternità amorevole » non è diretta a piccoli gruppi, ma a una moltitudine di giovani, che egli classifica a seconda delle « condizioni di spirito » in buoni, normali e difficili, ossia cattivi, ciò che non dev'essere tuttavia un giudizio, ma un indice di orientamento.

Nelle sue riflessioni sui castighi, Don Bosco, come è noto, spiega la differenza che c'è tra una paternità naturale ed una analogica. Egli richiama ad esempio il fatto che (i ragazzi) dimenticano facilmente i castighi dei genitori, ma molto difficilmente quelli degli educatori » (29/189).

A Don Bosco sta particolarmente a cuore che, specie nelle situazioni conflittuali, gli educatori siano visti come « padri, amici e fratelli ».

L'elemento preponderante dell'orientamento familiare trova espressione nel tipo e nel modo della dimestichezza, che sono definiti « familiarità! ». Ciò che è dato nella famiglia primitiva grazie al vincolo naturale, dev'essere costruito nel sistema preventivo in forza di una convivenza costante e di una comprensiva attenzione. In tale familiarità « l'educatore ha sul ragazzo un tale influsso che egli può parlare sempre il linguaggio del

cuore, sia durante il periodo dell'educazione, sia in seguito » (29/189).

Secondo Don Bosco, presupposto della confidenza è una sensibile simpatia. « Chi vuole essere amato deve far capire che ama ». L'assioma fondamentale del metodo educativo di Don Bosco consiste nell'« amorevole » interazione, quale tipico elemento dell'educazione familiare. « Chi sa di essere amato, ama a sua volta; e chi è amato ottiene tutto, soprattutto dalla gioventù » (6/18).

Nelle diverse descrizioni del rapporto tra l'educatore e il giovane il sistema preventivo si concentra sul principio educativo dell'amorevolezza. Questa è una disposizione prevalentemente emotiva dell'educatore nei confronti del ragazzo. Con la « volontà » di comprendere l'educando, di accettarlo com'egli è (= amore), s'intende ciò che con termine approssimativo viene definito come « familiarità ». Come l'amorevolezza è stata fin qui interpretata, la sua autosufficienza e novità consistono nel fatto che con questo concetto e con questa idea viene espresso adeguatamente il « processo educativo » di Don Bosco (cf 32/461, vol. II).

Può passare per nozione generale che il sistema preventivo è « paterno »; esso si presenta in uno « spirito familiare » ed esige dal giovanetto, nei confronti dell'educatore, la fiducia di un bambino, di un figlio o di una figlia (cioè filiale). Il rapporto padre-figlio è posto comprensibilmente in primo piano in virtù dei dati di fatto situativi. Retrospectivamente sono così adottati fatti inequivocabili. Il problema s'apre quando essi devono essere tradotti nell'attuale attività educativa nel senso di Don Bosco. Se il sistema preventivo dev'essere attuato dal punto di vista dell'educazione familiare, ben poco si consegue trasferendo ad oggi la struttura delle famiglie dei tempi di Don Bosco. Si deve però supporre che, con una più forte accentuazione delle funzioni dell'educazione familiare, nel sistema preventivo si rendono manifeste impostazioni di possibile attuazione.

Le funzioni dell'educazione familiare quale contenuto e compito del sistema preventivo

Le riflessioni finora fatte sulla struttura della famiglia, nell'ambito del sistema preventivo, richiamano nella assegnazione dei compiti alla sua funzione socializzatrice, che originariamente fu

assunta dove la famiglia non li avvertiva. Le attività di Don Bosco trassero origine dallo stato di necessità e di miseria di giovani abbandonati. « Gli interessa una cosa sola: la soluzione di un problema che si imponeva in una forma sempre più massiccia, il problema dei ragazzi poveri, abbandonati, pericolanti, bisognosi di assistenza almeno spirituale, morale e religiosa » (6/13). Ne derivava per Don Bosco il dovere di assumere parecchie funzioni della famiglia.

Si trattò inizialmente, in molti casi, del semplice mantenimento biologico ed economico dei giovani. Ciò che Don Bosco riuscì a procurare di puramente materiale per i suoi giovani è documentabile nella corrispondenza con i benefattori delle sue istituzioni. Stimolato dagli incoraggianti inizi dell'oratorio, negli anni successivi Don Bosco (come scrive P. Braido), « è instancabilmente in cammino alla ricerca di mezzi, denaro, appoggi, persone generose, soprattutto però di aiutanti e collaboratori » (6/13).

Prima ancora di divenire un educatore dei suoi giovani, Don Bosco si fece il loro « questuante e mendicante ». Egli non vide alcuna possibilità di avviare a una formazione artigianale o professionale i giovani (soprattutto gli orfani) effettivamente poveri e abbandonati che provenivano sia dalla città sia dalla campagna sia dalla provincia, senza offrire loro un tetto, un vitto e un vestito (cf 5/XXVII).

Con l'ammissione di un giovane in un'istituzione di Don Bosco, in molti casi era strettamente collegata la funzione di assegnargli uno status. La maggioranza dei suoi giovani, anche degli studenti, proveniva da un ambiente non soltanto modesto, ma addirittura povero (cf 4/194). Se si pensa che Don Bosco, in un tempo (1840) in cui il 95% della popolazione lavoratrice era analfabeta, rese possibile ai suoi giovani la frequenza della scuola elementare e in parte addirittura del ginnasio, e l'apprendimento di svariate professioni, si deve ammettere che egli riuscì a elevare considerevoli gruppi a una condizione superiore, che essi non avrebbero mai raggiunto nella loro famiglia di origine. Se ai suoi tempi era già difficile perseguire tali obiettivi, non si può non rilevare che in questo punto era perfino in anticipo sui nostri tempi. La funzione della socializzazione e del controllo sociale costituisce il centro di gravità del sistema preventivo. Al

centro dell'educazione giovanile sta per Don Bosco l'influenza esercitata sul loro comportamento. Così la funzione educativa del sistema preventivo consiste nel rendere note « le prescrizioni di un istituto e nel sorvegliare poi i ragazzi in modo che l'occhio attento del direttore o degli educatori non li perda mai di vista » (29/188).

Tale assoluto controllo era più un obiettivo ideale che una possibilità attuabile. Esso non si riferiva soltanto a gruppi maggiori, ma era anche abbinato alle richieste prestazioni scolastiche. Questo tipo di convivenza è orientato verso gli elementi più deboli (sviluppo carente, esistenza fallita, ecc.), e cerca di assicurare la stabilità di un certo comportamento. Un peggioramento con l'integrazione dei giovani nella società è così chiaramente escluso.

« Quali possano essere il carattere, le inclinazioni e la condizione morale del giovane al momento dell'accettazione, i genitori possono essere sicuri che il loro figliolo non si guasterà; si può dire tranquillamente che si noterà sempre un miglioramento. Anzi: alcuni figlioli, che per lungo tempo erano la croce dei genitori, e che erano stati perfino respinti da istituti correzionali, mutarono — secondo questi principi — natura e carattere; essi iniziarono una vita morigerata e rivestono oggi nella società uffici onorevoli. Divennero così il sostegno della loro famiglia e l'onore del paese in cui vivono » (29/193).

Un'adesione irriflessa potrebbe naturalmente portare al malinteso, gravido di conseguenze, che col sistema preventivo si creda di tentare di conseguire, con ottimi mezzi, un adattamento cieco (cioè assoluto). Ovviamente, grazie alla convinzione religiosa di Don Bosco, non è senza fondamento la preminenza dell'adattamento. Ma dopo aver puntato i suoi sforzi per formare « l'uomo virtuoso », il « buon cittadino », « il cristiano cattolico », si è autorizzati a dedurre dalla sua preoccupazione un « adattamento distanziato », rispettivamente un'educazione all'autonomia e alla responsabilità. Nell'educazione di Don Bosco sono così rifiutate tutte le forme repressive (29/188; 194-195). Perfino nelle punizioni egli vuole che non soltanto sia mantenuto il rapporto tra l'educatore e l'allievo, ma esorta inoltre a « garantire una grande libertà di saltare, di correre e di rumoreggiare a piacere » (29/190).

Tutto questo è al servizio di un'educazione completa, il cui obiettivo è « la formazione civica, morale e intellettuale di quanti gli sono affidati » (s'intende all'educatore) (29/193).

L'interdipendenza tra sistema preventivo e compito educativo

L'esposizione della possibilità di un'educazione familiare realistica e l'illustrazione delle prospettive dell'educazione familiare nel sistema preventivo attirano l'attenzione sopra una connessione significativa, non nuova nel pensiero pedagogico, ma rimasta disattesa nel lavoro concreto. È lo stretto legame, anzi la reciproca dipendenza intercorrente nell'educazione tra compiti e metodi. Attirati dai cospicui successi di insigini pedagogisti, molti tentano di comprendere nei propri studi prevalentemente il lato metodologico. Ammiratori acritici di Pestalozzi, di Neill e di molti altri, tra i quali va pure annoverato Don Bosco, si aspettano spesso di trovare nei propri modelli il « mezzo miracoloso » per un'educazione riuscita. Si dimentica, però, in proposito che i metodi possiedono una loro validità soltanto nel contesto complessivo e nella considerazione di tutti i diversi fattori. Si rende così comprensibile anche il fatto che lo stile di Don Bosco sarebbe condannato addirittura all'insuccesso, se non fosse visto assieme alle finalità della sua educazione. Secondo P. Braido, questo legame è anche il tratto determinante della pedagogia di Don Bosco. « Egli (Don Bosco) voleva ottenere la salvezza della gioventù — nella sfera naturale e in quella soprannaturale — mediante l'adattamento dei metodi e dei mezzi alla concreta età del giovane e alla sua situazione particolare » (6/17).

Quando, oggi, la pedagogia mette in evidenza lo stretto legame tra stile e traguardo educativo, è questo il concetto sul quale si richiama l'attenzione. Se l'educatore ha di mira una persona di maggiore età, egli deve impadronirsi effettivamente dello stile democratico e socio-integrativo.

Si potrebbe effettivamente dimostrare che il sistema preventivo coincide ampiamente soprattutto con la funzione socializzatrice dell'educazione familiare. Con la distinzione delle strutture e delle funzioni familiari s'è reso comunque per la prima volta evidente che la socializzazione, intesa quale funzione principale educativa della famiglia — preoccupazione fondamentale dell'impegno pedagogico di Don Bosco —, e il sistema preventivo, inteso quale

metodo di educazione familiare, si condizionano a vicenda. Ciò si dimostra già nell'orientamento di Don Bosco circa i castighi, che collima in parte con il controllo sociale, nella trasmissione di norme e di valori. Di regola la correzione, il consolidamento e la trasformazione del comportamento avvengono chiaramente con metodi non repressivi, cioè con un sistema preventivo. Nella pedagogia di Don Bosco è stabilita così una stretta connessione tra il suo sistema orientato metodicamente e il compito della socializzazione, che implica il controllo sociale. Proprio dall'accentuazione della stile espressivo (rapporto emotivo) si può dedurre che Don Bosco pone al centro del suo lavoro soprattutto l'educazione del giovane (distinta dalla formazione) all'indipendenza e alla responsabilità. E in ciò egli si differenzia anche dalla normale educazione familiare. Il suo procedimento esplicito e programmato serve al perfezionamento dell'avvenire dell'umanità. Esso deve trasmettere ai singoli le norme del bene, soprattutto quando la famiglia è venuta a mancare quale istanza primaria di socializzazione.

In tutte le grandi istituzioni dei Salesiani, dove la formazione — in parte come scuola e in parte come preparazione professionale — si trova in primo piano, viene fatto di chiedersi: dove sta la priorità dell'impegno educativo? Con una consapevole decisione a favore della formazione, si deve dunque perseguire, sulla base della mutata attribuzione di compiti, anche il corrispondente comportamento degli educatori. Qui lo stile, tipicamente espressivo, va collegato con quello strumentale. Con tale trasferimento al lavoro di formazione scolastica e professionale, la formazione stessa sarebbe comunque limitata, secondo il pensiero di Don Bosco, dal fatto che essa si giustifica solamente con una promozione sociale a favore di classi e di gruppi non privilegiati.

Meno complicata è l'interdipendenza tra il sistema preventivo e il lavoro pastorale nel senso più ampio della parola. Per la impostazione del fine, vi si collega il difficile compito di rendere atti a un comportamento genuinamente cristiano uomini che vivono in un mondo pluralistico e illuminato e in parte areligioso. Dall'evidente dipendenza di compiti e di metodi derivano limitazioni per l'impiego del sistema preventivo. Se il metodo pedago-

gico di Don Bosco ha da rimanere caratteristico per il lavoro dei Salesiani, esso deve anche coincidere con la determinazione dei fini che dovrà essere permanentemente rinnovata.

V. PROBLEMI E TESI SULL'EDUCAZIONE FAMILIALE IN COLLEGAMENTO CON IL PIANO PEDAGOGICO DI DON BOSCO

Sarebbe un errore incominciare a parlare in termini definitivi degli apporti e dei vantaggi del sistema preventivo finora impiegato, sulla scorta dell'interpretazione analitica del tema. Poiché alla comprensione funzionale dell'«educazione familiare» è collegata sia la determinazione dei fini sia la strutturazione del lavoro salesiano, ci si deve chiaramente richiamare ai problemi più importanti derivanti dalla nuova comprensione.

Problemi dell'educazione familiare nel sistema preventivo

Per la prassi finora in uso si presenta anzitutto il fondamentale quesito: l'azione pedagogica dev'essere interpretata, sulla base del sistema preventivo, prevalentemente quale strumento di socializzazione? In caso positivo: come si deve spiegare, nelle molteplici istituzioni, il rapporto tra compiti formativi ed educativi? Stando alla situazione generale nelle case salesiane si può affermare con sufficiente sicurezza: gran parte dei giovani sono oggi affidati ai Salesiani in primo luogo per ricevere nei vari campi una formazione e un'istruzione qualitativamente buona. Perfino se si tratta soltanto di pensionati e di internati, l'interesse scolastico o professionale è in primo piano. L'apprendimento di modi di comportamento cristiani ha un'importanza subordinata. Per quanto l'educazione religiosa in senso stretto non sia direttamente esclusa, ne manca spesso la disponibilità. Non si deve inoltre trascurare il fatto che, da parte di molti Salesiani, è considerato con piena convinzione compito proprio per l'appunto la funzione formativa, in parte nell'accentuata forma dell'educazione culturale dei giovani e degli adulti.

D'altra parte teoricamente, dal punto di vista dell'educazione familiare, si deve sottolineare quale funzione principale l'educazione sociale. Ciò significa che il sistema preventivo, nella misura in cui si può collegare al concetto di educazione familiare, è orientato per principio alla *funzione educativa della famiglia*. Questa

deve creare due presupposti: primo, che i bambini e i giovani si sviluppino in modo che possano divenire membri di una società; secondo, che diventino membri di una società determinata, assimilandone le idee circa i valori, le vedute, le attese e le esperienze. Al compito formativo culturale viene così chiaramente assegnato un ruolo subordinato. Il problema generale è rivolto quindi al quesito del valore, della posizione delle scuole e degli enti formativi nel campo di lavoro dei Salesiani. Ovviamente, con la nuova accentuazione, non si tratta di esclusione del lavoro di formazione scolastica e professionale, ma piuttosto di un'intenzionale separazione, cioè di un intenzionale spostamento dei centri di gravità. Decisioni pratiche vanno di volta in volta prese, partendo dalla concreta funzione socializzatrice delle istituzioni. Esse devono essere costantemente reinterpretate, in particolare, tenendo conto della situazione storica di un gruppo, di un popolo, di un paese o di una parte del mondo. Nelle condizioni in cui si trova la Germania, ad esempio, la formazione qualificata del giovane è offerta a sufficienza nelle istituzioni statali. Per il lavoro dei Salesiani questa ha perciò una motivazione soltanto dove essa è destinata a procurare ai fanciulli di estrazione inferiore una più elevata collocazione sociale. Viceversa il lavoro nei pensionati per studenti e per apprendisti, e più generalmente nell'educazione domestica, corrisponde al pensiero originario di Don Bosco. L'impegno della formazione prevalentemente politica parte giustificato soltanto dove si rivela necessario per la situazione locale, socio-culturale e sociale. Si deve in genere constatare che, soprattutto dove l'educazione familiare si è ridotta ad assicurare prestazioni educative elementari e il sistema formativo ad opera dello stato è organizzato in maniera adeguata, i campi di azione socio-pedagogici del lavoro giovanile, dell'educazione al tempo libero e ai consumi, nonché della pedagogia dei mezzi di comunicazione, hanno un grande significato. Sarà possibile esprimersi sulla opportunità di continuare a prescrivere il sistema preventivo, nell'attività che si svolge ai nostri giorni, soltanto se sarà chiarito in che misura le diverse istituzioni contribuiscono alla promozione della personalità socio-culturale degli assistiti. Un altro problema è questo: devono le istituzioni salesiane essere effettivamente riprogrammate, oppure non offrono esse — nella forma attuale — un lavoro insostituibile? Dallo svolgimento di alcuni capitoli ispettoriali forse si può arguire

che in sostanza sarà conservato lo status quo. Si è pienamente soddisfatti del lavoro e si cerca di giustificare le posizioni attuali. Anche quando, per mancanza di personale, s'impone concordemente l'eliminazione di qualche casa, difficilmente si arriva a un'eliminazione concreta. In tali situazioni ogni casa riesce a produrre immediatamente la giustificazione della sua esistenza. Così essa sopravvive spesso soltanto per vincoli emotivi, personali o addirittura materiali, nella prosecuzione modificata di fondazioni nel frattempo invecchiate. Si elude inconsapevolmente, e in parte anche consciamente, la questione della consonanza con la sollecitudine socio-pedagogica di Don Bosco. In forza di un'interpretazione unilaterale del compito pastorale, vengono prese decisioni contrarie a un lavoro con gruppi sociali marginali (apprendisti, ragazzi socialmente disadattati). Si può osservare un movimento ostile ai campi di attività che hanno qualche cosa da fare con l'educazione sociale, ma soprattutto con la risocializzazione. Nelle iniziative isolate e nelle nuove assegnazioni di compiti si tratta raramente di attività discusse e programmate.

Il problema, in qualche modo spostato, sta nel fatto che non si è disposti a porre il quesito in che misura si offra anche oggi, nell'eredità di Don Bosco, il superamento di difficoltà materiali, spirituali e psicologiche della gioventù. Non si vuol nemmeno ritenere per vero che Don Bosco, nel suo sistema preventivo, perseguiva l'intento di trovare occasioni per sottrarre i giovani da condizioni « cattive » e di metterli al sicuro dalle insidie generali dell'adulto nel mondo moderno. Si dovrebbe pertanto onestamente chiarire se l'obiettivo di ogni istituzione salesiana sia prevalentemente determinato dall'intento di aiutare il giovane nei più svariati campi della vita e, in senso sia difensivo sia costruttivo, a raggiungere una autonomia più grande possibile.

Un ulteriore problema è infine il quesito: come si deve praticamente organizzare il lavoro dei Salesiani nel senso di un'educazione familiare? La possibilità ha il suo fondamento nel sistema preventivo. Per la sua attuazione devono essere solo create le premesse in cui conseguono vita le capacità sociali, come la « compartecipazione, il dialogo, l'autonomia, la responsabilità individuale, la comunione umana » e così via. Un'autentica base è data preliminarmente con la « familiarità », che è continuamente messa in rilievo come principio salesiano. Essa si rende avvertibile soltanto

nella celebrazione delle feste. È invocata bensì in situazioni critiche, ma riveste scarsa importanza nella vita quotidiana. I vigenti « modelli residenziali », nei quali sono resi visibili i reciproci diritti, sono spesso caratterizzati — e per obiettivi e per organizzazione e per suddivisione in gruppi — da una struttura autoritaria del potere. La vita nelle case viene completamente regolata partendo dall'istituzione. Le grandi filiali, superiori alla media, e i gruppi troppo numerosi incoraggiano involontariamente un certo dirigismo, e così le possibilità di sviluppo individuale sono fortemente limitate. Ora, per creare effettivamente una familiarità nel senso di Don Bosco, si dovrebbe per principio prendere le mosse dall'attività dell'individuo nel gruppo. Occorrono inoltre gruppi non troppo numerosi, strutture edilizie articolate, personale pedagogicamente formato, e così via. Con il problema della formazione non si pone solo il quesito della disponibilità, ma anche della possibilità che l'educazione familiare, nella sua funzione e nel suo metodo, possa e debba essere trasferita alle istituzioni pedagogiche come una forma ben definita.

Tesi sull'educazione familiare nel quadro del sistema preventivo

L'educazione familiare rappresenta il nucleo degli sforzi pedagogici nel sistema di Don Bosco. Essa è rivolta al processo educativo integrale del bambino e del giovane. Si possono in particolare fissare, a modo di tesi, i seguenti tratti caratteristici:

- L'educazione familiare è contraddistinta nel concetto di Don Bosco, da un incontro umano. È un aspetto decisivo che ci si curi l'uno dell'altro e ci si giudichi con benevolenza; che si prenda intenzionalmente mutuo contatto e che sorgano rapporti stabili per mezzo di un comportamento orientato in senso di reciprocità.
- L'educazione familiare è una forma di direzione tutta particolare. Per suo tramite sono provocati e avviati soprattutto processi sociali di apprendimento. L'educatore informa, consiglia, sostiene e incoraggia il singolo interessato. Ma controlla e analizza pure il comportamento del bambino. Egli prende lo spunto dalle attività dell'individuo e rispetta la libertà personale.
- L'educazione familiare accede a ciò che il singolo « porta con sé ». Essa cerca di rilevare i presupposti antropologici e di promuoverli nel migliore dei modi.

- L'educazione familiare si attua in condizioni socio-culturali ben definite. Vi fanno parte gruppi determinati, soprattutto le istituzioni formative ed educative ancora disponibili. Per Don Bosco l'istanza normativa è la Chiesa.
- L'educazione familiare si attua pure e sempre in una dimensione storica. Essa è determinata dalla tradizione ed è in definitiva comprensibile solo se esaminata nella storia della sua origine.
- L'educazione familiare è determinata dalle conoscenze socio-scientifiche. Essa si orienta, nell'applicazione pratica, ai più recenti risultati della scienza, ed è aperta per principio a giustificati esperimenti.

Indicazioni Bibliografiche

1. BALLAUFF THEODOR und SCHALLER KLAUS, *Pädagogik, Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Freiburg, Alber, 3 Bde., 1969, 746 S.; 1970, 774 S; 1973, 887 S.
2. BITTNER GÜNTHER und SCHMID-CORDS EDDA (Hgg.), *Erziehung in früher Kindheit*, München, Piper, 1970, 9-13. Tsd., 420 S.
3. BORNEMANN ERNST und MANN-TIECHLER GUSTAV VON, *Handbuch der Sozialerziehung*, Freiburg, Herder, 1964, Bd. 2, XVI und 539 S.
4. BRAIDO PIETRO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, pp. 418.
5. ID. (ed.), *S. Giovanni Bosco, Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, Brescia, La Scuola, 1965, pp. LVII-668.
6. ID., *Don Boscos Dients an der Jugend: Anpassung an die zeitlichen und pädagogischen Erfordernisse*, in *Dienst an der Jugend*, München, 1966, S. 9-23.
7. BRANDT GUSTAV A., *Pädagogik und soziale Arbeit*, Neuwied, Luchterhand, 1971, XI und 470 S.
8. BREZINKA WOLFGANG, *Erziehung als Lebenshilfe*, Stuttgart, Klett, 1967, 5. Aufl., 404 S.
9. CAESAR BEATRICE, *Autorität in der Familie*, Reinbeck, Rowohlt, 1972, 157 S.
10. CLAESSENS DIETER, *Familie und Wertsystem, Eine Studie zur zweiten « soziokulturellen Geburt » des Menschen*, Berlin, Dunker & Humblot, 1962, 174 S.
11. DIRKS RUTH, *Kinder brauchen gute Eltern*, Düsseldorf, Econ, 1970, 269 S.
12. DRIESCH JOHANNES VON DEN und ESTERHUES JOSEF, *Geschichte der Erziehung und Bildung*, Paderborn, Schöningh, 2 Bde., 1960, 5. Aufl., 418 S.; 1961, 6. Aufl., 379 S.

13. FLITNER ANDREAS und BITTNER GÜNTHER, *Die Jugend und die überlieferten Erziehungsmächte*, München, Juventa, 1966, 2. Aufl., 79 S.
14. FÜRSTENAU PETER, *Soziologie der Kindheit*, Heidelberg, Quelle & Meyer, 1969, 155 S.
15. GIESECKE HERMANN, *Einführung in die Pädagogik*, München, Juventa, 1969, 240 S.
16. GOTTSCHALCH WILFRIED, NEUMANN-SCHÖNWETTER MARINA und SOUKUP GÜNTHER, *Sozialisationsforschung*, Frankfurt, Fischer, 1971, 199 S.
17. GROOTHOFF HANS H., *Familie in pädagogischer Sicht*, in *Pädagogik*, hg. v. Groothoff Hans H., Frankfurt, Fischer, 1965, 51.-75. Tsd., 96-102
18. HEINEN ANTON, RAHNER ELISABETH, MONTESSORI MARIA, *Familien und Kleinkinderpädagogik*, München, Kösel & Pustet, 1934, VIII und 294 S.
19. HORNSTEIN WALTER (Hg.), *Kindheit und Jugend in der Gesellschaft*, München, Juventa, 1970, 238 S.
20. KLAFKI WOLFGANG u.a. (Hgg.), *Erziehungswissenschaft 1*, Frankfurt, Fischer, 1970, 318 S.
21. KOMENSKY JAN AMOS, *Böhmische Didaktik*, Paderborn, Schöningh, 1970, 318 S.
22. LÜSCHEN GÜNTHER und KÖNIG RENÉ, *Jugend in der Familie*, München, Juventa, 1965, 112 S.
23. MARROU HENRI-IRÉNÉE, *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*, Freiburg, Alber, 1957, XIII und 646 S.
24. MILLHÖFFER PETRA, *Familie und Klasse*, Frankfurt, Fischer, 1973, 271 S.
25. OFFENBERG M., *Familienpädagogik und häusliche Erziehung*, in *Lexikon der Pädagogik der Gegenwart*, Freiburg, Herder, 1930, Bd. I, Sp. 751-756
26. PÖGgeler F., *Familienbildung*, in *Das neue Lexikon der Pädagogik*, Freiburg, Herder, 1970, Bd. I, S. 447-448.
27. Id., *Familienerziehung*, ebd., S. 448-450.
28. Id., *Familienpädagogik*, ebd., S. 451.
29. *Regeln und Satzungen der Gesellschaft des heiligen Franz von Sales*, 1972, 234 S.
30. RÖHRS HERMANN, *Allgemeine Erziehungswissenschaft*, Weinheim, Beltz, 1969, 487 S.
31. SCHNEIDER FRIEDRICH, *Katholische Familienerziehung*, Freiburg, Herder, 1934 (7. vermehrte und verbesserte Aufl., 1961) 316 S.
32. STELLA PIETRO, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, Zürich, PAS-Verlag, 2 voll., 1968, pp. 301; 1969, pp. 585.
33. WEBER ERICH, *Erziehungsstile*, Donauwörth, Auer, 1970, 355 S.
34. WEINSCHENK REINHOLD, *Franz Xaver Eggersdorfer (1879-1958) und sein System der Allgemeinen Erziehungslehre*, Paderborn, Schöningh, 1972, X und 267 S.

Il sistema educativo di Don Bosco nelle associazioni e nei centri giovanili

RICCARDO TONELLI

Una premessa importante

Par dare con sufficiente oggettività il taglio della mia relazione e, nello stesso tempo, indicarne i limiti, mi pare opportuno fare alcune precisazioni. Le mie riflessioni tendono a evidenziare le scelte preferenziali, con cui caratterizzare il metodo educativo di Don Bosco, in azione nel Centro Giovanile e nei gruppi. Essi formano un comune denominatore al cui confronto ogni Centro ed ogni seria esperienza associativa possono specificarsi.

Non bastano però buone scelte, per impostare un buon progetto pastorale. È indispensabile tentarne un'articolazione, collegando le une alle altre, con una scala di priorità e di consequenzialità. Per questo, le mie riflessioni privilegiano alcune opzioni, non in astratto, ma dentro un preciso montaggio educativo. Non è però una ricerca in assoluto, segnata dai soli criteri della creatività e della novità.

Esiste un abbondantissimo repertorio di indicazioni e di tradizioni, al cui interno situarsi: Don Bosco ha avuto un chiaro progetto sull'Oratorio/Centro Giovanile e sul significato dell'associazionismo educativo. Il criterio di lavoro è perciò più lo stimolo a reinterpretare che la preoccupazione di inventare.

Mi pare siano due i settori complementari nella cui falsariga mettere in azione un processo di reinterpretazione, per descrivere con la sensibilità pastorale attuale un metodo educativo per il Centro Giovanile e per i gruppi (cf CGS, nn. 13-15):

— Don Bosco ha avuto moltissime intuizioni pedagogiche che, necessariamente, ha rivestito del manto teologico del suo tempo. Si tratta di discernere l'aspetto perenne, attualmente valido

proprio perché caratterizzante, sotto la scorza del caduco. Faccio un esempio, per anticipare annotazioni che percorreranno poi la mia relazione. Don Bosco aveva chiara la percezione delle « cose che piacciono ai giovani »¹ come luogo privilegiato per attirare e educare. E questo è un valore perenne e qualificante. La scoperta autonomia del profano (« le cose che piacciono ai giovani ») ci deve però mettere in guardia di fronte alla tentazione di strumentalizzarlo, in vista dell'evangelizzazione. Saremo perciò chiamati a progettare una scelta educativa che rispetti il profano nella sua consistenza originale, ma al suo interno inserisca realmente la proposta educativa anche in vista dell'educazione alla fede.

- Don Bosco ha, inoltre, sottolineato alcune esigenze pedagogiche per lui irrinunciabili. Pensiamo al peso della pratica sacramentale nel suo sistema educativo, solo per fare un esempio tra i tanti possibili. Lo sforzo di reinterpretazione di queste esigenze spinge a rivestirle della sensibilità teologica attuale senza svuotarle. Spinge, meglio, nel pluralismo teologico attuale, ad optare per quelle linee che più adeguatamente salvano le esigenze. Scegliremo, per esempio, una teologia più incarnazionistica a preferenza di altre più kerigmatiche, proprio per essere fedeli a quanto Don Bosco ci ha lasciato in eredità educativa.

Nella mia relazione dò evidentemente per scontato quanto in questo convegno ci è stato proposto nei giorni scorsi. Soprattutto, in riferimento al tema che mi è stato affidato, l'analisi del mondo giovanile attuale sulla cui lunghezza d'onda si reinterpreta il sistema educativo di Don Bosco, per cominciare la nostra azione educativa « partendo dall'attenzione al reale » (CGS, n. 98); e l'approfondimento dei contenuti e metodi che caratterizzano le singole affermazioni.

La presa di posizione ufficiale della Congregazione, nel suo XX Capitolo Generale, determina il criterio ultimo e normativo di ogni impegno di attualizzazione. Per questo mi è parso utile moltiplicare i riferimenti espliciti.

¹ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Torino-PAS, 1955, p. 351.

IL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO NEI CENTRI GIOVANILI

L'attenta ricerca sulle fonti dirette conduce Don Braidò ne « Il sistema preventivo di Don Bosco »² a cristallizzare la definizione-descrizione dell'Oratorio attorno a questi tre poli:

- un ambiente educativo cristiano, segnato dalla preoccupazione vigile per la sua sanità morale e per lo spessore di fermenti religiosi;
- chiamato ad un dialogo con il giovane nella sua totalità: tutti i giovani e tutti gli interessi giovanili, tutti gli stimoli educativi umani e tutta la tensione cristiana possibile;
- in vista di una educazione a diventare « onesti cittadini » e « buoni cristiani »: educazione umana e sociale cioè ed educazione alla vita di fede.

Il CGS, nn. 376-378, ricorda i tratti caratterizzanti, nella attuale versatilità e varietà di forme e di impostazioni:

- esistenza di gruppi numerosi,
- diverso grado di maturità umano-cristiana dei singoli e dei gruppi con conseguente gradualità di inserimento nelle attività e nella vita del Centro Giovanile,
- insieme variato di attività,
- un clima di spontaneità e di famiglia in vista di un alto grado di appartenenza.

Da questi aspetti comuni emerge il tentativo di una sintesi: « Un servizio comunitario che tende alla evangelizzazione e catechesi dei giovani di una zona, con attività prevalentemente di tempo libero organizzate in forme aperte, innestate nella vita, aderenti alla loro psicologia e rispondenti ai loro interessi più vivi e vari » (CGS, n. 376).

Le Costituzioni (art. 28) parlano del Centro Giovanile assieme alle altre opere della missione salesiana, sottolineando la necessità di avviare i giovani all'esperienza di vita cristiana e all'esercizio reale delle proprie responsabilità.

² P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 341-354.

Un confronto tra le due pagine mette immediatamente in rilievo la continuità di fondo che esiste su alcuni punti caratteristici. Attraverso questi aspetti si può descrivere il volto educativo del Centro Giovanile.

- Il Centro Giovanile è un ambiente, un insieme articolato di strutture: è un luogo « fisico » in vista di una esperienza di appartenenza. In esso si respira un clima che assume il tono di prima e privilegiata proposta educativa. Non esiste Centro Giovanile senza un minimo di struttura-base che determini uno spazio ambientale « alternativo ».
- Nel Centro Giovanile trovano posto tutti gli interessi giovanili, nella consapevolezza che al loro interno inizia il processo educativo che potrà sbocciare in una decisa vita di fede « integrata ». La scelta cioè è per una evangelizzazione-educazione alla fede all'interno dell'umanizzazione (CGS, n. 312).
- Il Centro Giovanile non tende a conservare al proprio interno, ma apre verso l'esterno, la vita quotidiana dove di fatto la raggiunta maturità umana e cristiana è continuamente confrontata. Il tono dell'educazione che il Centro Giovanile offre, perciò, è decisamente orientato verso l'esterno. È là che si verifica la verità dell'« onesto cittadino » e del « buon cristiano », in costante impegno storico per la liberazione totale dell'uomo.
- L'inserimento nella chiesa locale è criterio di verifica del servizio reso dalla missione salesiana (CGS, n. 78ss). Quindi il Centro Giovanile non può sottrarsi a questo continuo confronto (CGS, n. 379).
- Il mezzo privilegiato attraverso cui viene vissuto l'impegno educativo nel Centro Giovanile è l'esperienza di gruppo e di associazionismo: « Don Bosco e il sistema salesiano hanno educato facendo gruppo: il sistema preventivo, lo spirito di famiglia, le "compagnie", i giovani più grandi impegnati per lievitare la massa, sono indicazioni della nostra tradizione per scoprire il gruppo come modo nuovo di evangelizzare » (CGS, n. 321).

IL CLIMA COME PROPOSTA EDUCATIVA

1. Significato

La maturità umana e cristiana è raggiungibile se tutti gli sforzi educativi sono tesi a guidare il giovane ad elaborare un chiaro progetto di sé in cui la fede sia il principio di risignificazione globale. Si tratta, in altri termini, di giungere a comprendere « chi sono » e « chi voglio essere », « che spazio di intervento desidero costruire », « in quale gerarchia di valori ritrovo il senso di ogni esperienza e il senso della stessa esistenza », in modo tale però che la proposta cristiana vi abbia quella dimensione totalizzante che le è caratteristica.

La disintegrazione tra fede e vita è incumbente, quando i momenti della comprensione di sé e della risignificazione di fede sono isolati, tanto da riuscire di fatto scollati. Questo processo non avviene all'interno di una campana di vetro o per sola proposta culturale.

Le strutture hanno un peso educativo notevole, perché danno effettiva consistenza al modo di progettarsi, proprio perché sempre privilegiano un certo modo di essere, in forza del prestigio sociale che affidano ad alcuni modelli a scapito di altri.

Soprattutto non sono neutrali nel momento in cui prospettano il ruolo della fede nei confronti della significazione umana del progetto di sé: possono spingere a non fare spazio alla fede o a renderla così marginale nella progettazione di sé da farla insignificante.

O, al contrario, possono « far comprendere meglio ed esprimere la complementarità ed unità di tutti i valori in Cristo » se « sacro e profano saranno distinti sì, ma non divisi o messi in condizione di ignorarsi a vicenda » (CGS, n. 712). E tutto questo — lo ripeto — nella falsariga dei modelli in circolazione: i giovani raggiungono un maturo progetto di sé soprattutto grazie al confronto continuo con modelli, vivi e vicini, che nella loro quotidiana esperienza indichino che cosa significhi essere « uomo riscritto » e « cristiano convinto ».

Sono questi modelli che determinano il clima.

Il Centro Giovanile realizza la dimensione educativa prima di tutto in quanto « struttura » che di fatto gestisce una effettiva integrazione tra fede e vita.

Per questo la preoccupazione costante della comunità responsabile del Centro Giovanile sarà proiettata a dare consistenza all'ambiente, attraverso le mille piccole attenzioni che « fanno clima »; dal tono dei vari locali al prestigio affidato a coloro che sono veri modelli di integrazione tra fede e vita, dai cartelloni che lentamente permettono di introiettare una nuova immagine di sé al rimbalzo continuo in tutti gli interventi di ogni sottolineatura che stimoli davvero il giovane a « definirsi », dal modo con cui si prega e si fa la catechesi al tipo di sport che viene praticato, dal controllo del grado di competitività e selettività di cui potrebbe essere carico il divertimento alla tensione ad eliminare ogni proposta di superficialità e disimpegno.

Ma non basta costruire un clima, positivo e arricchente. I giovani che cercano di definire se stessi hanno già la testa rintronata di mille proposte: scegliere una definizione di sé comporta la fatica di fare il vuoto delle alternative contrastanti e di gerarchizzare quelle complementari. Il clima-ambiente del Centro Giovanile diventa « educativo » nei termini in cui spinge ad essere « critici » di fronte ad ogni proposta, a liberare la propria libertà facilmente manipolata, per gestire un'opzione libera e responsabile della propria maturità umana e cristiana.

Ancora una volta, le strutture ambientali possono favorire o sfavorire questa urgente educazione alla criticità. Dipende da mille fattori: il modo con cui vengono vissute le proposte educative dell'ambiente stesso, l'iniziazione alla verifica e alla comprensione critica dei fatti e degli avvenimenti, il controllo di ogni pressione verso il conformismo, preoccupati non tanto che le cose siano fatte bene quanto che siano « scelte » liberamente, l'attenzione costante ad evitare tutto ciò che può « distrarre » il giovane dai prioritari impegni, addormentandolo in uno sport-droga, in un consumismo-egoista, in un passivismo culturale...

Tutto ciò è l'ambiente come spazio educativo. Mettere l'accento sull'importanza di creare un ambiente moralmente sano e religiosamente fervido,³ significa, nel sistema salesiano, credere al peso rilevante delle strutture nel progetto educativo e quindi instaurare un tono ambientale che sostenga scelte libere e consapevoli, ma nello stesso tempo le permetta, le aiuti, grazie alla eliminazione

³ *Regolamento dell'Oratorio*, in MB III, 98 ss.

proporzionata di ogni suggestione contraddittoria e soprattutto, nell'attuale pluralismo culturale, grazie alla immissione accurata di stimoli alla criticità.

In sintesi, mi pare che in una definizione come quella che sta emergendo di Oratorio/Centro Giovanile sia possibile trovare la risposta a tre esigenze fondamentali per un sano processo di socializzazione umana e cristiana.

- L'educazione ad essere uomini e l'educazione alla vita di fede matura e integrata hanno bisogno del sostegno strutturale. Il clima culturale attuale mette in circolazione modelli e progetti d'uomo molto lontani da quello cristiano. Non basta un contrappeso culturale, per arginare l'avanzata. È necessario creare uno spazio alternativo in cui circolino modelli diversi, ricchi del prestigio che a loro proviene dalla approvazione sociale.
- In ogni caso, il pluralismo di modelli esige un momento di chiara sintesi, per non aprire alla schizofrenia di una presenza contemporanea e condivisa di modelli contraddittori. Nel momento della sintesi, lo spazio entro cui essa avviene non è neutrale. Un ambiente consumista difficilmente permette una reale criticità nei confronti del consumismo... È indispensabile progettare spazi a respiro ecclesiale, per favorire una sintesi più in sintonia ecclesiale.
- L'esperienza ecclesiale inoltre è normalmente mediata dalle istituzioni che la portano. Oggi è facile costatare una caduta di presa delle istituzioni ecclesiali.⁴ Sono troppo spesso marginalizzate o ridotte al rango di istituzioni « che non contano ». La crisi delle istituzioni connota spontaneamente una crisi di esperienza.

Pare indispensabile ricostruire « istituzioni significative », soprattutto nel momento delicato della crescita personale, proprio per permettere una socializzazione religiosa consistente. Don Bosco aveva visto in avanti quando progettava un ambiente educativo dove « trattenere la gioventù nei giorni di festa con piacevole

⁴ Cf. G. E. RUSCONI, *Giovani e secolarizzazione*, Firenze, Vallecchi, 1969; AA. VV., *La secolarizzazione*, Bologna, Il Mulino, 1973, soprattutto pp 23-50 (contiene un'ampia bibliografia). Per il tema specifico, F. GARELLI, *Questa è l'immagine che i giovani hanno della Chiesa*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1974) 1.

ed onesta ricreazione dopo di aver assistito alle sacre funzioni della chiesa».⁵ Ci ha lasciato lo stimolo a progettare il Centro Giovanile come luogo comprensivo di tutti gli interessi giovanili,⁶ nell'impegno chiaro però di qualificarlo come luogo formativo, con strutture veramente formative, per favorire l'integrazione tra fede e vita dei giovani che lo frequentano.

2. Attualità e urgenza

Le affermazioni che abbiamo fatto sono quelle che fondano con maggior insistenza la necessità nell'attuale pastorale giovanile, di un Oratorio-Centro Giovanile, inteso come « luogo-spazio » educativo. Il problema non è sui nomi né sulle modalità, ma sul fatto, comunque lo si intenda e lo si strutturi. Ho l'impressione che la sensibilità che ci proviene dal carisma di Don Bosco abbia, oggi, qualcosa da dire a questo proposito.

Assistiamo ad una larga e crescente sfiducia verso l'Oratorio tradizionale.

Per molti educatori la strada del rinnovamento dell'Oratorio passa per il suo annullamento radicale, motivato dal rifiuto incondizionato di una gretta strumentalizzazione di tanti mezzucci destinati ad « attirare » i giovani, in vista di una...strana evangelizzazione.

La sensibilità del carisma di Don Bosco ci porta ad affermare invece la validità, proprio a livello strutturale.

I motivi appaiono ormai evidenti, nel quadro delle riflessioni precedenti. La contestazione alla struttura ha un'anima di verità, che mi pare importante raccogliere. E non solo per spingere ad una ampia e reale conversione educativa. Le persone più avvedute avranno certamente notato come nella scelta ipotizzata possa essere facilmente incombente il pericolo della manipolazione culturale. La presa di pressione dell'ambiente può spingere a comportamenti non sufficientemente interiorizzati a livello personale-motivazionale. Con la conseguenza pericolosa dell'abbandono immediato di uno stile di progettazione di sé e di vita, non appena si esce dall'ambiente che lo sosteneva. O, sull'altro fronte, la fuga dall'impe-

⁵ *Regolamento*, art. 1.

⁶ P. BRAIDO, *op cit.*, p. 349.

gno nel quotidiano, per l'incapacità a gestirlo in forma matura. Il Centro Giovanile, nello stile educativo di Don Bosco, proietta ad una presenza umanamente e cristianamente qualificata verso l'esterno. La vita di tutti i giorni è il luogo di presenza normale del cristiano serio: la fede e la salvezza si giocano nel proprio quotidiano storico.

Il Centro Giovanile sarà quindi chiamato ad una curva di appartenenza e partecipazione « interna » che tenga conto del livello di maturità raggiunta e della meta verso cui spingere. In altre parole, per i preadolescenti e gli adolescenti, il Centro Giovanile potrà essere il luogo dove essi trascorrono la maggioranza del loro tempo « libero ». Un vero luogo di appartenenza.⁷ Il giovane invece dovrà vivere il suo tempo libero negli impegni storici di liberazione: quindi fuori dalle strutture del Centro Giovanile. Per lui, il luogo educativo è soprattutto momento di riferimento culturale: luogo di ricarica spirituale, di verifica della propria identità, di confronto e di conforto, a contatto con amici provenienti da esperienze di impegno diverse, soprattutto luogo di esplicita celebrazione di fede e di esperienza ecclesiale.

Ancora una volta le strutture hanno il compito di « portare » e sostenere la gradualità e il progressivo allargamento dell'appartenenza al riferimento.

Alla comunità educativa che gestisce il Centro Giovanile il compito, certo non semplice, di impiantarle e smontarle progressivamente, in diretto rapporto con la maturità crescente e con i bisogni dei diversi soggetti.

⁷ Per la comprensione dei termini « appartenenza » e « riferimento » cf R. MUCCHIELLI, *La dinamica di gruppo*, Torino, LDC, 1970.

In concreto:

- gruppo di riferimento: gruppo nel quale il soggetto è membro (benché non debba forzatamente essere il gruppo al quale partecipa attualmente) e del quale ha assimilato le norme, i valori, le opinioni, i modelli di comportamento, al punto che la sua partecipazione attuale ad altri gruppi è regolata dall'identificazione a questo gruppo esterno al quale aderisce. Il gruppo di appartenenza attuale può anche divenire gruppo di riferimento;
- gruppo di appartenenza: gruppo nel quale il soggetto è presente, al quale partecipa, nel quale ha un ruolo ed una funzione (soltanto magari quella di esserne membro). Per questo motivo, è il gruppo del quale subisce l'influenza diretta durante il periodo della sua partecipazione.

UNA SCELTA: L'EDUCAZIONE ALLA FEDE ALL'INTERNO DI UN PROCESSO DI UMANIZZAZIONE

1. Perché la scelta

Il Centro Giovanile « ha una dimensione missionaria molto più chiara che altre opere giovanili » (CGS, n. 376).

Ma questa inestinguibile spinta missionaria, verso una piena evangelizzazione e educazione alla fede, va vissuta secondo la qualificante scelta del metodo pastorale salesiano: « Imitando la pazienza di Dio incontriamo i giovani al punto in cui si trova la loro libertà e la loro fede » (Cost. 25). L'urgenza di « partire dalla realtà » nel progetto pastorale che deve caratterizzare il Centro Giovanile è raccomandata continuamente nei documenti capitolari (CGS, cf nn. 98, 361-365, 367), in sintonia con Don Bosco che voleva l'Oratorio ambiente in cui tutti potessero davvero sentirsi a proprio agio.⁸

I due termini sono apparentemente conflittuali: esplicita e chiara intonazione ecclesiale e missionaria e, nello stesso tempo, realismo pastorale proporzionato ai livelli di fede e di libertà dei soggetti. Come conciliarli?

Non basta, evidentemente, il raccordo con la buona volontà generica o la raccomandazione qualunque di non perderne per strada uno. Si tratta di impostare una metodologia pastorale che davvero sia in grado di « aprire a tutti » la possibilità di una matura e personale esperienza di fede.

Su questo punto è indispensabile allungare il discorso. Perché è a questo livello che lo sforzo di reinterpretazione delle istanze pedagogiche di Don Bosco diventa qualificante. A Don Bosco stavano a cuore due cose, a proposito dell'Oratorio:

- un Oratorio davvero « onnicomprensivo »: aperto a tutti i giovani e capace di rispondere a tutte le esigenze giovanili. Non ha progettato l'Oratorio come « una pura congregazione per l'insegnamento catechistico e l'istruzione religiosa, con qualche complemento ricreativo ».⁹
- Nello stesso tempo non l'Oratorio come « puro ricreatorio nel quale, magari in appendice, si riservi qualche momento alla

⁸ MB IV, 330.

⁹ P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 342.

pratica religiosa ».¹⁰ La centralità catechistica e sacramentale è sempre stata prioritaria nella sua prassi educativa.

Per Don Bosco insomma « entrando un giovane in questo Oratorio deve persuadersi che questo è un luogo di religione in cui si desidera di fare dei buoni cristiani ed onesti cittadini... ».

Però « anche i giovani discoli possono essere accolti, purché non diano scandalo, e manifestino volontà di tener condotta migliore... ».¹¹

Largo spazio si dava al divertimento, avvertito, con la sensibilità del tempo, come strumento educativo e nello stesso tempo incentivo alla partecipazione. Gli interessi giovanili servivano per attirare e quindi come buona occasione per evangelizzare. La riflessione teologica del tempo glielo permetteva. Oggi, la scoperta consistenza del profano, quegli interessi e valori umani che scaldano il cuore dei giovani, chiede di evitare ogni strumentalizzazione. Ma non basta fermarsi al livello di queste percezioni.

Non basta accontentarsi di affermare l'autonomia e la consistenza. Come non basta lavorare per la loro autenticazione. Il Centro Giovanile, fedele allo spirito di Don Bosco, vuole andare oltre. Giungere ad un esplicito e pieno annuncio dell'Amore trascendente del Padre, per una seria esperienza ecclesiale. Ma — è chiaro — senza costringere i giovani a voltar pagina sui propri interessi, o peggio a dimenticarli, per incontrare il Cristo che ci salva facendosi uno di noi.

E c'è di più. Una caratteristica irrinunciabile del Centro Giovanile salesiano è l'essere « aperto a tutti ».¹² Non solo a livello di etichetta ma di fatti. « Aperto a tutti » nel senso che tutti possono trovare spazio e accoglienza. Possono trovare come vivere i propri interessi. Ma soprattutto « aperto a tutti » perché tutti possono trovare un annuncio di salvezza e una educazione alla fede proporzionata al livello delle loro « attitudini e necessità di fede » (RdC, n. 75). Il Centro Giovanile dovrà quindi scegliere un impianto pastorale adeguato alla maggioranza dei giovani e non riservato alla ristretta cerchia di élite raffinate. Un impianto pastorale che alla più larga fetta dei giovani renda possibile l'in-

¹⁰ P. BRAIDO, *op. cit.*, p. 342.

¹¹ *Regolamento*, parte II, cap. II, art. 6 e art. 7.

¹² Cf P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 359-450.

tegrazione tra fede e vita, meta della pastorale giovanile, senza pericolosi sussulti e giustapposizioni. Un impianto pastorale che faccia toccare con mano il radicale ottimismo dell'incarnazione, « che sa cogliere ed apprezzare tutti i valori presenti nel mondo e nella storia, rifiutando di gemere sul proprio tempo » (CGS, n. 102).

Sono esigenze irrinunciabili. Mi sembra che a questo livello sia in gioco lo specifico del sistema educativo di Don Bosco e l'aspetto permanente del suo carisma (cf Cost. art. 25).

Di qui la scelta del metodo operativo del Centro Giovanile: « non è possibile impostare una educazione alla fede se non inserendola all'interno di un processo di umanizzazione » (CGS, n. 312).

2. Significato

Non è certo questo il contesto per approfondire, in chiave tecnica, il senso dell'affermazione « evangelizzazione all'interno dell'umanizzazione », con cui ho caratterizzato il metodo pastorale del Centro Giovanile.

Il CGS nel doc. « evangelizzazione e catechesi » prospetta indicazioni anche metodologiche davvero stimolanti. Ne richiamiamo alcune, come sintesi, rimandando l'approfondimento agli studi specifici:¹³

- « Evangelizzare è annunciare la persona vivente di Cristo: Gesù Cristo, Uomo-Dio, punto focale tra l'amore divino e quello umano; è annunciare un fatto storico: Gesù di Nazareth, figlio di Dio incarnato, crocifisso e risorto; è annunciare una presenza sempre attuale nella Chiesa » (CGS, n. 302). Questo, e solo questo, è il senso radicale di ogni impegno di evangelizzazione e quindi dell'esistenza del Centro Giovanile e della presenza educativa del salesiano in esso. Non è possibile ridimensionare l'obiettivo, né camuffarlo all'insegna di strani accorgimenti tattici. Ne va dello specifico della nostra identità.
- Nell'annuncio e per la verità dello stesso, siamo chiamati ad

¹³ Tra i tanti testi, ricordo una sintesi davvero apprezzabile in C. BUCCIARELLI, *Realtà giovanile e catechesi*, Torino, LDC, 1973. Il tema è affrontato specificamente da P. Schoonenberg, in uno studio riportato in « Note di Pastorale Giovanile » (1973) 6-7.

una scelta di campo: un metodo strettamente kerigmatico o uno più incarnazionistico? Una proposta che parta direttamente dal fatto sconvolgente di un Dio che ci parla o che preferisca muoversi dai problemi quotidiani, per mettere il giovane all'ascolto di se stesso, degli interrogativi che gli rimbalzano dalla vita, perché all'interno di questi sia disponibile all'ascolto dell'annuncio trascendente dell'amore del Padre in Cristo? Il criterio di discriminazione è sul piano del metodo, non delle finalità.

La risposta del CGS, nn. 289-290, è per questa seconda opzione.¹⁴ Questo significa evangelizzazione all'interno dell'umanizzazione.

- Scelti i fatti umani come punto di innesto del processo pastorale, il compito del Centro Giovanile, nel clima che pone, nei gesti espliciti che programma, nella testimonianza della comunità educativa, sta nell'impegno di allargare continuamente, verso il profondo, l'esperienza umana dei giovani, quasi a « svegliare in loro i grandi problemi e gli ideali latenti » (CGS, n. 378), per farli « più uomini », pronti quindi al dono della gioiosa consapevolezza di essere figli di Dio.

¹⁴ La pagina del CGS è molto stimolante. Merita di essere trascritta per intero.

« La Comunità salesiana illuminata dal Vangelo deve mettersi in sintonia con il mondo in cui essa vive e cercare all'interno di questa situazione il punto d'inserzione e d'incontro per annunciare la Parola di Dio.

Non si salva il mondo dal di fuori; come il Verbo di Dio che si è fatto uomo, occorre immedesimarsi in certo modo nelle forme di vita di coloro a cui si porta il messaggio di Cristo; senza porre distanza di privilegi o diaframmi di linguaggio incomprensibile, occorre condividere il costume, purché umano e onesto, quello dei più piccoli specialmente, se si vuole essere ascoltati e compresi.

Chi resta al di fuori dell'esistenza concreta dell'uomo non può evangelizzarlo; potrà, forse, farne un erudito delle verità rivelate, ma non riuscirà a fare la strada insieme con lui verso il Signore.

Una "rinnovata" azione di evangelizzazione e catechesi cerca ogni modo per innestarsi nella storia concreta d'ogni giorno, cerca di cogliere e capire gli interrogativi che assillano il cuore dell'uomo, di vivere il processo di maturazione di ogni comunità umana, di illuminare l'esistenza con la luce del Vangelo non accanto o dopo, ma dall'interno dei problemi umani. Senza una conoscenza profonda e una accettazione aperta e franca delle trasformazioni sociali attuali, è impossibile rendere comprensibile l'annuncio » (289-290).

- Il Centro Giovanile, per molti giovani, diventerà quindi soprattutto una esperienza catecumenale, meno legata a scadenze di pratica sacramentale e più preoccupata, invece, di una progressiva e allargata esperienza matura, umana prima e ecclesiale poi. La risposta al Cristo, fatto « proposta », ¹⁵ è una decisa opzione di fede, in libertà e responsabilità. In questa risposta trova spazio integrato l'esperienza sacramentale, l'incontro personale con il Padre nella preghiera, l'assunzione diretta dei compiti apostolici e vocazionali, una liturgia davvero partecipata. In altre parole « non è possibile impostare una educazione alla fede se non inserendola all'interno di un processo di umanizzazione; per questo la catechesi si orienta oggi più attentamente verso una promozione della persona. Quando la fede è pienamente integrata nella vita del credente, allora la coscienza del cristiano non conosce fratture, è profondamente unitaria e tende a giudicare e agire con vigore ed entusiasmo » (CGS, n. 312).
- Il terreno di verifica e di sbocco di questo processo di umanizzazione-evangelizzazione è ancora la vita quotidiana, problematizzata e salvata dalla Parola annunciata, reinterpretata alla luce dell'amore del Padre e quindi principio di una nuova vocazione storica.

Diventa prioritario nel compito educativo del Centro Giovanile, guidare all'esperienza di Dio attraverso l'esperienza di tutti i giorni ¹⁶ e fare scoprire la « novità » della salvezza nel modo nuovo con cui all'interno e in proiezione verso l'esterno sono vissute le cose quotidiane, l'avventura grande e banale di ogni giorno.

3. Il rischio del riduzionismo

Le teorizzazioni e la esperienza quotidiana confermano che alla scelta pastorale ipotizzata può corrispondere frequentemente il rischio grave del riduzionismo. L'accentuazione della dimensione umana dei problemi giovanili spesso non permette di « passar

¹⁵ Cf RdC, nn. 52, 55.

¹⁶ Un approfondimento di questo tema, soprattutto a livello di significato teologico, è trascritto in PH. ROQUEPLO, *Esperienza del mondo: esperienza di Dio?*, Torino, LDC, 1973.

oltre », per giungere all'esplicita rivelazione-annuncio dell'amore trascendente del Padre, nella Chiesa.

Ci si ferma all'umano, con la positiva preoccupazione di salvarlo. E non si va oltre, timorosi di strumentalizzarlo. Magari affermando di non aver ancora creato lo spazio sufficiente per la tappa successiva, convinti che « non si deve passare al momento successivo, prima che quello precedente non sia ben assimilato » (CGS, n. 308).

Il rischio è incombente soprattutto nel Centro Giovanile¹⁷ dove il pluralismo di esperienze, il basso livello culturale ed ecclesiale dei partecipanti, l'incalzante secolarizzazione bloccano facilmente l'approdo alla dimensione esplicitamente cristiana.

Affermare la presenza di un dato pericoloso non significa sconfessare la scelta né invitare ad un affrettata inversione di marcia. Anche perché sulla strada opposta è incombente il rischio della disintegrazione tra fede e vita, per il cumulo di proposte di fede non sufficientemente digeribili. È quello del classismo religioso, che chiude il Centro Giovanile a una ristretta élite, lontana dalla massa giovanile reale, recuperando in largo uso di parole altisonanti la crisi di servizio che la minaccia.

Ci sono alcune attenzioni che possono sanare in radice il rischio del riduzionismo. Mi sembrano davvero caratteristiche del carisma educativo di Don Bosco:

- La gradualità dei livelli di esperienze di fede. Chi ha raggiunto una maturità più ampia, ha il diritto di essere servito con una proposta più esigente. A patto che la qualificazione raggiunta non sia un prestigio da giocare in proprio, ma una responsabilità da condividere verso i più poveri.
- Il contrappeso dei modelli. Se nel Centro Giovanile esistono modelli di comportamento decisamente impegnati in campo ecclesiastico, come veri testimoni della « speranza » e come significativi « uomini riusciti » (« chiunque segue Cristo, l'Uomo perfetto, si fa lui pure più uomo », GS 41), è abbastanza facile essere trascinati in avanti, verso una vita di fede e una pratica sacramentale più densa e consistente. Chi è al livello

¹⁷ Cf l'intervento di E. VIGANÒ, *Verso un'educazione liberatrice*, in AA. VV., *La liberazione, un dono che impegna*, Torino, LDC, 1973.

precatecumenale o catecumenale ha davanti a sé una « meta » concreta, vissuta, cui tendere. Sarà trascinato ad un impegno crescente.

- Il contrappeso delle esperienze. Per evitare che una esperienza si assolutizzi e diventi così il parametro con cui valutare tutte le altre, la progettazione operativa del Centro Giovanile dovrà prevederne di diverse. Se è vero che i valori circolano sulle ali dell'esperienze, ci saranno proposte di stimolo in avanti proprio perché ci sono di fatto gesti di segno e di intensità diversi. Colui che privilegia l'impegno sul sociale come momento totalizzante della sua identità sarà « criticato » con i fatti da coloro che hanno vissuto una settimana di « deserto », riscoprendo il valore gratuito della preghiera e della contemplazione. E viceversa.
Alla comunità educativa, il dosaggio e la giusta regia.

VERSO UNA FEDE IMPEGNATA NELLA STORIA

1. Un sano rapporto Chiesa-mondo

La sintesi educativa proposta da Don Bosco come mèta pastorale dell'Oratorio (buoni cristiani - onesti cittadini) necessita oggi di un largo processo di reinterpretazione, per giungere ad una nuova visione che permetta una fedeltà dinamica allo spirito di Don Bosco.

Il CGS nei nn. dedicati all'« impegno dei salesiani per la giustizia nel mondo » (67-77) ha già offerto una somma di criteri veramente stimolanti.

Parla infatti di:

- azione intensamente educativa verso i giovani e gli adulti responsabili della liberazione dei poveri, attraverso la consapevolezza riflessa delle correnti situazioni di alienazione e l'elaborazione di un progetto storico per la loro eliminazione, in modo tale che la fede e l'identità cristiana in esso assuma quel ruolo di risignificazione globale che le compete;
- credibilità pratica dell'azione educativa attraverso la testimonianza diretta dei singoli e delle comunità. Il che significa che il Centro Giovanile educherà non retoricamente all'impegno per la promozione della giustizia, se sarà capace di assumere, a livello istituzionale, gesti concreti in questa prospettiva;

— elenco di alcuni di questi « gesti », per evitare da una parte il qualunquismo ammantato di parole e dall'altra una troppo ristretta politicizzazione che ridurrebbe l'impegno ecclesiale della comunità a scelte ideologiche, ricreando lo spazio per nuovi e pericolosi integrismi.

Proprio a quest'ultimo livello il problema è più che mai aperto, soprattutto nel concreto, perché si tratta d'inventare uno spazio tra la riduzione della proposta di fede a dimensione di ideologia e, sulla sponda opposta, la retoricità della proposta per assenza di reale compromissione storica.

Nello stesso tempo si pone l'urgenza di non mettere mai in crisi la « difficile comunione » che deve caratterizzare l'esperienza comunitaria del Centro Giovanile, tra giovani che possono aver fatto scelte d'impegno storico su sponde anche opposte.¹⁸

E il tutto senza strumentalizzare la fede a fertilizzante etico della propria attività politica.

Come si vede, è in gioco la definizione operativa di un sano rapporto Chiesa-mondo.

E quindi la possibilità di una proposta educativa urgente per l'adolescente e il giovane che deve apprendere a conciliare i due termini, senza falsi riduzionismi o errate giustapposizioni. La conciliazione è difficile; non solo perché sono in questione giovani in fase di sviluppo, ma soprattutto per la marginalità cui oggi l'istituzione ecclesiale è spinta e per quello strano recupero in corso che chiede scelte politiche a partire dalla fede. Tanto da esigere una Chiesa (e quindi un Centro Giovanile) ampiamente politicizzata.

Molto del materiale per una retta soluzione... è tutto da inventare, proprio perché scarseggiano soddisfacenti modelli sul mercato. Ci pare indispensabile indicare almeno alcuni punti fermi:

— Il Centro Giovanile deve essere luogo in cui rimbalzano tutti i fatti che descrivono la vita quotidiana della zona in cui è inserito e del più vasto mondo. Un Centro Giovanile « disincarnato » è una contraddizione in termini.

¹⁸ *Politica, Chiesa e fede*, documento dell'episcopato francese, Torino, LDC, 1973 (collana « Maestri della fede », n. 51).

- Gli avvenimenti che hanno provocato l'ecclesialità del Centro Giovanile hanno bisogno di una rilettura seria: una comprensione piena e critica della realtà in una chiave di integrazione tra fede e vita.¹⁹
- La proposta cristiana diventerà così ricca di presa sul sociale, perché la realtà, risignificata in chiave di fede, diventa vocazione ad un retto ed autonomo interventismo politico.
- La proposta di fede, che il Centro Giovanile gestisce — nella gradualità e metodologia di cui si è parlato sopra — è realisticamente collegata al progetto di sé che ogni giovane è chiamato a rielaborare. Per questo ogni proposta di fede ricerca un continuo aggancio alle scelte caratteristiche dell'età giovanile: la scelta professionale, politica, familiare-affettiva.

2. Il luogo dell'impegno

Lo sbocco delle proposte del Centro Giovanile è una fede impegnata nella storia.

Quale « storia »? Che cosa è in concreto « storia »?

La domanda è importante, per dare una finalizzazione precisa ai progetti educativi.

La mia risposta è duplice: il luogo dell'impegno storico è il Centro Giovanile stesso e la vita normale, il « quotidiano » dei giovani che frequentano il Centro.

Il tutto senza assurde antinomie e soprattutto senza il ricorso alla scomunica contro chi privilegia un'opzione a scapito dell'altra.

Anzitutto la vita interna dove è possibile un serio impegno politico che coinvolga la propria identità cristiana.

Don Bosco ha insistito moltissimo sulla necessità di spingere i giovani più sensibili al diretto apostolato verso gli altri dentro l'Oratorio.²⁰ Si tratta di una istanza ineliminabile, per la maturità apostolica dei giovani e per la sopravvivenza educativa dell'Oratorio stesso.

¹⁹ Per un approfondimento di questa affermazione, cf L. SERENTHÀ, *Una cultura aperta alla rivelazione*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1973) 6-7.

²⁰ P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 347-348.

I motivi sono molti ed evidenti: si pensi al peso politico che ha l'educazione, al valore, in campo salesiano ed ecclesiale, sottolineato per questa missione, all'afflato tipicamente evangelico (gli ultimi... i poveri: quindi i più piccoli), alla necessità di modelli vicini, per una proposta educativa seria e capace di presa. Se l'impegno educativo è vissuto in prospettiva di « educazione liberatrice », ²¹ è vero e urgente impegno politico.

È quindi indispensabile offrirne la consapevolezza esplicita ai giovani che lo scelgono, e continuamente verificarne il respiro, sul parametro della liberazione.

Ma non basta un impegno all'interno. Potrebbe diventare alienante e pericolosa cattura per la sopravvivenza dell'istituzione, se non fosse vissuto accanto ad un preciso impegno nel proprio quotidiano storico. Il Centro Giovanile apre sul « quartiere », sulla zona di cui è parte, per « spingere » ad una presenza seria lì. E da lì, negli ambienti normali di vita dei giovani: scuola, fabbrica, partito, sindacato...

Educare alla fede impegnata significa progettare tutto il movimento educativo in vista di una presenza nelle strutture profane: creare un loro efficace rimbalzo all'interno, motivare in chiave di fede il senso della presenza, riflettere sugli avvenimenti, non bloccare in attività interne, smontare tutte le strutture che privilegino il disimpegno all'interno, parlare ed educare alla professione indicata come spazio dell'impegno personale dando ad essa il necessario peso sociale, ²² presentare la realizzazione di sé, proprio nella capacità di farne strumento politico di liberazione... Con questa esplicita preoccupazione trova senso e riferimento l'impegno all'interno, liberato da ogni rischio di alienazione, per il facile confronto con situazioni di presenza storica più serie e impegnative.

In questa luce, insomma, il Centro Giovanile passa all'accento sull'appartenenza e presenza nelle proprie strutture, alla proposta di essere spazio di esplicito riferimento ecclesiale, per i giovani che giocano la loro identità cristiana nella storia profana di tutti i giorni.

²¹ E. VIGANÒ, *L'educazione liberatrice come criterio di verifica dell'attività pastorale*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1973) 12.

²² *Professione e realizzazione di sé*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1973) 10.

NELLA PASTORALE DELLA CHIESA LOCALE

Le analisi fatte più sopra trovano qui una nuova chiave di comprensione.

Il caratteristico amore di Don Bosco alla Chiesa e la sua disponibilità al servizio ecclesiale assumono nel Centro Giovanile uno stile di particolare inserimento nella pastorale della Chiesa locale. L'istanza è nuova, così come suona. Per questo richiede una specifica attenzione educativa, proprio perché la prassi raccomandata non è suffragata da un supporto tradizionale chiaro.

D'altra parte l'esigenza è stata ampiamente recepita nei documenti capitolari (CGS, nn. 78-83): corrisponde alla corrente sensibilità teologica. E se è vero che non è possibile guidare ad una seria esperienza di fede se non all'interno di una esperienza ecclesiale e la dimensione di chiesa locale ne è momento portante, parlare di inserimento è fatto qualificante per le finalità del Centro.

Non basta affermare però la necessità. È indispensabile specificarne i contenuti. Per questo scopo, mi piace parlare di un inserimento profetico: i due termini « inserimento » e « profetico » descrivono l'insieme dei rapporti reciproci.

Prima di tutto « inserimento » del Centro Giovanile nella pastorale della chiesa locale, significa immettere nel suo stile educativo concreto gli stimoli particolari che provengono dalla Chiesa di cui il Centro Giovanile è parte, assumere a pieno titolo le sue scelte pastorali caratterizzanti, come correttivo a livello operativo del generale « stile salesiano » (e questo sia in senso di ampliamento della linea pastorale che di ridimensionamento).

Accanto e in raccordo a questa verifica sullo stile pastorale, il Centro Giovanile cura l'inserimento effettivo nella pastorale della chiesa locale, allargando la sensibilità giovanile alla parrocchia e alla diocesi, spingendo ad una gestione seria delle loro attività, dando il senso ecclesiale in perfetta comunione con il vescovo, ridimensionando strutture e progettazioni esterne, sulla lunghezza d'onda delle reali esigenze e necessità dell'ambiente in cui si opera. E gli esempi potrebbero essere moltiplicati.²³

Ho parlato però di un inserimento « profetico ». Riprendo

²³ Un esempio significativo è indicato da una lettura in questa prospettiva di CGS, n. 358.

l'aggettivo perché lo reputo davvero qualificativo di tutte le riflessioni fatte precedentemente. Non credo che il servizio corrisponda ad una accettazione passiva e acritica delle istanze proposte. La funzionalità (che faccio) è legata indissolubilmente alla identità (chi sono). La dimensione di responsabilità personale chiede uno stimolo di verifica di ogni indicazione offerta.

Se la percezione è vera a livello personale, diventa particolarmente interessante a livello istituzionale. Esistono aspetti caratterizzanti nello stile « salesiano » d'intervento educativo, che ci derivano dal contatto con i giovani ed i loro problemi e dal carisma di Don Bosco. Questi stimoli, nel momento dell'inserimento nella pastorale della chiesa locale, non possono essere messi tra parentesi. L'inserimento è serio e responsabile se essi sono continuamente presenti, come criterio di confronto e di verifica. Non certo per instaurare una dialettica tra potenti, ma per giungere ad una ricerca disponibile di uno stile di azione da inventare, al di là delle modalità concrete con cui nel qui-ora può essere vissuto.

Ho la consapevolezza che il discorso è serio. Potrebbe, nel caso limite, svuotare l'inserimento con il baluardo dell'autonomia, o svuotare lo specifico del proprio carisma con l'aggravante di una falsa ecclesialità.

I casi concreti descriveranno le modalità concrete di presenza. Mi pare, in questo contesto, urgente indicare soprattutto i due poli di un difficile equilibrio, da ricercare dinamicamente in una conversione al « servizio » apostolico, dove il « mio », il « tuo » vengono superati sotto l'urgenza del Regno.

SECONDA PARTE

IL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO NELL'ESPERIENZA ASSOCIATIVA

« Perché le comunità possano diventare veramente evangelizzatrici, e perché il singolo possa inserirsi nella comunità cristiana, occorre oggi più che in altri tempi una scelta di metodo: "il gruppo". Qui davvero ognuno si sente membro responsabile ed ascoltato; qui la comunanza degli atteggiamenti facilita la maturazione della fede; qui gli esempi viventi vengono accolti come au-

tentici valori, e la realtà della salvezza diventa esperienza di vita » (CGS n. 321). La pagina citata dà con ammirevole precisione il senso pastorale della scelta di gruppo, largamente intuita nella preveggenza educativa di Don Bosco,²⁴ fortemente esigita oggi, perché le istanze pedagogiche che stavano a cuore a Don Bosco possano tradursi in realtà quotidiana.

Con verità può concludere il documento capitolare: « Don Bosco e il sistema salesiano hanno educato facendo gruppo », quindi dobbiamo scoprire « il gruppo come modo nuovo di evangelizzare » (CGS, n. 321).

Da simili premesse, nasce un'esigenza per il Centro Giovanile: sarà davvero quello che si prefigge di essere, solo se al suo interno l'esperienza di gruppo verrà privilegiata. Ed è nel contesto di questa affermazione che si muove la mia relazione: non parlo dell'associazionismo educativo in generale, ma preferisco avanzare alcuni suggerimenti, specificandoli sul taglio del Centro Giovanile.

Esso sceglie il gruppo come « modo nuovo di evangelizzazione »:

- il peso educativo ambientale è veramente sulla lunghezza d'onda dei giovani che ne fanno parte, perché la grande convivenza educativa è smontata in piccole « comunità » a misura d'uomo;
- lo stimolo educativo dei modelli (quegli « esempi viventi » di cui parla il CGS) è davvero capace di presa. Il quotidiano interscambio tra le persone permette la recezione attiva perché consapevole, interessante perché vicina, dei « valori » di cui i modelli sono incarnazione;
- il rispetto alla persona favorito dalle dimensioni ridotte della struttura educativa facilita l'interiorizzazione e la verifica di ogni proposta;
- la salvezza e la fede passano dallo stadio culturale-informativo a quello esperienziale.

Tutto questo è il gruppo.

Ma non di generazione spontanea, tanto che sia sufficiente in-

²⁴ P. BRAIDO, nell'*op. cit.*, ha un interessante capitolo sulle « compagnie », analizzate per ricavarne la rassegna delle intuizioni pedagogiche di Don Bosco (pp. 405-415).

nescarne il processo per raccogliere, alla futura stagione, i frutti. Il sistema educativo di Don Bosco, largamente ottimista come stile, è realista nella pratica ed insiste sulla necessità della attiva presenza dell'educatore, per « guidare la spontaneità giovanile ». Anche il gruppo ha bisogno di « salvezza ». Il metodo salesiano non si preoccupa solo di assumerlo, ma tende a farne un metodo educativo il più adeguato possibile, attraverso alcune tensioni qualificate.

Ricordo quelle che sembrano particolarmente urgenti.²⁵

1. « Amare ciò che piace ai giovani »

Per descrivere il clima educativo del Centro Giovanile, è stata privilegiata una teologia incarnazionistica: un Centro Giovanile che accoglie al suo interno e salva i quotidiani interessi giovanili.

L'istanza rimarrebbe una astrazione o una tattica cattivante, se non venisse tradotta nello stile di vita dei vari gruppi operanti nel Centro Giovanile. Il gruppo per vivere con una sana coesione interna ha bisogno di mordere sul concreto. Il concreto, in questo contesto, è « ciò che piace ai giovani ». Non esiste una scaletta preconstituita di attività per i gruppi giovanili. Ciò che interessa i giovani, questo forma l'ossatura dei vari gruppi.

L'opzione per gruppi centrati sugli interessi rifiuta a chiari termini quella strana tentazione... spiritualista, che vorrebbe i giovani assenti alla loro umanità nel momento dell'esperienza associativa. Mi pare una scelta decisamente salesiana.

È indispensabile partire dagli interessi quotidiani. D'accordo. Ma è educativo e caratteristico del sistema di Don Bosco, « allargare » questi quotidiani interessi, quasi a « svegliare nei giovani i grandi problemi e gli ideali latenti » (CGS, n. 378), in vista di uno spazio più serio del loro essere uomini, per giungere alla coscienza riflessa della fede. « Salvezza » — e la parola riassume le molte raccomandazioni pastorali che stavano tanto a cuore a Don Bosco — è proprio questo incarnarsi nel quotidiano gio-

²⁵ Chi fosse interessato ad un approfondimento anche a livello tecnico delle considerazioni qui solo accennate, può far riferimento a AA. VV., *Pastorale e dinamica di gruppo*, Torino, LDC, 1969 e R. TONELLI, *La vita dei gruppi ecclesiali*, Torino, LDC, 1972 (contiene bibliografia).

vanile, per problematizzarlo in un'attenzione al suo volto profondo invisibile, fino a far spazio all'irrompente proposta dell'amore del Padre in Cristo.

Il discorso vale a tutti i livelli.

Spesso il punto di partenza saranno i cosiddetti gruppi « naturali », di amicizia, di rione, con interessi magari momentanei, superficiali, che chiedono in blocco ospitalità al Centro. « Il nostro servizio pastorale deve impegnarsi nella promozione di questi gruppi (e quindi nella accettazione sincera)... offrendo iniziative capaci di interessare i giovani, stimolando la loro creatività e la scoperta dei valori evangelici spesso già presenti in essi » (CGS, n. 368). Molte volte toccherà all'educatore proporre « occasione ad attività di gruppo nei diversi settori: sociale, culturale, apostolico, ricreativo » (idem), proprio perché l'appiattimento generale non permette l'emergere di stimoli al gruppo. Il tutto nella costante verifica sulle strutture educative e sugli impianti pastorali (l'impostazione, per esempio, della catechesi o dei momenti di preghiera...) per evitare che siano di fatto tanto massificati e massificanti da rendere utopica ogni prospettiva di gruppo.

2. La vita interna del gruppo come verifica della sua ecclesialità

Il gruppo educa alla vita di fede, anche nella graduale progressività con cui essa diviene esplicita, se la vita interna di gruppo è decisamente a respiro ecclesiale.

Una concezione formalistica dell'ecclesialità di un gruppo punta tutti i criteri di verifica sulle cose che si fanno. Il realismo educativo di Don Bosco è preoccupato prima di tutto del modo con cui le cose sono fatte.

Non è più ecclesiale e formativo il gruppo che fa spazio alla preghiera, ma che al suo interno permette la consistenza di interazioni false e alienanti, centra la coesione in un'errata fuga dal reale, manipola le persone grazie ad un'incontrollata pressione di conformità, conserva e premia il prestigio sociale, i monopoli di potere...

I termini che caratterizzano i fenomeni interni della vita di gruppo e le scelte con cui sono curati gli aspetti patologici, dicono la prima indispensabile « esperienza ecclesiale », se è vero che il contenuto implicito del proprio essere Chiesa sta nel modo di gestire il potere, di entrare in rapporto con gli altri, di fare

spazio alla tolleranza culturale, di convergere sul progetto della pasqua di Cristo prima che sulla vuota gratificazione soggettiva... Su questa consistente realtà ecclesiale si inseriscono gli aspetti formali espliciti.²⁶

L'educatore accorto favorisce una maturazione ecclesiale dei giovani che vivono in gruppo, controllando e curandone la sua vita tecnica. Così, nella verità, predispone il terreno all'annuncio, attivizzando quegli atteggiamenti corrispettivi alla fede-speranza-carità, che ne permetteranno un esercizio non disintegrato. All'interno di questo quadro pastorale e in riferimento ad esso, si situa la preoccupazione che caratterizza l'anelito pastorale di Don Bosco, a far spazio a gruppi di serio impegno, a sostenere e promuovere i gruppi a più chiara dimensione apostolico-vocazionale, a creare la formazione dei giovani più sensibili e disponibili attraverso appositi gruppi, in vista del loro servizio apostolico agli altri, come leaders, giovani animatori, catechisti.²⁷

3. Il gruppo come momento formativo

L'ottimismo educativo di Don Bosco è sempre stato verificato da un sano realismo. Un tempo si esprimeva nella preoccupazione negativa di eliminare tutte le occasioni prossime e remote di peccato, attraverso la vigile presenza educativa e nella tensione positiva a premere verso un comportamento corretto con la forza del buon esempio.²⁸

I termini rimangono di stringente attualità, anche se le accezioni possono e debbono variare.

Scegliere il gruppo come momento di evangelizzazione e di esperienza di fede significa scegliere la pressione culturale ed esperienziale del gruppo e quindi rifiutarne la sua anodinità e apparente neutralità.

²⁶ R. TONELLI, *La vita dei gruppi ecclesiali*, Torino, LDC, 1972, pp. 15-22. Per la dimensione esplicita, cf. G. C. NEGRI-R. TONELLI, *Linee per la revisione di vita*, Torino, LDC, pp. 70-78.

²⁷ MB III, 102.

²⁸ È davvero interessante e « moderno » notare come Don Bosco trovasse la forza formativa delle « compagnie » nella presentazione dei modelli: i santi patroni della compagnia, i ragazzi migliori, la larga circolazione di biografie appositamente scritte, per evidenziare le « virtù » ritenute particolarmente importanti per i giovani cui esse erano destinate. Cf P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 408-413.

Il discorso è importante. È per l'aria tutta una metodologia di gruppo segnata da una accesa non-direttività educativa, da un'accentuata enfasi sullo spontaneismo, da un costante rifiuto del ruolo educativo dell'adulto, trasformato in semplice tecnico di rapporti interpersonali corretti.

Mi pare che lo stile educativo di Don Bosco superi queste concezioni, per giungere al gruppo « che educa », all'adulto come animatore-testimone, alla scelta di un luogo sufficientemente e saggiamente direttivo in alternativa alla accesa direttività dell'ambiente sociale. Il tutto però — e questo è qualificante — con la costante preoccupazione di liberare la libertà del giovane, per deciderlo a scelte personali e responsabili. Con un rifiuto preciso quindi di ogni stimolo di manipolazione e di strumentalizzazione magari ammantata del clima euforico che si respira dentro il gruppo. L'opzione preferenziale verso la metodologia di gruppo come motivo di circolazione di valori e di esperienze significa convertire il ruolo dell'adulto-educatore in adulto-animatore, utilizzare il peso oggettivo dei giovani, leaders naturali per la presa affettiva o di efficienza tecnica di cui sono ricchi, in vista di un chiaro servizio pastorale. E questo dando agli uni e agli altri la coscienza della responsabilità che loro pone il reale potere nei confronti del gruppo, spingendoli ad una incessante qualificazione sul piano contenutistico e metodologico,²⁹ invitandoli con la testimonianza reciproca ad una permanente conversione, perché i talenti di cui si è ricchi, siano gestiti in vera dimensione di servizio.

4. I gruppi « opera dei giovani »

Con una preveggenza notevole per il suo tempo, Don Bosco ha sottolineato spesso che i gruppi (le « compagnie », diceva) sono « opera dei giovani ». Questo significa³⁰ non solo una garanzia di libertà e iniziativa giovanile ma anche la responsabilità apostolica

²⁹ R. TONELLI, *op. cit.*, soprattutto il cap. *Una proposta per la formazione di leaders e animatori*, pp. 109-126.

³⁰ Riprendo l'interpretazione che ne dà P. BRAIDO, *op. cit.*, pp. 414-415. Mi pare che offrire ad un giovane una responsabilità tecnica significhi di fatto coinvolgerlo in una missione apostolica, soprattutto se lo spazio di presenza è il gruppo, che tanto a cuore stava a Don Bosco come stimolo formativo-apostolico.

della gestione delle « cariche », degli incontri e dell'organizzazione.

Oggi la corresponsabilità è un fatto acquisito, almeno a livello culturale.

Lo deve diventare anche a livello strutturale, come testimonianza di fedeltà allo stile educativo di Don Bosco. Ma non basta.

Si può gestire la corresponsabilità al solo livello tecnico.

Il CGS, n. 377 ci chiede di andar oltre.

I gruppi sono il luogo privilegiato dell'impegno apostolico dei giovani migliori; il luogo dove maturano la loro scelta vocazionale nel senso più ampio del termine (e spesso anche in senso qualificato), per un servizio esplicito all'interno del gruppo e del Centro Giovanile, e verso l'esterno.

La condivisione di progressive e proporzionate responsabilità fa gli apostoli. È nello stile di Don Bosco: imparare a fare e ad essere, « facendo ». La pagina stimolante del CGS diventerà così un sussulto continuo di fatti: « La conversione attraverso la parola di Dio e la trasformazione tramite la vita liturgica fa dei gruppi giovanili vere comunità cristiane, impegnate nel servizio, integrale, verso i più poveri. Nel seno dei gruppi cristiani, è nostro compito aiutare i giovani a vivere i loro impegni sociali, dal dovere professionale di ogni giorno, fino allo sforzo per la liberazione dei fratelli e l'instaurazione, in sé e negli altri, della giustizia e dell'amore » (CGS, n. 373).

Tutto ciò è realizzabile nei termini in cui il gruppo stesso vive in questo clima decisamente apostolico. Non si chiude in un getto intimismo, ma si apre alla vita. Essa fa continua irruzione al suo interno, in prospettive sempre più ampie con il crescere della maturità del gruppo. La vita viene riletta alla luce della parola di Dio e celebrata in un'Eucaristia frequente e incarnata. Lo sbocco è di nuovo la vita, in un servizio nuovo e qualificante cui il gruppo è giunto, nella faticosa integrazione tra storia e Parola.

5. Verso un nuovo tipo di associazionismo

Le « compagnie », così come sono nate nel cuore di Don Bosco e si sono affermate fino a pochi anni fa, godevano di un indice molto alto di organizzazione: tessere, labari, « cariche » sociali, strutturazione interna precisa e articolata, stretto collegamento con un « centro » da cui partivano suggerimenti ideologici e spunti operativi.

L'esperienza di gruppo, in questo stile educativo, era decisamente a livello associazionistico, se per associazioni si intende un insieme di gruppi compaginati al vertice.

Nel giro di pochi anni è saltata tutta la parte tecnico-organizzativa ed è crollata la rigida impalcatura dei collegamenti piramidali.

All'associazione, si è sostituito il gruppo cosiddetto « spontaneo », centrato sugli interessi e privo di ogni articolazione con l'esterno. La vita interna si è spesso retta come principio assoluto. Il ricambio dei membri di un gruppo e di gruppi stessi è stato frequente. Il conseguente pullulare di gruppi, dalle denominazioni le più diverse, ha reso impossibile ogni catalogazione.

Dove la voglia di cambiare ha goduto della collaborazione di un educatore accorto, il gruppo, pur spontaneo nell'origine, ha trovato consistenza educativa notevole, permettendo una circolazione di valori seri al suo interno ed una conseguente presa di impegno verso l'esterno. Per molti giovani questo gruppo è stato la tavola di salvezza nell'attuale crisi culturale.

Non giudichiamo i fatti, soprattutto se il giudizio proviene da una precomprensione personale, in cui l'esperienza e il « si è sempre fatto così » giocano un peso determinante.

La situazione giovanile, nel giro di pochi anni, ha subito cambi spesso radicali. Tutte le associazioni di tipo classico ne hanno fatto le spese. Il « realismo » educativo caratteristico dello spirito di Don Bosco non poteva che spingere ad inventare formule nuove perché « come Don Bosco il salesiano comincia la sua azione partendo dall'attenzione al reale. Vuole che le sue opere siano risposte adeguate e tempestive ai bisogni del momento e del luogo. Di qui il suo spirito di iniziativa e di inventiva... l'audacia di opere e di metodi che lo spinge ad usare i mezzi più efficaci e moderni » (CGS, n. 98).

Il problema mi pare oggi un altro. Si deve considerare definitivamente concluso il tempo dell'associazionismo?

La mia risposta è decisamente per il no: c'è spazio e c'è necessità, oggi soprattutto, per un tipo nuovo, convertito, di associazionismo, proprio come sostegno e correttivo della spontaneità. L'associazionismo tradizionale era a carattere discendente con movimento piramidale: i valori venivano dall'alto, attraverso una struttura di deflusso.

Questo stile è definitivamente superato. I giovani d'oggi sono però non meno sensibili delle generazioni precedenti ai valori e al collegamento tra gruppo e gruppo. Lo testimonia la diffusione capillare di nuclei di giovani che si riconoscono in alcune esperienze comuni: si pensi alla capacità di presa che oggi ha Taizé, e alla forte risonanza di alcuni movimenti sociali e politici, per non fare che due esempi, tra i tanti.

C'è un posto per un associazionismo a stampo nuovo, segnato dal collegamento spontaneo dei gruppi. I gruppi hanno scoperto un fascio di valori « importanti ». Sentono il bisogno di viverli e comunicarli. In questo processo incontrano altri gruppi, centrati sulle stesse esperienze. Nasce uno scambio arricchente, ed un forte reciproco sostegno. Diventa logico il contatto e il collegamento. Il perno non è la struttura ma i valori, capaci di creare convergenza e coesione.³¹ È sorto un movimento, disposto anche ad alcune strutture di raccordo in vista del servizio esigito.³²

I valori non scaturiscono per un pullulare spontaneo. È necessario che qualcuno se ne faccia promotore e garante, attraverso la sua persona. Il nuovo tipo di associazionismo richiede al Centro Giovanile di diventare luogo per una seria circolazione di esperienze impegnative, ricche di fascino e di attrattiva profonda.

Nel Centro Giovanile, al salesiano si chiede di essere, nella sua persona, « proposta carismatica » di valori evangelici, per catalizzare giovani e gruppi. Se la persona e non il ruolo è sorgente di valori, il pluralismo diventa un fortunato dato di fatto.

E così, dal basso, sarà ricostruibile un « movimento » di gio-

³¹ Ho approfondito questo discorso nel cap. *Una proposta per la formazione di leaders e animatori*, già citato.

³² In questo spirito mi pare leggibile l'accorata raccomandazione di Paolo VI: « La nostra sensibilità pastorale subisce altra ferita per la crisi dello spirito di associazione della quale crisi diversi strati sociali sperimentano le conseguenze, e alla quale anche molte file del nostro quadro organizzativo ecclesiale versano non lieve tributo. Non ne vogliamo ora analizzare le cause complesse e profonde. Vorremmo piuttosto pensare che l'amorosa pedagogia della Chiesa, rivolta alla riconciliazione, sapesse trovare l'arte di ritessere rapporti associativi adeguati a confortare appunto la comunione interiore ed esteriore per cui la Chiesa risulta quello che è e dev'essere: corpo sociale e mistico di Cristo, e vorremmo che di tale comunione l'Anno Santo ci ridonasse nuova esperienza » (udienza generale del 28 novembre 1973).

vani impegnati nel nome di Don Bosco, capace magari di riallacciare i fili di un nuovo associazionismo a livello nazionale e internazionale, in continuazione e sostituzione di quello giustamente entrato in crisi sotto la spinta innovatrice della creatività e spontaneità giovanile.

Alcune istituzioni ufficiali hanno le carte in regola per questa « proposta », se riescono davvero a ricostruirsi una piena credibilità, centrando l'efficacia della loro presa più sui valori di cui sono portatori che sulle strutture.

Le strutture sono facilmente controllabili. I valori sfuggono alle catalogazioni correnti, in forza della vivacità con cui emergono e della cristallizzazione che difficilmente sopportano. L'impatto quindi si fa complesso. Se il Centro Giovanile pretende un collegamento dei gruppi che girano al suo interno (o li rilancia in un movimento più vasto), istituzionalizzando i valori di cui essi sono portatori, per una comprensibile esigenza di efficienza organizzativa, l'urto diventa forte. E l'abbandono, sbattendo la porta, ne è conseguenza inevitabile; per approdare ad altre sponde dove sembra più rispettato lo spazio di creatività e di impegno.³³

E purtroppo le esperienze non mancano a confermare l'affermazione. Lo stile educativo salesiano è ben diverso. Il CGS parla di atteggiamento di ricerca pastorale (361), di comprensione (364), di dialogo (365). Di un metodo di approccio pastorale, cioè, in cui la prima preoccupazione è quella di « Gesù che piantò la sua tenda in mezzo a noi, come Don Bosco che formò coi giovani una vera famiglia » (363), perché solo « mettendosi accanto ai giovani » è possibile « offrire ad essi un aiuto in Cristo Liberatore » (365).

Conclusione

Al termine delle mie riflessioni, una conclusione suona evidente. La riprendo dalla penna dello storico di Don Bosco. Don Ceria scrive: « L'Oratorio festivo continua ad essere l'opera ve-

³³ Una conferma di tale affermazione, a livello di documentazione sociologica, è offerta da G. E. RUSCONI - C. SARACENO, *Ideologia religiosa e conflitto sociale*, Bari, De Donato, 1970.

ramente popolare di Don Bosco, opera alla quale è più legata la sua fama di apostolo della gioventù».³⁴

L'attualità è ancora di una vivezza stimolante. Le intuizioni di Don Bosco hanno resistito all'usura del tempo e hanno retto egregiamente all'incalzare della nuova sensibilità teologica e giovanile, quando la fedeltà al suo carisma ha saputo rivestirsi del coraggio della reinterpretazione educativa.

È nata così un'immagine, consueta e nuova nello stesso tempo, di un'opera in cui « noi Salesiani vogliamo offrire ai giovani l'occasione di superare se stessi, di scoprire e sviluppare le proprie risorse. Perciò più che preoccuparci delle cose che attirano i giovani, dobbiamo svegliare in loro i grandi problemi e gli ideali latenti: guidare e vivere la loro trasformazione, aiutandoli sulla via delle realizzazioni concrete, con la testimonianza dell'esempio più che con le parole.

La nostra preoccupazione consisterà sempre nel creare un ambiente ideale per l'incontro tra educatori ed educandi, cercando insieme di arrivare alla formazione della mentalità propria dell'uomo nuovo in Cristo, per l'instaurazione del Regno di Dio. Sarà allora una mentalità nuova di impegno per la giustizia, che farà dell'opera salesiana un vero fattore di mutamento delle realtà umane e sociali (CGS, n. 378).

³⁴ E. CERIA, *Annali...*, I, p. 633.

Il sistema preventivo di Don Bosco e la pedagogia dei mass-media

NOËL BREUVAL

Introduzione

Viviamo in tempi in cui parliamo molto e diciamo poco, ascoltiamo molto e sentiamo poco, guardiamo molto e vediamo poco.

Partendo da questa osservazione, forse poco scientifica, vorrei proporre due premesse:

- se i mass-media non sono ancora quello che dovrebbero essere, bisogna vedere se il sistema preventivo-educativo di Don Bosco è ancora quello che doveva o quello che dovrebbe essere.
- Don Bosco aveva le letture cattoliche, il teatrino, ha fondato un giornale di breve vita (Giornale politico e religioso).

Tema di questo studio

Se Don Bosco non si è mai chiuso nel suo angoletto, se non ha sofferto di campanilismo, se era l'uomo del rischio, allora il salesiano-salesiano deve pagare il suo contributo all'era dell'immagine, alla lotta contro il consumismo, all'industria culturale.

Quindi, se la nostra vita è storicamente preventiva, se la nostra parola è amorevolmente sacramentale, se la nostra persona è esistenziale e assistenziale, se il nostro contatto con i giovani è umano e formativo, se costruiamo nei circoli e nelle famiglie uno spirito di fraternità, allora siamo pronti per affrontare *il problema della comunicazione di massa*.

Impostazione del lavoro di sintesi

Il principio base di questo studio sul fenomeno dei mass-media in quanto oggetto di pedagogia e di elemento del sistema

preventivo è la constatazione che bisogna educare ai mass-media e con i mass-media. Nello stesso tempo bisogna vedere i « momenti » di collegamento con il sistema preventivo.

Questo significa che abbiamo un aspetto strettamente didattico che è quello dell'educazione audiovisiva e un aspetto piuttosto sociale che è quello dell'attenzione per tutto l'uomo che viene preparato al mondo delle immagini, le quali saranno fonte di informazioni, commento e distensione.

Il mondo della comunicazione non è nuovo, ma la situazione dell'uomo è diventata tale che esige un approccio nuovo del suo coinvolgimento in quel mondo comunicativo.

La divisione dell'approccio sarà quindi prima un viaggio attraverso questo mondo attuale dello studio della comunicazione come preparazione ad alcune considerazioni sul momento pedagogico in rapporto con il sistema preventivo.

Queste considerazioni possono essere suddivise in riflessioni di indole *scolastica, pastorale-catechetica, e sociale-formativa*.

PARTE PRIMA: COME SI PRESENTA LA COMUNICAZIONE

I. IL CONCETTO DI COMUNICAZIONE

Dopo il 1945 la comunicazione è diventata un grido di moda, uno slogan che batte a tutte le porte, anche a quelle scientifiche. Le possibilità tecniche di comunicazione hanno fatto del mondo un « global village », come dice il professore canadese McLuhan. Un libro per es. della mole della Bibbia può fare il giro del mondo in due minuti; mezzo miliardo di uomini vedono, contemporaneamente, le stesse immagini televisive. In una prima riflessione vogliamo mettere in evidenza la necessità della comunicazione e dell'informazione in funzione dell'educazione che cerca di preparare i giovani a essere adulti, a formarsi equilibratamente.

Dal punto di vista scientifico, la parola comunicazione si presenta soprattutto in tre settori: neurobiologia, cibernetica e scienze umane come p. es. la psicologia sociale, la sociologia, ecc.

In questo studio vogliamo solo accennare all'aspetto sociale e sociologico della comunicazione.

Prima di continuare mettiamoci d'accordo sul significato dei due concetti: comunicazione e informazione.

Molte volte i termini « comunicazione e « informazione »

vengono usati come sinonimi. Ciò nonostante sembra conveniente fare la distinzione seguente:

- *comunicazione* è ogni processo nel quale dei messaggi cifrati in segni vengono mandati da un comunicatore umano ad un recettore umano che li decifra e li analizza;
- *informazione* come termine globale copre tutti i processi di comunicazione che hanno come scopo principale l'aumento di conoscenza nel recettore o, in chiave sociologica, nei recettori.

In questo senso la comunicazione si manifesta come *un processo* di cui possiamo distinguere quattro fattori fondamentali: *un comunicatore*, che « emette » *un messaggio*, composto o meglio tradotto *in segni*, che viene recepito da *un recettore*.

Molte volte si aggiunge a questo processo un medium o mezzo, cioè un canale. Questo avviene nel caso della *comunicazione di massa* attraverso i cosiddetti « *mass-media* ».

Così possiamo dire che la comunicazione di massa è il trasporto di un messaggio per mezzo di un comunicatore o comunicante verso una pluralità di recettori.

Studiosi vogliono ancora distinguere tra Massenmedien (Massamedia) e Mengemedien (Media per gruppi).

Ci sono varie specie di processi di comunicazione: abbiamo processi *diretti e indiretti* di comunicazione: i processi diretti sono quelli in cui i partners sono insieme nello spazio e nel tempo; i processi indiretti, invece, suppongono una distanza di tempo e di spazio tra il comunicatore e il recettore.

Accanto a questa differenza dei processi c'è anche da considerare la comunicazione *unilaterale* e quella *reciproca*: la comunicazione si dice unilaterale se al posto del comunicatore o recettore si trova sempre la stessa persona; è reciproca se i ruoli di comunicatore e di recettore variano interscambiandosi.

La comunicazione è *pubblica* quando è destinata a chiunque voglia riceverla purché sia capace o ne abbia la volontà. È *privata* quando è destinata a una o più persone che sono chiaramente definite.

La comunicazione è *formale* se fa parte e/o si verifica nell'insieme di istituzioni formali; è invece *informale* se si presenta fuori di questi organismi o fuori dell'organigramma ufficiale.

Per quel che riguarda i fattori della comunicazione stessa abbiamo una serie di termini che non possiamo trascurare.

La ridondanza è il superfluo nell'informazione che riesce a soffocare, non diciamo l'oggettività, ma almeno la chiarezza e l'esattezza dei dati informativi.

Il « *noise* » o *rumore-disturbo* può intervenire sui vari piani della comunicazione e ostacolare così il lavoro dell'educazione.

Disturbi sul piano del comunicatore:

Caratteristiche personali o sociali (per es. in America la razza).

Il posto del comunicatore nell'insieme dell'istituzione (per es. è direttore, o semplice professore). Questo sarebbe *lo stato sociale* del comunicatore.

La situazione in cui si trova il comunicatore nel momento delle sue attività comunicative può influenzare il suo messaggio; le sue intenzioni saranno colorate dai suoi dubbi, dalle sue incertezze, dalle sue insoddisfazioni.

Secondo *i desideri che vivono nel pubblico* riguardo al comunicatore, varieranno gli effetti della comunicazione da parte del comunicatore. È ovvio che l'intenzione informativa è la più efficace, per rispettare la personalità del recettore soprattutto.

Il comunicatore deve avere un'immagine esatta del suo pubblico. Questa immagine in gran parte determina il contenuto e la forma del suo messaggio. Il professore di università, per es., alla facoltà di teologia suppone un atteggiamento di formazione critica e di bagaglio necessario per poter dirigere le sue indagini nel campo della ricerca religiosa. Se il comunicatore parte da un'immagine falsa del suo pubblico, potrà constatare in un altro momento degli effetti « boomerang », cioè effetti che sono totalmente contrari agli effetti previsti e ricercati. La credibilità del comunicatore, se è legata solamente ad aspetti funzionali e formali (cioè se è basata solo sul fatto che lui è comunicatore) è una costruzione artificiale di competenza (expertness) e di attendibilità (trustworthiness). Intesa in questo senso la credibilità può essere un disturbo notevole sul messaggio comunicato. Gli scienziati hanno potuto constatare che le comunicazioni, che provengono da comunicatori con una credibilità esigua, non vengono accettate con molta fiducia. La credibilità quindi è un attributo che si deve acquisire e meritare.

Il messaggio stesso può subire vari disturbi. La comprensibilità del messaggio, in primo luogo, deve essere determinata in funzione del tema da trattare e del pubblico a cui viene trasmesso. Qui bisogna stare attenti alla scelta dei termini e delle parole (semantic noise) e cercare di essere concreti e precisi nella combinazione delle figure strutturali (semiologia). Una leggibilità difficile, una pronuncia difettosa, un vocabolario troppo tecnico saranno sempre fattori di disturbo nell'interpretazione del messaggio. Delle sigle poco conosciute, uno stile del discorso troppo ellittico, la mancanza di una ridondanza necessaria potranno mutilare il processo e falsificare l'informazione. L'ordine degli argomenti da trattare deve essere rispettato severamente per evitare disguidi nella riflessione e nella meditazione e deve avere una ripetizione variata per facilitare l'assimilazione dell'informazione progressivamente comunicata.

Disturbi sul piano del canale o del mezzo (channel noise), per es. la funzione stessa dei canali può determinare la scelta del canale. La radio è forse meno adatta a trasmettere una lezione di religione che la televisione. Il cinema fornisce persuasori occulti e opera per via suggestiva, mentre il giornale segue la strada delle idee e si dirige direttamente all'intelligenza, anche se presuppone solamente una età mentale media di 13 anni. È noto anche che, dopo un po' di tempo, i recettori stessi attribuiranno un significato specifico a ogni mezzo di comunicazione: così la messa televisiva acquista necessariamente l'aspetto di uno spettacolo televisivo e l'allocuzione religiosa diventa proprietà riservata della radio. Però non si sa spiegare bene il perché, almeno il recettore non si pone questo interrogativo.

Si intravede qui la deformazione che consiste nel legare un messaggio a un determinato canale di informazione... La coordinazione dei canali sembra un aiuto per neutralizzare questo disturbo e la complementarità dei canali dovrebbe essere una delle prime condizioni di un insegnamento didatticamente valido per il trasporto informativo.

Una tavola rotonda sulla preghiera può essere una delle prime scelte come programma della televisione, che viene illustrato con canti alla radio, commentato dal settimanale o dal bollettino giovanile, con pubblicità ragionata, discografia, bibliografia, ecc.

D'altra parte è anche vero che la moltiplicazione dei « canali umani » o « *leader d'opinione* » favorisce talvolta la deformazione della comunicazione (*two-step-flow-information*).

Un'ultima considerazione per quel che riguarda i disturbi nella comunicazione è da farsi *sul piano dei recettori*. Questo non può essere trascurato da un'educazione che vuol far la diagnosi del suo tempo.

Per questo sarà utile tener presente alcune caratteristiche osservate nel comportamento del recettore.

Cominciamo con la prima, cioè *l'interesse*, la percezione e assimilazione selettiva del recettore. Si nota subito il suggerimento di comunicare solo quanto è necessario e importante, per non rischiare che il messaggio diventi qualcosa di noioso (ridondante) e controproducente. Una comunicazione sovraccarica e straripetuta cadrà nell'altro estremo di produrre una saturazione e di indebolire l'effetto della comunicazione. È da osservare che il recettore può trovarsi nella fase precomunicativa, comunicativa e post-comunicativa.

Per la prima fase potremo notare che l'offerta di informazioni da parte dei mass-media supera le possibilità psicologiche e materiali dei recettori. Le reazioni dei recettori pertanto sono in proporzione a questa offerta e si sono creati certi atteggiamenti (attitudes): per es. i recettori cercheranno solo quei contributi e contenuti informativi, da cui si aspettano una certa consonanza con la propria conoscenza, con le proprie opinioni, con le proprie convinzioni, ecc. La conseguenza è ovvia: la scelta e l'interesse vanno nella direzione della coesione inerente o della diminuzione della dissonanza. Dal momento che bisogna impegnarsi per ricevere un certo messaggio, la comunicazione diventa unidimensionale, unidirezionale. È nato così il « senso unico » della trasmissione religiosa.

Nella fase comunicativa poi questo meccanismo psicologico può prendere la forma di una percezione selettiva, che può arrivare alla deformazione totale e all'incomprensione completa del messaggio. Se il fedele va solo alla predica del tal parroco, assiste solo a quella funzione liturgica, legge solo quel settimanale cattolico, fa solo la carità ai poveri, giunge molto probabilmente

a svuotarsi completamente di fronte al messaggio, cioè all'annuncio del Vangelo come realizzazione della redenzione.

L'assimilazione durante la *fase post-comunicativa* va nella stessa direzione selettiva.

Legata alla nozione di recettore è la nozione di *opinione pubblica*. Tante volte si sente parlare di opinione pubblica, come se fosse la somma delle opinioni personali o, peggio ancora, come la media delle opinioni individuali.

Certo, *se esiste una opinione pubblica*, essa rimane sempre un concetto molto vago e fluido in quanto raggruppa sentimenti e aspirazioni di una realtà indefinibile e dai vari significati (Mehrsin) nei tre livelli di pensiero: c'è il *livello dei principi immutabili*, per es. il bene si fa, il male non si fa, il livello cioè ideologico-fondamentale; *un altro livello è quello dei fattori culturali*, storici, relativi, che si adattano alla situazione dei tempi, guardiamo per es. lo sviluppo delle varie encicliche; *poi c'è anche il livello dei fenomeni di moda*, degli atteggiamenti superficiali, esteriori, convenzionali e passeggeri. Rimane quindi un interrogativo serio per lo studio della comunicazione e dell'informazione in quanto questa nozione è contemporaneamente reale e ambigua all'interno di una società.

Di qui nasce il pericolo, non solo immaginario, di parlare azzardatamente di una opinione pubblica in campo educativo.

II. LA COMUNICAZIONE DI MASSA

1. Il termine è di origine anglosassone, ma viene accettato in varie lingue. Wright¹ analizza le differenze tra comunicazione in generale e comunicazione di massa:

« ... Mass communication is a special kind of communication, involving distinctive operating conditions, primary among which are the nature of the audience, of the communication experience and the communicator».

Sono tre le differenze fondamentali:

a) *Le caratteristiche del pubblico*: in questi ultimi anni si cerca di cambiare il termine « massa » con l'altra parola « pubblico

¹ C. WRIGHT, *Mass Communication, A Sociological Perspective*, New York, 1968, p. 13.

disperso » (dispersed Publikum)

- la quantità enorme,
- l'eterogeneità della composizione,
- mancanza di organizzazione,
- i recettori sono sconosciuti per i comunicatori,
- poco « feedback » diretto.

b) *I media usati:*

È difficile fare una distinzione tra i media dal punto di vista energetico e tecnico, o tra mass-media e mezzi ordinari, tecnici. Bisognerebbe fare ancora una distinzione tra « Massenmedien » e « Mengemedien » secondo H. Sturm.

c) *Il comunicatore collettivo:*

Questa è una conseguenza dello sfruttamento dei media, ma non sarebbe una parte essenziale del processo di comunicazione di massa.

Solo il primo elemento ci dà una certa soddisfazione per determinare il processo di comunicazione di massa: *un pubblico disperso*.

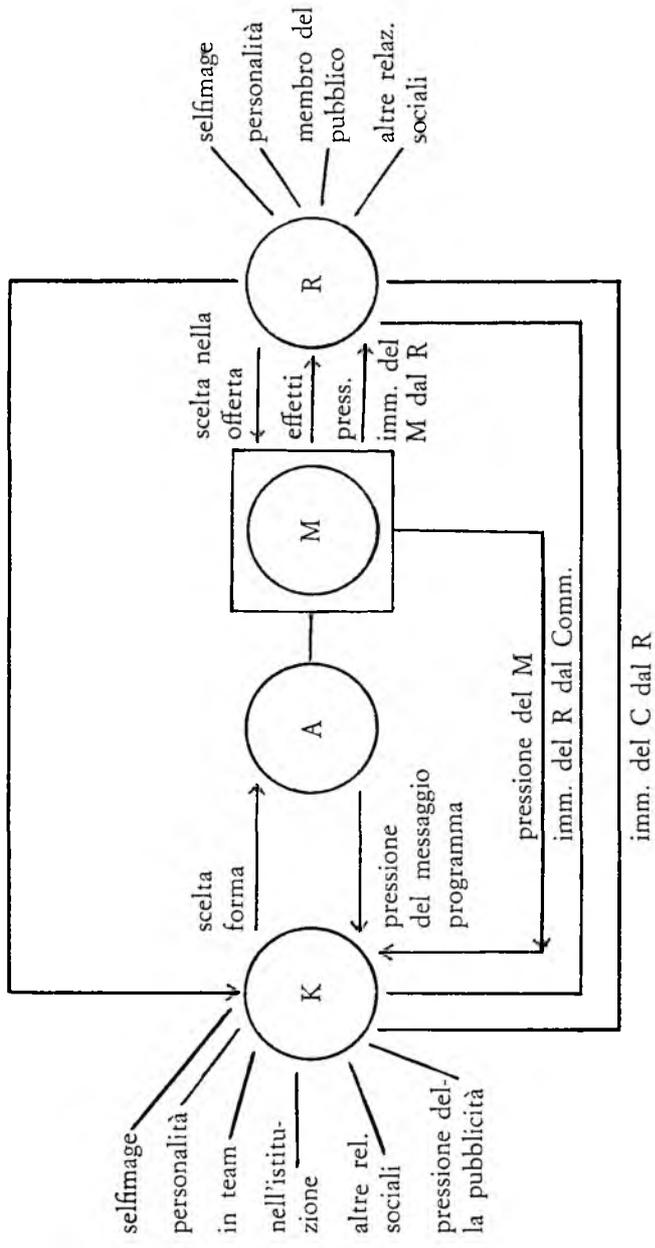
Qui si vede il pericolo della *educazione di massa*...

2. Nessuno viene escluso dal processo di comunicazione di massa, da parte del comunicatore, e questo crea il concetto di « pubblicabilità »: « Öffentlichkeit »: accessibilità per un pubblico indeterminato. Questo include due condizioni:

- diritto di informare
- diritto di essere informato.

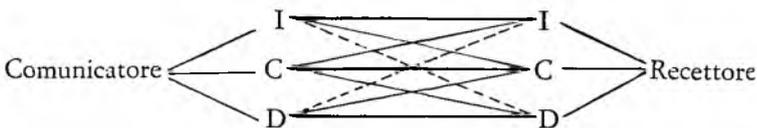
3. « *Publizistik* » (Informatica). È la scienza che studia la comunicazione di massa, o la scienza che studia i mezzi di comunicazione di massa, o ancora la scienza che studia la comunicazione attuale e pubblica.

risposte spontanee del R



MELETZKE, in *Sociologia del Cinema*, p. 77.

Modello del processo della comunicazione secondo H. PRAKKE



I = Informazione (Information)

C = Commento (Kommentar)

D = Divertimento (Unterhaltung)

H. PRAKKE, in *Sociologia del Cinema*, p. 78.

III. IL PROCESSO DI COMUNICAZIONE COME OGGETTO DI STUDIO

1. I modelli di comunicazione

Ci sono stati vari tentativi nel passato di studiare l'analisi del processo di comunicazione partendo dalla distinzione nata dalla formula di *Lasswell*: « *Who says, what, in which channel, to whom and with what effect* ».

Abbiamo così *l'analisi del comunicatore* (control analysis);
l'analisi del contenuto, o del messaggio (content analysis);
l'analisi del mezzo che serve per il trasporto della comunicazione (media analysis)
l'analisi del recettore (audience analysis)
l'analisi degli effetti (effects analysis)

Si potrebbe ancora aggiungere *il dove* e *il quando* (where and when).

Non basta però accennare alle possibilità di studio e di analisi che ci offre l'approfondimento del processo di comunicazione.

Lo studio di Maletzke,² per es., ci insegna che questa analisi ci pone davanti ad una serie di costanti che formano una rete di interferenze tra di loro: sembra lo specchio dell'infinità riflessa nella rete delle comunicazioni. Il comunicatore può presentarsi come un'immagine di se stesso sempre diverso, come personalità formata, con un comportamento in pubblico differente dal normale, con il suo atteggiamento nella collaborazione, nell'istituzione, nelle sue relazioni sociali, di fronte alla pressione del pubblico e alla manifestazione.

Di lì si passa alla scelta del mezzo e alla pressione del messaggio come programma. A questo corrisponde una scelta nell'offerta con gli effetti e la pressione del mezzo sul recettore; anche lui ha la sua «selfimage», la sua personalità o no, che fa parte di un gruppo che si chiama pubblico e ha altre relazioni sociali. Tutto questo si trova nel grande quadro delle risposte da parte del recettore con la immagine che ha del comunicatore e viceversa. Si capisce che si verifica anche una pressione del mezzo sul comunicatore.

Un altro studio in lingua tedesca dello studioso olandese H. Prakke³ presenta uno schema più semplice, meno psicologico-analitico.

Partendo dalla constatazione che il comunicatore viene ispi-

² MALETZKE, *Psychologie der Massenkommunikation*, Hamburg, 1963. pp. 43.

³ H. PRAKKE, *Kommunikation der Gesellschaft*, Münster, 1968, pp. 192.

rato dal recettore (il pubblico) che reagisce alla sua pubblicazione, in senso largo di diffusione di idee e pensieri, egli arriva a questa radiografia che può essere molto utile per un ulteriore approfondimento educativo. Il comunicatore può comunicare *un'informazione*, un messaggio quindi, che si presenta però sotto *tre aspetti fondamentalmente diversi*: informazione, commento e trattenimento. Adesso bisogna vedere come il recettore percepisce il messaggio del comunicatore. Come informazione (oggettiva?), come commento personale o altrui, come trattenimento di una conversazione divertente (di distensione?).

Si nota quindi una intervvariabilità notevole per la trasmissione di un messaggio o di più messaggi.

Bisogna notare che informazione è un termine da pesare bene: ha tre piani che si completano, ma che vanno bene distinti. In primo luogo c'è *la pura sintesi dei fatti*, o dei dati (Synopsis), in secondo luogo abbiamo *la situazione* di questi fatti e di questi dati (Deutung), in terzo luogo, non meno importante ma molto delicata, c'è *l'interpretazione* di questi fatti e di questi dati, una specie di commento critico soggettivo-oggettivo (Opinierung).

Il « feedback » è un termine che viene dalla cibernetica e che sta a significare la reazione dei recettori di fronte ad un messaggio precedente e di cui il comunicatore prende conoscenza; quindi che fanno parte del suo mondo informativo.

2. I fattori elementari del processo di comunicazione

Una considerazione molto importante per il campo educativo è *lo studio delle intenzioni del comunicatore*.

Una delle intenzioni del comunicatore può essere *l'informazione*, cioè l'aumento di conoscenza come scopo principale della sua comunicazione.

Quando si mette sul livello *del commento* cerca forse di proporre un punto di vista di fronte all'attualità.

Partendo dal *divertimento* vorrà portare ricreazione e distensione. *Se vuole educare*: può servire forse la definizione di Doob: « The imparting of knowledge or skill considering to be scientific or to have survival value in a society at a particular time ».

Egli può ricercare la cura delle sue relazioni pubbliche.

Anche dal punto di vista economico può cercare i vantaggi nel settore commerciale.

Per ultimo, può fare della propaganda: raccogliere degli « amici » per la sua idea o per la sua azione sul piano ideologico.

Per gli effetti della comunicazione prenderemo un settore specifico: quello del film.

IV. LA POLITICA DELLA COMUNICAZIONE

Il termine « Politica della comunicazione » è di origine tedesca (Kommunikationspolitik).

Si tratta della necessità di una politica globale dei mezzi di comunicazione sociale, che si occupa di tutti i problemi in rapporto con la organizzazione delle comunicazioni o con la struttura organizzativa dei mezzi di comunicazione di massa.

« Die Gesamtheit der Massnahme des States und der Gesellschaftlichen Organisationen, die sich auf die Regelung des Prozesses der Gesellschaftlichen Kommunikation richten ».⁴

1. Le agenzie di stampa

A.F.P.: Francia,

A.P.: Stati Uniti (il più importante),

U.P.I.: Stati Uniti,

Reuter: Inghilterra,

Tass: Russia.

Sono le agenzie del mondo che ci danno le notizie. Ma cosa determina il termine: *notizia*?

2. La radio e la televisione

Ci sono sistemi monopolistici e pluralistici.

Questo è molto importante per saper distinguere le notizie colorate da quelle pure, per avere dei programmi umanamente rispettosi della persona umana e della società.

Un'inchiesta per iscritto su un campione di oltre 3.000 giovani, nelle città della Baviera nel 1963 dava fra l'altro le percentuali seguenti:

⁴ K. KOSZYK-PRUYS, *Wörterbuch zur Publizistik*, München, 1969, pp. 185.

domanda 6:

Un uomo attuale deve sapere molte cose: dove trova essenzialmente quella conoscenza?

scuola: 34%

genitori: 19%

libro: 18%

esperienze proprie: 8%

film: 2%

domanda 7:

dove si possono trovare i dati più autentici sugli uomini e avvenimenti del passato?

libro: 39%

scuola: 27%

film: 11%

genitori: 8%

domanda 8:

dove si possono trovare i dati più autentici sugli uomini ed avvenimenti dei paesi stranieri?

libro: 31%

film: 23%

scuola: 18%

esperienze proprie: 3%

domanda 9:

volete notare per ciascuno dei concetti seguenti un breve esempio sul foglio aggiunto e indicare dove l'avete trovato: per es. dal racconto del padre o di un conoscente, dal giornale, dal film, dal libro, dalla radio, dall'esperienza vissuta, ecc.

Concetti: eroe, successo, lusso, amore, lotta.

Risultato: per ognuno dei cinque concetti, e da parte di ognuna delle categorie (ULO, scuola tecnica, elementare, città, provincia), *il film è indicato come fonte principale.*

Eccezione: per « successo » l'esperienza propria secondo gli allievi delle scuole tecniche delle grandi città e di provincia aveva cifre uguali, rispettivamente più grandi dei film.

3. Il film

Questo ci interessa di più dal punto di vista educativo.

La formazione dell'animatore o direttore di cinedibattito è una *conditio sine qua non* del nostro sistema preventivo. E questo per l'educatore stesso e a fortiori per l'educando. In questo settore abbiamo molto da imparare dai giovani, che sono quasi sempre vissuti con l'immagine e hanno un « filtro innato » che li aiuta a distinguere la realtà dall'immagine.

Alcune considerazioni su questa formazione di base:

- a) *La psicologia del film* (l'integrazione filmica come descrizione fenomenologica della partecipazione immaginaria) ci spiega alcuni elementi da tener presenti nel nostro lavoro di educatori come *l'identificazione filmica, l'influsso* per via persuasiva e suggestiva, *la funzione dell'immagine*, ecc.
- b) *La sociologia del cinema* cerca di analizzare il fenomeno della frequenza al cinema, insieme con la considerazione del cinema come industria, come arte, come mezzo di comunicazione di massa. Qui si studia anche il rapporto con gli altri mass-media.
- c) *Estetica e storia del film*: nel contesto culturale-storico viene studiato il valore estetico della settima arte, però è necessario far precedere questo studio da una seria riflessione sulla nostra preparazione personale, soprattutto per quel che riguarda la nostra « iniziazione sessuale ». Tante volte non siamo protetti contro la forza suggestiva dell'immagine che ci trasporta in un altro mondo senza che noi ce ne accorgiamo.
- d) *Metodologia del cinedibattito*: la sola tecnica della lettura cinematografica non basta, perché vedere un film è un avvenimento che coinvolge tutta la persona e non solo i suoi occhi. Qui si tratta di avere una coscienza formata e equilibrata, per poter analizzare le esperienze filmiche personali dopo una lettura dettagliata personale e tecnicamente guidata dal nostro studio personale o collettivo.

4. Il mondo dei dischi

Qui esistono pochi lavori per studiare o approfondire il problema. Può darsi che il mondo dei dischi non fornisca volentieri

delle informazioni. Esiste una tesi di licenza all'istituto di scienze di comunicazione con il titolo: *Il disco come mezzo di comunicazione* (Ramegnies-Chin, Tournai). Questo lavoro ci dà alcune indicazioni importanti sulla storia, la produzione e l'industria del disco (per es. situazione nel Belgio).

5. *Le case editrici: il libro tascabile*

Bisogna imparare a vivere con i libri. Nella scuola dovremmo avere una educazione alla lettura e all'uso del libro.

Una collaborazione più stretta tra scuola e biblioteca pubblica.

Una rivalorizzazione dell'istituto « Biblioteca pubblica » dal grande pubblico (la differenza tra città e campagna).

I movimenti giovanili potrebbero portare più attenzione al libro.

Per il servizio militare: la cura di una lettura conveniente.

La collaborazione tra i mass-media stessi può aiutare l'uso proficuo del libro.

V. IL RECETTORE NEL PROCESSO DI COMUNICAZIONE

1. *La struttura del pubblico*

È difficile dare delle considerazioni generali sulla struttura del pubblico perché la quantità di ascoltatori, di telespettatori, di spettatori al cinema è legata generalmente alla regione e quindi è un fenomeno molto locale.

Così possiamo dire che i Tedeschi sono i più fervorosi telespettatori, prima degli Olandesi, gli Italiani e i Francesi. I Belgi soprattutto sono ascoltatori di radio prima dei Tedeschi.

2. *La stratificazione sociale del pubblico, per la radio, la stampa, la TV, i libri, il film, i dischi*

Qui bisogna distinguere tra *il sesso, l'età, la professione, la situazione economica, la formazione avuta, la località.*

Poi possiamo fare ancora una divisione per ogni mezzo in particolare.

Per es. le donne guardano di più la TV, gli uomini leggono più delle donne, il pubblico per il film è press'a poco uguale per quel che riguarda donne e uomini, le donne ascoltano di più la

radio, gli uomini leggono di più i giornali e per i dischi sono ancora le donne in maggioranza.

Per i bambini i primi passi nel mondo dei mass-media sono dovuti alla TV e ai fumetti. Il giornale viene per ultimo. La radio è per i più anziani il mezzo favorito, la TV perde di valore nell'età dell'adolescenza (perché gli adolescenti vivono molto fuori casa).

Per la professione: si vede che il giornale forma un esponente dello stato economico (impiegati); per gli operai serve per lo sport. Le riviste pornografiche si trovano soprattutto nelle mani del pubblico degli impiegati.

Per quel che riguarda l'educazione o la formazione vediamo che la lettura cresce con l'istruzione avuta. C'è poco interesse da parte degli intellettuali per l'ascolto della radio. Si nota soprattutto una grande varietà nella scelta dei programmi. Gli intellettuali sono poco entusiasti di fronte alla TV e sono piuttosto scettici.

Infine, a proposito della località, possiamo dire che la TV è piuttosto un mezzo di comunicazione di massa in città, come anche il film e la stampa; la radio sarebbe il mezzo preferito delle agglomerazioni, come anche il disco e il libro tascabile.

Forse possiamo concludere, tanto per avere uno sguardo panoramico, che la popolazione in città è più nutrita dai mezzi di comunicazione di massa che non la popolazione rurale.

3. Effetti e funzioni della comunicazione

Questo capitolo potrebbe essere molto interessante per gli educatori per poter giudicare gli *effetti negativi o positivi dei mezzi di comunicazione di massa*.

La teoria di Lewin: che studia l'equilibrio-quasi-permanente causato da un cambiamento permanente. Questo al livello del comportamento. Per la comunicazione ciò significa che la tensione di comunicare o no, di essere critici o no, di essere convinti o no, può essere messa in equilibrio attraverso una comunicazione che si svolge in un processo dove tutti gli elementi vengono rispettati con tolleranza e comprensione.

La teoria di Festinger: che studia gli elementi di consonanza e dissonanza, per poter ridurre le dissonanze.

L'uomo desidera una consistenza interna. Le sue idee e le sue opinioni sembrano esistere in vari gruppi, però, con certe connivenze tra i vari elementi che le compongono.

Quando siamo in uno stato di inconsistenza allora proviamo questo desiderio. Per es.: uno che fuma vorrebbe cambiare questa abitudine... Invece di usare i termini di consistenza e inconsistenza Festinger usa i termini di *consonanza* e *dissonanza*.

Una prima condizione è che gli elementi cognitivi abbiano delle relazioni rilevanti tra di loro per essere consonanti o dissonanti.

Qui si tratta soprattutto della *riduzione della dissonanza*.

Prima bisogna vedere le cause della dissonanza e poi cercare di cambiare il comportamento in base alla conoscenza dei fattori che creano la dissonanza. Si possono anche aggiungere altri elementi consonanti.

La teoria di Heider: che cronologicamente viene dopo Lewin e ha preparato i concetti di Festinger.

Le idee-base sono queste: ci può essere uno squilibrio e un equilibrio dentro un'unità di conoscenza. Le relazioni tra questi elementi (persone-cose) di un contenuto di conoscenza possono essere sentimenti, proprietà, connivenza, azione, convinzione, ecc.

La tesi adesso è questa: i sentimenti, di fronte a questi dati che formano un'unità, devono essere in equilibrio. Se questo non avviene, allora nasce una pressione per ristabilire questo equilibrio; o per rompere l'unità tra questi dati, attraverso azione o riorganizzazione cognitiva.

VI. CAPITA SELECTA

Questi sono alcuni momenti pedagogici che possono servire per approfondire in pratica la « preventività » del nostro sistema educativo.

- a) *L'analisi del contenuto*: si usa soprattutto per valutare il contenuto del giornale, o della stampa in genere. Può servire anche per l'apprendimento nel fornire le informazioni attraverso un bollettino scolastico, per es.
- b) *L'effetto « Bandwagon »* (un termine del Jazz di New Orleans). Tradotto semplicemente acquista il significato di una

tendenza forte negli uomini di *conformare* le loro opinioni e le loro idee e i loro giudizi alla maggioranza.

c) *Opinion leader* (contro « gate-keeper »).

Il leader d'opinione esiste in gruppi di « face to face », e gli autori dell'influsso interpersonale lo chiamano così per il suo influsso interrelazionale.

d) *La cronaca rosa*: soprattutto nelle riviste femminili che cerca di rimanere sempre con la stessa immagine della donna nella nostra società in quanto bisognosa, dipendente, oggetto di moda e di pubblicità, ecc.

e) *La libertà di espressione*: viene difesa dal manifesto per i diritti dell'uomo ma siamo ancora lontani dalla realizzazione. I giornalisti sono i preti dell'informazione, ma non hanno il diritto di informare in piena libertà: il problema della censura resta un mostro che fa sempre paura e che non si riesce a eliminare. L'autocensura rimane quindi lettera morta.

PARTE SECONDA: IL SISTEMA PREVENTIVO E LA PEDAGOGIA DEI MASS-MEDIA

I. Dal punto di vista scolastico

La prima cosa che dobbiamo valutare nei nostri ambienti scolastici è l'uso degli audiovisivi nell'insegnamento. Essi occupano un posto notevole per poter educare all'immagine e educare con l'immagine.

Il cortometraggio, un documento filmico che non oltrepassa i 40 o 50 minuti e che in linea di massima si limita a 15 o 20 minuti, non considera solo l'istruzione ma unisce vari generi, come il film-finzione, il film non-finzione, il cortometraggio a soggetto, i cartoni animati.

Il cortometraggio stabilisce un'occasione pedagogica.

L'occasione pedagogica si trova fondamentalmente nella tematica. Nel cortometraggio la preoccupazione commerciale è quasi inesistente: non si tratta di soddisfare un certo pubblico dal punto di vista dei bisogni di evasione.

Il cortometraggio generalmente è un film d'autore, cioè proviene dalla volontà artistica creativa del suo creatore che

esprime in questo lavoro la sua esperienza e la sua conoscenza: ciò quindi lo spinge ad esprimersi.

Quando le correnti spirituali di una certa epoca vengono prese dalla sensibilità artistica fino a diventare delle espressioni del tempo, allora il cortometraggio viene considerato come espressione di quel tempo, un segno del futuro. Un compito molto importante dell'educazione è di spiegarsi nelle correnti spirituali del tempo e di educare i giovani non solamente per la pressione del presente ma anche del futuro. Un'educazione al futuro renderà gli individui capaci di distinguere le diverse correnti del futuro e di riconoscere le tendenze che ci si trovano, di confrontarsi con esse e di impegnarsi poi in conformità.

Il cortometraggio è anche un mezzo molto valido per la conoscenza di se stessi e degli altri. Il giovane si interrogherà sul perché e sul per come questo film è piaciuto, e farà poi il confronto con i pensieri degli altri e con i messaggi che essi vi hanno trovato.

Il cinedibattito è un mezzo molto importante: lo scopo di un cinedibattito è formare il gusto, la disposizione e lo spirito dello spettatore. Con il termine *formare* noi intendiamo non solamente istruzione intellettuale o allenamento cerebrale ma molto di più. Formare qualcuno è portarlo all'autoattività, a un modo di pensare personale, ad un'attività critica autonoma. L'educazione o la formazione cinematografica quindi ha lo scopo di educare lo spettatore per farlo passare dal guardare più o meno critico fino alla visione cosciente e motivata. Secondo un provato principio dell'arte: si può godere senza giudicare, si può giudicare senza godere e si può giudicare con godimento e godere con giudizio.

II. Dal punto di vista pastorale-catechetico

Il processo di comunicazione aiuta lo studio dell'analisi della comunicazione del messaggio evangelico. Quante prediche sono comunicazione del messaggio divino?

Possiamo fare anche la considerazione teorico-pratica per vedere se « funziona » la nostra comunicazione catechetica come trasporto di un messaggio religioso.

Il film religioso, per es. *La strada*, *Space Odissee*, ecc, va nettamente distinto dalla religiosità nel film, che alle volte è solo caricatura.

III. Dal punto di vista sociale-formativo

È chiaro che tutte le possibilità educative dei mass-media non sono ancora raggiunte. Qui indichiamo le più adeguate e le più accessibili:

- esperimenti con il giornale nella scuola, come libro di testo, come manuale di interdisciplinarietà;
- il cinedibattito scolastico o di cineclub giovanili;
- gli audiovisivi nell'insegnamento e nella catechesi, dalla diapositiva alla televisione a circuito chiuso;
- l'uso del cortometraggio;
- il discoforum;
- lo studio della pubblicità, della réclame, per mostrare l'inganno nella comunicazione di massa attraverso la pubblicità.

Conclusione

L'uso stesso dei mass-media è già un elemento preventivo perché l'informazione è un diritto e un obbligo della persona. Saper usare i mass-media è evitare il « consumismo » che è solo superficiale e immorale perché esclude la presa di responsabilità.

Il concetto di « assistenza » acquista non un altro significato ma un'altra metodologia cioè un altro modo di realizzarsi: il fratello maggiore diventa l'uomo giustamente informato e informante, che valuta con una seria preparazione anteriore e la debita conoscenza dei mezzi adoperati. Lo spirito di famiglia non è uno spirito di controllo ma lo spirito democratico di ricerca personale, documentazione personale e discussione guidata.

Le *letture cattoliche* diventano *cattolicesimo* che *legge*, che *guarda*, che *ascolta*, e *analizza* attraverso i canali della comunicazione umana.

Bilancio conclusivo

(ASSEMBLEA GENERALE DEL 5.1.1974)

Il Convegno ha registrato una partecipazione larga e ricca, numericamente, qualitativamente, operativamente: si è lavorato, riflettuto, discusso intensamente in spirito di fraternità e di collaborazione, espressione anche questa della vitalità del sistema di Don Bosco e dello spirito salesiano. È stata sostanzialmente una forte esperienza comunitaria salesiana vissuta con intenti operativi, costantemente illuminata da opportuni riferimenti storici e da essenziali considerazioni teoriche suggeriti dalle « relazioni », ma intensamente alimentata, nelle discussioni di gruppo e assembleari, dalle molteplici esperienze e riflessioni dei partecipanti.

Tentiamo ora di offrire alcune indicazioni sulle convergenze principali a cui ci sembra di essere pervenuti, tenendo presente soprattutto quanto di comune è emerso dalle *assemblee generali*, a cui confluivano i risultati più significativi dei *lavori di gruppo*.

1. Naturalmente al centro dell'analisi del sistema preventivo di Don Bosco si è posto continuamente il riferimento ai giovani, i veri protagonisti silenziosi, ma presenti, del Convegno; sono essi, infatti, la « causa » della decisione vocazionale specifica di Don Bosco e dei membri della Famiglia Salesiana e i destinatari privilegiati del loro messaggio educativo, ieri e oggi.

Nelle tipiche situazioni sociali, culturali, morali e religiose dei giovani del suo tempo, non solo di Torino, ma delle varie città e nazioni dove egli stesso ha costituito la sua opera, Don Bosco tenta, con « stile » caratteristico, di dare una risposta *proporzionata* (assistenziale, promozionale, pastorale) e *gerarchizzata* (subordinazione di tutti gli interventi al fine religioso, apprezzati tuttavia nel loro valore e significato proprio) al problema fondamentale: *la rigenerazione umana e cristiana della società* mediante la *rigenerazione umana e cristiana dei giovani*.

Oggi la Famiglia Salesiana, in situazioni nuove e più com-

plesse (la stessa realtà giovanile comprende un arco di età sempre più largo e, quindi, masse e problemi immensamente più rilevanti), tenendo presenti le profonde differenziazioni ambientali, di età, di sesso, di condizioni sociali (gioventù urbana e rurale, lavoratrice e studentesca, ecc.), rinnova quotidianamente la sua scelta: essa non ha, certo, paura di gettarsi tra i giovani per paura di perdere Don Bosco; al contrario, sente che l'unico modo di ritrovare Don Bosco è di gettarsi tra i giovani. Anzi, questo atteggiamento, « andare ai giovani » — l'adulto che prende l'iniziativa di andare verso di loro —, non aspettarli, è una delle fondamentali caratterizzazioni di Don Bosco e del sistema preventivo; atteggiamento tanto più necessario e di estrema attualità quanto più sembra crescere la frattura tra mondo giovanile e mondo adulto.

2. Ai giovani Don Bosco e la Famiglia Salesiana, secondo la specifica missione e un tipico « stile », si rivolgono con estrema *serietà* e *impegno*, sintesi di una visione realistica della situazione, dell'esigenza dei fini e delle disponibilità dei soggetti. Infatti, la consapevolezza delle difficoltà e dei pericoli che incombono sui giovani sia in ordine alla loro armonica crescita umana e al corretto inserimento sociale sia in rapporto alla salvezza soprannaturale, all'accesso alla fede e all'amore autenticamente cristiano, è accompagnata e superata da una enorme carica di *ottimismo* e di *fiducia*, fondata sulla convinzione che in ogni giovane esiste un punto di aggancio per un costruttivo dialogo umano e cristiano.

3. Da questa fiducia e da questo impegno, prolungato nel tempo e nello spazio, è sorto *un particolare tipo di azione educativo-pastorale* nei confronti dei giovani: un insieme organico di convinzioni, di atteggiamenti, di azioni, di interventi, di mezzi, metodi e strutture, che ha costituito progressivamente *un caratteristico modo generale di essere e di agire, personale e comunitario* (di Don Bosco, dei singoli Salesiani e della Famiglia), che si chiamerà sistema, metodo, « stile » (o altro), *il sistema preventivo di Don Bosco*.

4. È stata sottolineata *l'origine vitale di tale « sistema »* e la difficoltà di tradurlo in forme puramente concettuali.

Infatti, esso attinge fondamentalmente il suo vigore da alcuni fatti decisivi: a) è sorto come reale risposta vissuta e sofferta ai problemi dei giovani; b) appartiene all'essenza della tradizione cristiana; c) fu ripreso, rivissuto, quasi ricreato da Don Bosco, con un'impronta geniale e moderna; d) è stato recepito e sviluppato — sia pure con momenti di stasi ripetitiva, limitazioni e squilibri — da tutta una « scuola » di educatori e di educatrici, che ne hanno prolungato nel tempo e nello spazio l'azione di ricupero, di costruzione, di rinnovamento. La stessa impossibilità di imbrigliarla in una denominazione ufficiale — sistema, metodo, stile, ecc. — sottolinea maggiormente il carattere vitale e la ricca virtualità di questa singolare esperienza educativa umana e cristiana, non riducibile soltanto alla particolare esperienza di Don Bosco.

Per questo, il « sistema » dovrà essere continuamente e amorosamente riattualizzato, sviluppato, verificato da tutti quelli che — singoli o gruppi — intendono conservarne e potenziarne il dinamismo originario.

5. Il lavoro di aggiornamento, di reinterpretazione, di verifica ha carattere di *urgenza* e dovrà essere portato avanti *in forma permanente*, incominciando dallo stesso concetto di *preventività*.

Effettivamente, a più riprese, si è notato che il « sistema preventivo » di Don Bosco può prestarsi a interpretazioni distorte, non tanto teoriche (qualche cenno si trova nella relazione « Le proposte metodologiche principali... ») quanto pratiche.

La « preventività » potrebbe correre il rischio di essere intesa e vissuta come pura protezione e difesa esteriore (del resto, soprattutto oggi, impossibile e controproducente). L'« assistenza », che della preventività è stata intesa spesso come sintesi, venne talvolta realizzata come pura sorveglianza; e anche libri e divulgazioni su questo punto non sono state immuni da accentuazioni fuorvianti. Inoltre, la personalità dell'educatore e un certo tipo di rapporto essenzialmente autoritario, anche se amorevole, potrebbe indurre processi di imitazione, fenomeni quasi di plagio, al di fuori di una vera liberazione maturante.

Si ricorda che « preventivo » è presentato da Don Bosco come opposto a « repressivo » (punitivo, autoritario). Si è creduto, perciò, che nello studio assiduo e sempre rinnovato di Don

Bosco e dell'esperienza educativa salesiana, coltivato con sforzo comunitario, in spirito di collaborazione e di corresponsabilità, possano e debbano essere valorizzati positivamente i significati inclusi nella preventività: crescita dei giovani dall'interno, rispetto e costruzione della loro libertà, progressiva maturazione all'impegno umano e cristiano.

È stato pure sottolineato il carattere decisamente *innovativo* che si può legittimamente ritrovare nella formula donboschiana, intendendo preventività anche come *anticipazione dei tempi e preparazione dei giovani per il futuro*.

6. Sulla base di una non facile riflessione metodologica ci si è avventurati a formulare *un criterio di interpretazione storica* del significato del sistema preventivo di Don Bosco in funzione della sua permanente riattualizzazione.

Si è insistito, da una parte, nell'affermare che la vitalità del sistema è legata allo sforzo di rinnovamento sul piano delle realizzazioni individuali e collettive (adattabilità, flessibilità, tempestività, concretezza sono già sue fondamentali caratteristiche), poiché la continuità con Don Bosco è prima di tutto esperienziale e vissuta in una sintesi costantemente rinnovata di azione, consenso, simpatia. D'altra parte, non può essere sottovalutato *il momento della riflessione scientifica* e, in questo, il continuo riferimento documentato e illuminato alla « storia » di Don Bosco e al significato « storico » del suo sistema educativo, tenendo presente il tempo in cui è sorto e i tempi successivi in cui ha trovato e troverà applicazione. La ricostruzione e interpretazione storica, rispettosa dei fatti e del loro significato incessantemente « riscoperto », porterà essenziali contributi per far emergere ciò che è permanente e valido al di là del contingente e caduco, non solo oggi ma anche nel futuro.

7. Quanto ai contenuti si è fortemente sottolineato che lo stile o sistema educativo di Don Bosco comporta un'azione chiaramente *finalizzata*, in senso umanistico e cristiano.

Si è parlato di amore educativo e, perciò, di amore finalizzato, di incontro *orientante*; orientante a Dio. Si sono ritrovate sotterranee convergenze tra i vari concetti: « salvezza dell'anima », conversione (Don Bosco aveva forte il senso del peccato e della Grazia), *evangelizzazione* (come proposta graduale di fede all'in-

terno del processo di umanizzazione), collaborazione per la realizzazione di un progetto di vita giovanile pienamente riuscita e adeguatamente inserita nella comunità ecclesiale, sociale, politica. Si è convenuto che l'autentica evangelizzazione, espressione privilegiata di una piena umanizzazione storico-concreta, tende all'annuncio gioioso ai singoli e alle comunità giovanili di un cristianesimo progressivamente vissuto, quando e in quanto è possibile, nella ricchezza della vita sacramentale e delle articolazioni essenziali, tra cui emerge con particolarissimo spicco la devozione mariana.

8. È stato pure evidenziato nel sistema educativo di Don Bosco il positivo e originale apprezzamento dei *valori umani*, considerati nella loro consistenza propria: lavoro, cultura, studio, impegno terreno, ecc.

Un aspetto caratteristico di tali contenuti è stato particolarmente sottolineato in rapporto alla « condizione giovanile » oggi: *la dimensione socio-politica*, e precisamente in relazione a una più acuta sensibilità dei giovani stessi e a una accresciuta percezione delle implicanze di una matura evangelizzazione. Si è negata la politicizzazione assoluta, esclusiva, *totalizzante* dell'azione educativa e pastorale. Si è affermato il necessario inserimento della *dimensione socio-politica* nella globale esperienza umana e religiosa, in forme differenziate secondo la diversità delle concrete situazioni storiche.

9. Si è riaffermato che la trasmissione dei contenuti richiede vie e metodi adeguati. Si è così considerato *l'aspetto metodologico del sistema preventivo*, inscindibile dagli aspetti contenutistici.

Si è individuato quale *principio metodologico capitale* quello dell'amore. In questo tratto si è creduto di ritrovare uno degli elementi tipici del sistema educativo di Don Bosco. Si è fatto riferimento — senza tuttavia formalizzarsi sulla parola — al termine « amorevolezza », che presenta evidenti connessioni con la « ragione » (buon senso, intelligenza, lungimiranza, comprensione, naturalezza, ragionevolezza) e legami essenziali con i fini umani e cristiani (« religione »). Sono affiorati altri termini equivalenti e complementari: l'amicizia, la eliminazione delle distanze, la semplificazione della disciplina, l'esclusione del sentimentalismo

e del paternalismo, il tono informale dei contatti, il livello alto di convivenza, la negazione degli impacci burocratici, ecc.

10. Quale ulteriore fattore specifico che investe l'intera esperienza educativa e pastorale secondo il sistema preventivo è stata più volte rievocata la gioia.

Essa avvolge fini, metodi, strutture. Quella di Don Bosco è una pedagogia di liberazione; quindi, una pedagogia di radicale, espressa, esplosiva e contagiosa *gioia umana e cristiana*. Don Bosco usava con predilezione e frequenza il termine « allegria », indiscutibile da quelli impegnativi di studio, lavoro, dovere, pietà.

Lo stile di vita sereno e gioioso della comunità degli educatori e degli alunni diventa per se stesso fattore di educazione.

11. Ancora: il sistema preventivo di Don Bosco è uno stile di vita educativa estremamente personalizzato e ne è espressione e strumento fondamentale — fortemente specifico — la realtà dell'*assistenza*: costante « presenza », viva e costruttiva dell'*educatore-animatore*, quale è delineato nella relazione corrispondente (« L'assistenza come "presenza" e rapporto personale »). Così concepita, l'assistenza, riaffermata e arricchita di tutte le componenti educative e pastorali, costituisce un concetto centrale del « sistema » in quanto possibilità di interventi molteplici e articolati, formali e informali. È stato, perciò, superato il concetto di assistenza come pura presenza « visiva », che in tanti contesti è sempre possibile e necessaria (anche per ragioni legali e giuridiche), in favore di un'assistenza permanente sostanziale, di animazione educativa, adattata alla molteplicità e eterogeneità delle opere e delle situazioni.

12. È coinvolta immediatamente *la figura dell'educatore, la struttura personale dell'educatore* « salesiano ».

Di essa sono stati rievocati alcuni « tratti », soprattutto in riferimento alle Relazioni sull'amorevolezza e sulla dinamica dei rapporti interpersonali, che completano largamente questi brevi cenni: apertura, equilibrio, umiltà, fede, disposizione alla collaborazione (l'educatore è esempio e maestro di vita comunitaria), competenza (tanto più necessaria quando si parla dell'educatore come « animatore », che riceve dai giovani e con essi ricerca e costruisce: essere *con*, essere *per*, essere *da*). In questa linea

è stata largamente richiesta una formazione anche tecnicamente accurata, comprendente le abilità necessarie per un illuminato e ordinato lavoro nei gruppi, per la conoscenza dei giovani con difficoltà e problemi, per i corrispondenti interventi educativi e rieducativi.

13. Ma lungo l'intero corso dei lavori non è mai stato privilegiato l'educatore come singolo. È stato insistente e unanime il richiamo alla *comunità*. L'educazione « salesiana » esige — almeno nello spirito, quando non è possibile nelle strutture — uno stile di azione e di rapporto essenzialmente *comunitario*, dalla famiglia alle varie istituzioni.

Don Bosco ha educato nelle comunità educative, costituite dall'incontro vivo e permanente della comunità degli educatori e della comunità degli educandi.

Ancor più oggi l'azione educativa e pastorale sembra richiedere il potenziamento in senso comunitario della personalità degli educatori singoli e la disponibilità comunitaria degli educatori nel loro complesso. Pertanto, la comunità degli educatori dovrà assumere un costante atteggiamento di autoriflessione e di revisione critica del proprio modo di essere e di agire, affrontando coraggiosamente i rischi del necessario rinnovamento, in spirito di fraterna comprensione reciproca. La stessa *comunità religiosa*, infatti, per essere « salesiana », dovrebbe regolarsi secondo i canoni essenziali di carità, amicizia, « amorevolezza », dialogo, gioia, ottimismo, fiducia, fede, che sono propri del « sistema preventivo ». Solo allora, insieme ai giovani e alle altre forze collaboranti, essa diventerà autentica *comunità educativa*, promuovendo l'unità dello spirito e delle mentalità, della programmazione e dell'attuazione formativa, l'unità organizzativa e strutturale, la relativa omogeneità dei metodi, la convergenza delle riflessioni sull'efficacia dei programmi e dei mezzi e sull'attendibilità dei risultati e, infine, la propria inserzione e integrazione dinamica nella comunità ecclesiale, sociale, politica.

14. Si è subito aggiunto che l'azione educativa comunitaria secondo lo stile preventivo di Don Bosco è caratterizzata da una qualità specifica, *la familiarità*; un insieme complesso di elementi emotivi, strutturali, funzionali, che regola i rapporti all'interno della comunità educativa tra i singoli e i gruppi secondo dina-

mismi caratteristici. Si è messo in guardia dal pericolo che tale termine possa evocare idee e pratiche troppo legate ancora a particolari schemi di comportamento condizionati dalle matrici storiche e geografiche. Evidentemente, *lo spirito di famiglia* nei rapporti formativi interpersonali e nella comunità educativa deve essere inteso oggi in senso radicalmente *innovato* rispetto al modo con cui fu vissuto da Don Bosco e dai suoi continuatori, così com'è radicalmente trasformata la famiglia e la pedagogia familiare. Esso esige, naturalmente, il superamento di ogni forma di autoritarismo e di paternalismo diseducanti, incapaci di promuovere l'autonomia personale degli educandi e il loro serio inserimento nella vita sociale sempre più complessa e esigente.

Dal punto di vista metodologico è stato notato come lo spirito di famiglia nella comunità educativa porti automaticamente al superamento delle regolamentazioni artificiali e superflue, pur rifuggendo da qualsiasi forma di arbitrario spontaneismo.

15. Si è trattato e discusso su alcune *strutture educative* con particolare riferimento *esemplificativo* alla scuola, alla famiglia, ai centri e associazioni giovanili, ai mezzi di comunicazione sociale.

La *scuola*, con le istituzioni formative connesse, è stata intesa, alla luce del Capitolo Generale Speciale XX (cf *Atti*, ed. ital., pp. 237-241) come autentica espressione di « presenza » salesiana nel mondo della formazione culturale e professionale, con tutte le caratteristiche dello « stile » dell'azione di Don Bosco tra i giovani: comunitaria, apostolica, popolare, aperta alle esigenze locali, promotrice della piena personalizzazione sul piano culturale, affettivo, morale e religioso, e di una adeguata socializzazione. In questo senso, la sfiducia nell'apostolato di alcuni membri della Famiglia Salesiana, sarà superata soprattutto mediante un sostanziale e vigoroso potenziamento formativo, educativo e pastorale della scuola, quale struttura di costruzione personale e di iniziazione alla vita sociale, e una più accentuata collaborazione tra tutte le componenti della Famiglia Salesiana, con particolare cura per la partecipazione dei laici, e le altre forze disponibili.

16. Oltre che mediante lo spirito e la funzione familiare entro le strutture proprie, la Famiglia Salesiana (Salesiani, F.M.A., Cooperatori, V.D.B., Ex-allievi, ecc.) crede di poter portare un

contributo rilevante di animazione nella vita e nell'azione educativa della *famiglia di oggi*, problematizzata e in difficoltà a tutti i livelli (culturale, economico, sociale, giuridico, formativo, pedagogico), nella convinzione che il carattere « familiare » del sistema educativo di Don Bosco è particolarmente idoneo a contribuire alla costruzione di una pedagogia familiare profondamente innovata, in conformità con le trasformazioni radicali che l'istituto familiare sta sperimentando.

17. Larghissimi consensi ha ottenuto la presentazione del *Centro Giovanile*, dei *gruppi* e delle *associazioni giovanili*, quali forme rinnovate di una delle opere più tipiche di Don Bosco e della Famiglia Salesiana, *l'Oratorio festivo e quotidiano*: un'istituzione che per l'organizzazione, i fini, lo spirito e le tecniche, è del tutto specifica del sistema preventivo. Se ne è sottolineata l'esigenza di rinnovamento soprattutto mediante le seguenti iniziative: la riaffermata funzione di umanizzazione e di evangelizzazione, un più coraggioso inserimento nella comunità civile e ecclesiale locale, un più netto impegno sociale e politico.

In relazione a questo argomento si è prospettata la eventualità di una spontanea ricostituzione dal basso di *associazioni* di vario tipo.

18. Si è toccato, infine, il problema dell'inserimento (e in qualche modo del reinserimento, poiché in tempi diversi né Don Bosco né la Famiglia Salesiana furono insensibili al problema) dei *mass-media* nell'ambito del sistema preventivo, condensando la problematica nella duplice formula: educazione *ai* mass-media, educazione *con* i mass-media. Si è presa coscienza dell'estrema impegnatività del discorso, in se stesso e in connessione con l'insieme dei problemi educativi e pastorali. È evidente che il sistema di Don Bosco, in base alle sue caratteristiche di fondo — giovanile, preventivo (costruttivo e anticipatore), pastorale e assistenziale, umanizzante e evangelizzatore — deve prolungare la sua azione in un campo tanto serio e ricco di prospettive (basti ricordare *l'Inter mirifica*).

È auspicata una più larga e mordente *sensibilizzazione* psicopsicologica, pedagogico-didattica e pastorale dei « Salesiani » ai problemi di tutti i mass-media, compresi quelli ora più accessibili al pubblico giovanile (audiocassette, videocassette, ecc.).

Sembra da prendere in seria considerazione anche l'inserimento dei « Salesiani » nelle organizzazioni e associazioni che operano per una effettiva partecipazione alla gestione democratica, diretta e indiretta, dei mass-media, neutralizzando o correggendo indebite manipolazioni e strumentalizzazioni personalizzanti.

19. A più riprese sono stati formulati voti perché il sistema educativo di Don Bosco venga fatto oggetto di studio attento in funzione operativa, a vari livelli — regionali, nazionali, internazionali —, mediante pubblicazioni e periodiche riunioni di riflessione e controllo, che verifichino la sua reale presenza e operatività nelle varie branche della Famiglia Salesiana.

Molti aspetti e diverse prospettive si trovano ancora nella fase iniziale e richiedono ulteriori sviluppi e studi sistematici, nutriti da esperienze consapevoli e valide.

Sembra essere compito del Dicastero della Pastorale giovanile e di tutte le altre forze disponibili sollecitare questa *riflessione permanente*, in modo da garantire alla Famiglia Salesiana in ogni momento della sua azione la presenza di Don Bosco, del suo spirito e del suo « sistema preventivo », aderente — com'era suo continuo assillo — « ai bisogni dei tempi ».

Discorso di chiusura del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di Don Bosco

LUIGI RICCERI

Più che una omelia ho pensato di fare come delle sottolineature, delle puntualizzazioni sul tema per noi vitale che ha riempito queste giornate, e che noi a ragione concludiamo in questa Eucaristia.

Il bilancio del Convegno possiamo senz'altro dire che nel suo insieme presenta molti elementi positivi.

Esso ha evidenziato da una parte l'interesse vivo della Famiglia Salesiana al tema proposto alla riflessione ed in pari tempo il suo forte attaccamento a Don Bosco; dall'altra, ha dimostrato la volontà e la possibilità di attualizzarlo nel mondo di oggi.

Il « sistema preventivo », come sappiamo, è il « cuore del cuore » del nostro spirito, è il cuore della nostra pedagogia: questa certezza salesiana, a mio parere, esce rafforzata da questa settimana di studi.

Si comprende come in un mondo segnato da profonde e vertiginose trasformazioni, anche nel campo strettamente pedagogico, e da una nuova immagine dell'uomo, l'applicazione del sistema preventivo non poteva non incontrare difficoltà spesso anche gravi ed inedite. Il dibattito di questi giorni non le ha eluse, anche se è ben lontano dall'averle risolte « in toto » con la meditata ponderazione che esse meritano. Non si poteva però non convergere sulle linee di fondo riconoscendone anzitutto la *attualità*.

Attualità che non si può assumere come comodo schema da ricopiare (il che creerebbe solo passività ed immobilismo, pericolo non meno grave — oggi — delle spericolate ed avventate avventure), attualità che non impone che le tecniche usate a suo tempo da Don Bosco restino immutate (Don Bosco era sempre

in cerca di nuove soluzioni proprio per la lettura attenta delle situazioni); attualità fondamentale riflessa nella tensione apostolica che animava Don Bosco e lo portava ad intervenire come e dove la realtà concreta richiedeva il suo aiuto ai giovani, aiutandoli così, in qualche modo, a mutare la società nei limiti in cui essa li diseducava e li mortificava. Tutto questo dice, tra l'altro, quale area si apre ai Salesiani per « tradurre » le forme dell'apostolato tradizionale tra i giovani nell'ambiente nuovo creato dalla nostra cultura di civiltà industriale. Ma guardando bene a fondo, educare alla maniera di Don Bosco — e come potremmo educare altrimenti? — significa essere convinti che alla base dell'opera educativa di Don Bosco sta *non una ideologia* o una qualsiasi tecnica metodologica, ma una *visione di fede*. Da essa Don Bosco è illuminato all'azione, per essa si giudicano tutta la sua vita e le sue scelte.

In essa si spiegano e si risolvono le cosiddette antinomie della vita e dei detti di Don Bosco (pane/paradiso; peccato/ottimismo; umanesimo/evangelizzazione, ecc...).

Il sistema preventivo in questa *visione boschiana* è una ricca evangelica eredità messa nelle nostre mani dal nostro Padre, è parte viva e caratterizzante dello spirito salesiano. Per questo non può essere solo materia di studio per i Salesiani e per la Famiglia Salesiana, come lo può essere in sede teoretica da parte degli studiosi. La Famiglia Salesiana si qualifica su di esso e opera attraverso questo « *stile* » *di vita* che è stile di vita interno della nostra famiglia ed è approccio e strumento di lavoro pastorale educativo in ogni ambiente del nostro apostolato. Su di esso quindi non può non avere valore determinante *cosa ne dice* la Congregazione attraverso la sua storia e il suo magistero interno. E la Congregazione, consapevole di essere la responsabile depositaria di tale paterna eredità, nel secolare corso della sua storia ha sempre cercato di approfondirla, interpretarla, illustrarla, sia attraverso qualificati studiosi sia attraverso il magistero dei responsabili della missione salesiana nel tempo e nel mondo.

Recentemente nella preparazione e nello svolgimento del Capitolo XX *tutta la comunità salesiana* ha fatto una lunga, seria, appassionata riflessione su questo tema sempre con gli occhi intenti a Don Bosco. Il frutto di tale amplissima, profonda e qualificata riflessione, portata avanti *dalla Comunità* in tutte le sue

dimensioni, si trova sparso, come aria che si respira, in tante pagine degli Atti; in essi la Congregazione che, giova ricordarlo, prima di essere istituzione è comunità unita nella unità della Missione, ha potuto dare motivate e valide risposte a non pochi interrogativi posti durante queste giornate: dal significato dell'assistenza salesiana alla educazione alla giustizia, nel CGS la Congregazione ha fatto delle motivate scelte che segnano la nostra linea. Mi pare che quanti sentiamo di appartenere alla Famiglia Salesiana non possiamo prescindere da tutto un immane e lungo lavoro di approfondimento e di chiarificazione fatto in Congregazione, dobbiamo prenderne attenta visione se vogliamo avere gli elementi *veramente orientativi* per una retta, adeguata e attualizzata conoscenza e valutazione del sistema educativo-pastorale di Don Bosco e per tradurlo nella realtà di oggi con tutti i valori che ad esso sono legati.

Abbiamo detto che tutta l'opera educativa di Don Bosco si basa tutta su una visione di fede. Da questa visione — senza la quale tutta l'opera educativa di Don Bosco sarebbe un corpo senza vita e comunque qualcosa di inspiegabile — promana lo spirito di profonda interiorità e di intensa preghiera che si effonde in una carità *pastorale veramente senza confini* tradotta in una dedizione illimitata; carità soprannaturale che anima, spiega e sostiene in ogni momento la sua azione che è per lui sempre una autentica *missione pastorale*, e non semplicemente l'opera — pur rispettabile — di un educatore qualsiasi. Le implicanze di queste due parole, missione pastorale, sono particolarmente importanti e non si possono eludere.

Di fronte all'opinione, oggi più diffusa di ieri, che ciò che si dà a Dio si toglie all'uomo, Don Bosco ha reagito con la convinzione opposta, sempre e costantemente, perché la sola evangelicamente valida.

La fede cristiana è divinizzazione e liberazione di tutto l'uomo, spirito incarnato, ma con destinazione eterna. Ecco perché la preghiera costante di Don Bosco, più che il suo motto, è stata « Da mihi animas, coetera tolle ».

Sono sicuro che ritornando da queste giornate nelle vostre Ispettorie e comunità, farete di tutto per vivere il sistema preventivo con accresciuto senso di responsabilità e consapevolezza.

Ma per viverlo veramente — l'esperienza di questi giorni ve

lo ha dimostrato — occorre conoscerlo di più, studiarlo. Non è però possibile captare ed assorbire e vivere il sistema preventivo senza conoscere *Don Bosco vivo*. Il sistema preventivo è incarnato in Don Bosco...

Conoscere, ma non in superficie, Don Bosco è stato il desiderio spesso manifestato nelle vostre assemblee: è una necessità capire Don Bosco per capire il suo sistema educativo. Non solo: conoscere *Don Bosco totale*, direi, è una componente e una garanzia, di più vasta portata, di continuità creativa, di sicurezza personale e di identità salesiana.

Da questa ricerca amorosa e sistematica, condotta col senso filiale di chi cerca di scoprire i tesori paterni, nasce quella *fedeltà* che non è passivamente statica, ma fedeltà nella continuità storica di Don Bosco ed insieme — proprio nella linea di lui — fedeltà ai veri interessi e bisogni del mondo giovanile di oggi.

Facendo queste osservazioni io mi colloco nella linea di sviluppo del CGS — al quale ho prima accennato — che — non possiamo dimenticarlo — ha rivisto in profondità l'identità salesiana « alla luce della realtà di oggi, secondo le direttive della Chiesa ed in risposta alle istanze provenienti dalla stessa Congregazione » (Atti CGC, n. 8) senza mai perdere di vista il suo punto focale: Don Bosco e la linea di sviluppo seguita, dopo la morte sua, dalla Congregazione.

« Il leitmotiv che ha accompagnato in ogni passo il nostro Capitolo è stato: guardare a Don Bosco *oggi* ». È e deve essere il leitmotiv che deve ispirare la fedeltà al sistema educativo oggi, in un contesto socio-culturale pur tanto diverso.

Da tutto quanto detto viene naturale un invito ed una istanza.

Carissimi, tutti che ci sentiamo membri della Famiglia Salesiana, manteniamo il legame organico vitale con il *carisma* originario di Don Bosco. Se ci mettiamo in profonda sintonia col suo spirito — che, giova ancora ripeterlo, è essenzialmente *di fede e di carità* soprannaturale e per questo profondamente umano — il sistema preventivo diventerà l'espressione logica necessaria della nostra vita vissuta e non ci lasceremo suggestionare da miraggi che non portano l'impronta di Dio, e non possono quindi essere nella linea della missione salesiana.

A conclusione di queste mie parole, pensate ed espresse con senso profondo di appartenenza e responsabilità salesiana, permettete che vi faccia sentire un appello, sincero ed accorato, che viene rivolto da una persona — sacerdote — che, accanto all'abbé Pierre, ha passato 20 anni di ministero nella *rieducazione dei giovani di oggi*.

Si tratta del P. Duvallet. Ecco le sue parole: « Voi avete opere, collegi, oratori per i giovani, ma non avete che un solo tesoro: *la pedagogia di Don Bosco*. In un mondo in cui i ragazzi sono traditi, disseccati, triturati, strumentalizzati, il Signore vi ha affidato una pedagogia in cui trionfa il rispetto del ragazzo, della sua grandezza e della sua fragilità, della sua dignità di figlio di Dio. Conservatela, rinnovatela, ringiovanitela, arricchitela di tutte le scoperte moderne, adattatela a queste creature del XX secolo e ai loro drammi che Don Bosco non poté conoscere.

Ma per carità conservatela!

Cambiate tutto, perdetevi, se è il caso, le vostre case, ma conservate questo tesoro, costruendo in migliaia di cuori la maniera di amare e di salvare i ragazzi che è l'eredità di Don Bosco ».

Queste parole rispondono a quanto in pagine meditate, e spesso cariche della stessa commozione, ha detto il CGS.

Raccogliamo questo invito che in pari tempo è un monito; invito e monito contenuti come in sintesi, nelle parole ascoltate nella lettura di Giovanni: non amiamo a parole né con la lingua, ma con i fatti e nella verità.

È il messaggio di Cristo stesso, con cui è perfettamente sintetizzato lo stile, il sistema educativo-pastorale di Don Bosco. Esso ci dice: anzitutto amiamoci tra noi, nella verità, amiamo ugualmente la nostra gioventù, con i fatti e non con le molte parole.

Raccogliamo questo messaggio cristiano e « boschiano » come il messaggio di queste giornate, per esserne vitalmente i portatori nelle nostre comunità.

INDICE

<i>Programma del convegno</i>	5
<i>Presentazione</i>	7
<i>Introduzione</i>	9

Il significato storico del sistema educativo di Don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura (BRUNO M. BELLE-RATE)

1. Premesse	13
2. Il « significato storico »: le sue implicanze e valenze	16
3. Applicazioni all'interpretazione di Don Bosco	25

Le proposte metodologiche principali del « sistema preventivo » di Don Bosco (PIETRO BRAIDO)

1. Sguardo sintetico	38
2. Il supremo principio del « metodo »: la carità, l'amore, l'amorevolezza	40
3. Il supremo principio pedagogico-contenutistico: pane, lavoro, salvezza	45
4. La struttura « familiare » della comunità educativa	47
5. Un « sistema » che è vita personale vissuta	49

Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo (GIUSEPPE GROPPA)

1. Premessa	52
<i>I. Interpretazione storica</i>	54
2. Chiave generale per l'interpretazione storica dell'opera e del pensiero di Don Bosco	54
3. La santità, mèta dell'azione educativa di Don Bosco, è proposta ai giovani come un ideale affascinante e realizzabile	57
4. L'istruzione catechistica e la pratica sacramentale a servizio della formazione alla santità in un sobrio clima di religiosità	59
<i>II. Significato per il presente. Apertura per il futuro</i>	67
5. Significato per il presente	67
6. Apertura verso il futuro	73
<i>Indicazioni bibliografiche</i>	74

L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea (ALBINO RONCO)

Premessa	75
<i>I. Caratteristiche dell'amorevolezza salesiana</i>	76
<i>II. Approfondimento alla luce della psicologia moderna</i>	78
1. L'amore disinteressato crea la persona	79
2. Lo stile educativo della comprensione e accettazione incondizionata, facilita lo sviluppo di persone creative e felici (C. Rogers)	80
3. La percezione dell'amore nell'educazione facilita l'identificazione con lui come portatore di valori	81
4. Nell'incontro affettivo tra educatore ed educando possono intervenire processi inconsci	82

Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana (PIO SCILLIGO)

Acutezza di percezione	88
Forte identità personale	90
Senso di competenza	91
Impegno fattivo	92
Capacità di sospensione e rischio	93
Assenza di distanze	94
Il desiderio di vedere riprodotto se stesso negli altri	95
Il dialogo fecondo	95
La conversione	96
Armonia e incapacità di vivere	97
Alla ricerca della dimensione comunitaria	100

L'assistenza come « presenza » e rapporto personale (GIOVENALE DHO)

Premessa	104
<i>I. Il punto di vista di Don Bosco</i>	104
A) Per Don Bosco l'amore è « presenza » educativa	104
B) Dalla « presenza » all'assistenza	105
C) Il problema dell'assistenza come viene posto a noi	109
<i>II. Le nuove prospettive circa il rapporto educativo</i>	109
A) L'esigenza di rapporto interpersonale autentico	110
B) L'esigenza di autonomia e di autenticità personale	111
C) L'istanza della dinamica di gruppo	113

<i>III. Attualità e significato della presenza del salesiano tra i giovani</i>	116
a) Pericolo di malintesi	117
b) L'anima dell'assistenza salesiana	118
c) Presenza d'amore e presenza religiosa	118
d) Il messaggio ed il linguaggio che lo esprime	120
e) Le forme attualizzate della presenza educativa salesiana	122
<i>Conclusione: l'assistenza salesiana come presenza animatrice</i>	124

I giovani oggi e possibilità educative nello stile di Don Bosco (GIANCARLO MILANESI)

Alcune premesse	126
<i>I. La condizione giovanile nelle società industriali europee contemporanee</i>	127
1. Analisi delle categorie sociologiche utilizzate per definire la condizione giovanile	127
2. La condizione giovanile in rapporto alla dinamica dello sviluppo industriale	131
3. I giovani poveri e/o abbandonati nel contesto della società industriale	141
<i>II. La condizione giovanile nel quadro pre-industriale dell'epoca di Don Bosco</i>	143
1. Il quadro sociale, economico e politico dei tempi di Don Bosco	144
2. La gioventù dei tempi di Don Bosco	146
3. Don Bosco di fronte ai problemi dei giovani del suo tempo	149
<i>III. Significato odierno di una scelta dei giovani, in particolare di quelli poveri e/o abbandonati</i>	157
1. Premesse e criteri di una scelta	157
2. Ragione, religione e amorevolezza per i giovani d'oggi	163
<i>IV. Conclusioni</i>	

Il sistema preventivo di Don Bosco nella scuola (LUIGI CALONGHI)

Premessa	170
<i>I. Condizioni di una scuola salesiana</i>	173
Fattori di cambiamento nell'attuale situazione	173
Fedeltà alle scelte di fondo	175
<i>Conclusione</i>	179
<i>II. Scuola e vita</i>	180
Scuola e descolarizzazione	180
La scuola della piena educazione	182
Scuola ed educazione permanente	184

<i>III Innovazioni metodologiche e di struttura</i>	185
Ristrutturazione delle discipline scolastiche	186
L'organizzazione scolastica	187
La partecipazione al governo della scuola	188
Gruppi e formazione sociale	189
Attivismo e individualizzazione	191
Conoscenza e valutazione dei giovani	192
Scuola, audiovisivi, nuove tecnologie	195
<i>IV. I docenti e la motivazione per la scuola</i>	195
La situazione dei docenti	195
L'aggiornamento dei docenti	197
La formazione dei docenti	199
Gli insegnanti laici	200
Considerazioni conclusive	203
<i>V. Ricerca di nuove formule e sperimentazione</i>	204
Spirito e criteri delle nostre scelte	204
Trionfalismo, pessimismo, sperimentazione	208

Il sistema preventivo di Don Bosco nella educazione familiare (REINHOLD WEINSCHENK)

Impostazione del problema ed elaborazione del tema	209
<i>I. L'educazione familiare nel pensiero pedagogico</i>	210
La famiglia come campo educativo	210
Pedagogia della famiglia: una pedagogia educativa di carattere scientifico?	211
La pedagogia familiare, compito irrisolto nella bibliografia pedagogica di lingua tedesca	215
<i>II. Presupposti e compiti dell'educazione familiare</i>	216
Ricerca socio-scientifica sull'educazione nella famiglia	217
Evoluzione storica dell'educazione familiare	222
Educazione domestica	223
Educazione materna	226
La famiglia, primaria istanza di socializzazione nell'ambito dell'insieme delle istituzioni educative	228
<i>III. Illustrazione del concetto</i>	231
Educazione familiare o familiare	231
Pedagogia della famiglia. Teoria dell'educazione e della formazione familiare	232
La formazione familiare nel senso della promozione dell'individuo	232
L'educazione familiare come compito fondamentale della socializzazione	232
<i>IV. Prospettive dell'educazione familiare nella pedagogia della prevenzione di Don Bosco</i>	233

L'educazione familiare e il sistema preventivo	233
La struttura della famiglia, quale contesto dell'educazione nel sistema preventivo	234
Le funzioni dell'educazione familiare quale contenuto e compito del sistema preventivo	237
L'interdipendenza tra sistema preventivo e compito educativo	240
<i>V. Problemi e tesi sull'educazione familiare in collegamento con il piano pedagogico di Don Bosco</i>	242
Problemi dell'educazione familiare nel sistema preventivo	242
Tesi sull'educazione familiare nel quadro del sistema preventivo	245
<i>Bibliografia</i>	246
Il sistema educativo di Don Bosco nelle associazioni e nei centri giovanili (RICCARDO TONELLI)	248
Una premessa importante	248
PRIMA PARTE	
IL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO NEI CENTRI GIOVANILI	250
<i>Il clima come proposta educativa</i>	252
1. Significato	252
2. Attualità e urgenza	255
<i>Una scelta: l'educazione alla fede all'interno di un processo di umanizzazione</i>	257
1. Perché la scelta	257
2. Significato	259
3. Il rischio del riduzionismo	261
<i>Verso una fede impegnata nella storia</i>	263
1. Un sano rapporto Chiesa-mondo	263
2. Il luogo dell'impegno	265
<i>Nella pastorale della chiesa locale</i>	
SECONDA PARTE	
IL SISTEMA EDUCATIVO DI DON BOSCO NELL'ESPERIENZA ASSOCIATIVA	268
1. « Amare ciò che piace ai giovani »	270
2. La vita interna del gruppo come verifica della sua ecclesialità	271
3. Il gruppo come momento formativo	272
4. I gruppi « opera dei giovani »	273
5. Verso un nuovo tipo di associazionismo	274
<i>Conclusione</i>	277
	319

Il sistema preventivo di Don Bosco e la pedagogia dei mass-media (NOËL BREUVAL)

PRIMA PARTE	
COME SI PRESENTA LA COMUNICAZIONE	280
<i>I Il concetto di comunicazione</i>	280
<i>II. La comunicazione di massa</i>	285
<i>III. Il processo di comunicazione come oggetto di studio</i>	288
<i>IV. La politica della comunicazione</i>	291
<i>V. Il recettore nel processo di comunicazione</i>	294
<i>VI. Capita selecta</i>	296
SECONDA PARTE	
IL SISTEMA PREVENTIVO E LA PEDAGOGIA DEI MASS-MEDIA	297
<i>I. Dal punto di vista scolastico</i>	299
<i>II. Dal punto di vista pastorale-catechetico</i>	299
<i>III. Dal punto di vista social-formativo</i>	299
<i>Conclusione</i>	299
Bilancio conclusivo (Assemblea generale del 5.1.1974)	300
Discorso di chiusura del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di Don Bosco (LUIGI RICCERI)	310

Della stessa collana

DON BOSCO E I SALESIANI, M. Wirth

DON BOSCO E LA VITA SPIRITUALE, F. Desramaut

LINEE DI RINNOVAMENTO

I salesiani di Don Bosco oggi, Autori vari

**LA FAMIGLIA SALESIANA RIFLETTE SULLA SUA VOCAZIONE
NELLA CHIESA DI OGGI**, Autori vari

IL CARISMA PERMANENTE DI DON BOSCO, M. Midali

DON BOSCO VIVO NELLA CHIESA VIVA, A. L'Arco

**L'AZIONE CATECHISTICA DI SAN GIOVANNI BOSCO
NELLA PASTORALE GIOVANILE**, GC. Isoardi

Collana Colloqui sulla vita Salesiana

1. **LA VITA DI PREGHIERA DEL RELIGIOSO SALESIANO**
2. **LA MISSIONE DEI SALESIANI NELLA CHIESA**
3. **IL SERVIZIO SALESIANO AI GIOVANI**
4. **LA COMUNITÀ SALESIANA**
5. **LA FAMIGLIA SALESIANA**