

## CULTURA ED EDUCAZIONE PER IL MONDO DEL LAVORO IN SOCIETÀ INDUSTRIALIZZATE

Connotazioni sociologiche in ordine ad un intervento educativo-pastorale.

di Giancarlo Milanesi, SdB

SOMMARIO: 1. *Istanze del mondo del lavoro.* — 2. *Domanda di professionalità, cultura professionale, educazione.* — 3. *Conclusioni. Bibliografia.*

### 1. Istanze del mondo del lavoro

1.1. Il tema di questa relazione e la prospettiva fondamentale sociologica secondo cui esso deve essere svolto implicano necessariamente un richiamo, sia pur rapido, ai *problemi attuali del mondo del lavoro* nelle società industrializzate dell'Europa Occidentale. E insieme sottolineano l'urgenza di un'attenzione continua e critica verso la mutevole *storia della condizione giovanile* che, intersecandosi con i problemi della condizione lavoratrice, fornisce il punto di partenza delle nostre considerazioni. A voler ben guardare, i problemi del mondo del lavoro si distribuiscono lungo una gamma molto estesa che da una parte ingloba i temi del lavoro come *fatto obiettivo*, cioè come processo tipico, identificabile nell'attività volta a trasformare le risorse della natura a servizio dei diversi bisogni umani, dall'altra investono una dimensione *sogettiva*, cioè l'insieme delle problematiche che toccano l'uomo lavoratore, protagonista (come vediamo) del processo stesso.

1.1.1. Quanto al *fatto obiettivo* è utile richiamare almeno i problemi seguenti:

a) Se per lavoro si intende soprattutto il processo produttivo (non necessariamente solo quello industriale), si devono tener presenti alcuni *fattori* che recentemente si sono rivelati *capaci di modificarlo e condizionarlo profondamente*: ad es., l'introduzione crescente

dell'automazione in molti settori produttivi; l'aumento del prezzo dell'energia e delle materie prime; l'internazionalizzazione crescente degli scambi concernenti il sapere tecnologico, i beni prodotti e la manodopera; il decadimento progressivo dell'ambiente, rilevabile in termini di depauperamento e di inquinamento.

b) Questi ed altri fattori hanno prodotto in molti paesi industrializzati una serie di effetti molto vistosi, più o meno accentuati in contesti sociali diversi.

Una prima conseguenza, rilevabile in tutta l'area analizzata, è l'*arresto* o quanto meno il *rallentamento dei tassi di sviluppo economico* di cui l'inflazione, la recessione o la stagnazione sono solo i sintomi più evidenti. Da ciò, quasi per necessaria derivazione, si sono manifestati più alti livelli di disoccupazione e inoccupazione, un restringimento sensibile della base produttiva (cioè della popolazione attiva), una preoccupante selettività e frantumazione del mercato del lavoro (con espulsione dei soggetti più deboli — giovani, anziani, donne e non qualificati — e di quelli più costosi — diplomati e laureati — e con inserimento privilegiato della forza-lavoro più incline ad accettare la svalutazione della propria qualifica).

Una seconda conseguenza riguarda il *cambio avvenuto* in molti settori produttivi, *nella stessa organizzazione del lavoro*; in altre parole si è verificato contemporaneamente la necessità di produrre con razionalità nuova (cioè non più in base al principio esclusivo della parcellizzazione del lavoro) e di conseguire più alti livelli di preparazione professionale (in termini di maggiore flessibilità e polivalenza delle abilità produttive e di maggiore capacità di apprendere nuove conoscenze scientifico-tecniche). Tutto ciò ha contribuito in molti paesi a rivelare le forti carenze della formazione professionale e in particolare a sottolineare la separatezza esistente tra ricerca scientifica e tecnologica da una parte e formazione professionale dall'altra, come pure il non coordinamento di quest'ultima con i processi produttivi.

Una terza serie di conseguenze si riferisce allo *scadimento progressivo della qualità stessa del lavoro umano*; se da un lato, infatti, è evidente che molti settori produttivi, per effetto di un più alto tasso di contenuto tecnologico ed una migliore organizzazione del lavoro, hanno fatto verificare un livello minore di fatica, nocività e pericolosità, è anche vero che in molti casi le stesse cause hanno provocato una crescente dipendenza del lavoro umano dalla macchina e

una costante diminuzione delle componenti di creatività, originalità, inventiva.

1.1.2. A questi ed altri problemi obbiettivi si aggiungono alcune tematiche *soggettive*, cioè inerenti agli atteggiamenti assunti dall'uomo-lavoratore nei confronti del lavoro stesso; anche in questo campo si notano, al di là di alcune rilevanti differenze tra paese e paese, notevoli convergenze e analogie nelle società industrializzate d'Europa.

a) Una prima problematica (soggettiva) investe certamente la « cultura del lavoro », cioè l'insieme di definizioni, motivazioni e atteggiamenti riguardanti l'esperienza produttiva. Su questo argomento le valutazioni sono molto divergenti. Da una parte alcuni osservatori credono di ravvisare in larghi strati di popolazione lavoratrice *una sottile erosione dell'antica « etica del lavoro »* (radicata soprattutto nella coscienza delle classi popolari e in parte motivata da ragioni cristiane) che vede nell'attività produttiva un « dovere » da cui deriva anzitutto la piena realizzazione di sè e da cui dipende la trasformazione creativa della natura e della società. Tutto questo si tramuta in una unilaterale accentuazione dei « diritti » inerenti al lavoro e in una evidente disaffezione per il lavoro stesso (soprattutto quello manuale), degradato a puro strumento di soddisfacimento dei bisogni materiali e a veicolo di mobilità sociale. È ovvio che in questo probabile ribaltamento della « cultura del lavoro » trova un ruolo determinante la percezione oggettiva del carattere alienante di molti tipi di lavoro (specialmente industriale); ma vi si possono trovare anche ragioni derivate dal sotterraneo diffondersi tra le classi lavoratrici di un'etica che premia una concezione ludica e consumistica, individualistica e particolaristica della vita, anziché una concezione austera e creativa, comunitaria e solidarista. Di qui la svalutazione del lavoro produttivo, la propensione al rivendicazionismo selvaggio, il cedimento alla tentazione dell'assenteismo, come pure il disinteresse per la crisi in atto e la fuga nel qualunquismo e nella falsa sicurezza dello Stato assistenziale. Non mancano per altro altre valutazioni che vedono invece nella crisi della « cultura del lavoro » il segno positivo di una più matura coscienza lavorativa; proprio perché il rifiuto del lavoro alienato non è interpretabile come rifiuto del lavoro « tout court » ed ingloba anzi una chiara domanda di libertà e di dignità e respinge la subordinazione della soggettività umana del lavoro ad una concezione puramente strumentale di esso rispetto agli imperativi

economici, condanna la riduzione dei lavoratori a « massa di consumo » o a strumento di « produzione coatta ». È in questa prospettiva che si realizzano le condizioni per una nuova « cultura del lavoro », in cui l'uomo è veramente considerato « soggetto » del lavoro e in cui i processi produttivi vengono ricondotti alla loro funzione strumentale; si creano cioè le premesse per un lavoro che possa, come dice la recente Enciclica *Laborem exercens*, « rendere la vita umana più umana ».

b) Ma accanto a questa problematica evoluzione della « cultura del lavoro » si assiste all'emergere di *una variegata serie di « domande » che hanno la loro radice nell'esperienza individuale e collettiva dei lavoratori* e che si esprimono più compiutamente nelle organizzazioni del movimento operaio. Tali domande hanno la loro origine nella presa di coscienza non tanto e non solo del carattere alienato e alienante di molta parte del lavoro umano quanto delle nuove esigenze scaturite dal progresso scientifico e tecnologico, dalla nuova organizzazione del lavoro, dall'internazionalizzazione dei problemi economici, eccetera.

Si tratta di « domande » che tendono a *ridefinire il lavoro sia come processo produttivo sia come attività specificamente umana, carica di nuova « soggettività »*.

Una prima domanda concerne la *ricomposizione significativa del processo produttivo* che riguarda non tanto e non solo il bisogno di superare l'eccessiva divisione del lavoro che ha condotto alla estrema parcellizzazione delle operazioni produttive, ma anche e soprattutto il bisogno di integrazione nel processo lavorativo, delle componenti progettuali ed esecutive, della dimensione conoscitiva e di quella operativa, del momento tecnico e di quello culturale. Non si tratta solo di applicare il « nuovo modo di costruire l'automobile » che implica il superamento del concetto tayloriano del lavoro e che perciò assegna ai lavoratori dipendenti ed esecutivi compiti più complessi e compiuti; nè si tratta solo di migliorare le condizioni di lavoro in modo che l'alienazione e la nocività vengano contenute e annullate; si tratta invece di una riappropriazione complessiva di tutto il processo produttivo, che comprende una domanda di « controllo » globale su di esso, nelle forme e nei modi consentiti ai livelli di preparazione dei lavoratori. Questo « controllo » si estende perciò non solo alle scelte che concernono l'organizzazione del lavoro, ma addirittura alle *finalità globali* dell'attività produttiva, cioè alla

logica che presiede agli investimenti nel quadro della politica economica nazionale ed internazionale e alla *destinazione dei prodotti*, cioè alla logica che comanda il circolo produzione-consumo. È ovvio anche che questa domanda di controllo non investe solo gli aspetti economici del processo produttivo, ma in qualche misura implica un discorso ancora più a monte che mette in discussione la stessa concezione del lavoro umano e la sua collaborazione entro un certo tipo di società civile e politica. Questa più compiuta esigenza di controllo è in gran parte sganciata dalla logica dell'organizzazione del lavoro (e perciò dalla razionalità strumentale di cui quella si serve) e richiama invece la necessità di criteri di valutazione che per natura loro si collocano nell'ambito del valoriale (e quindi si avvalgono di una specifica razionalità sostanziale); in altre parole l'esigenza di un controllo pieno sull'intero sistema produttivo si traduce nella necessità di esplicitare le concezioni antropologiche (cioè i progetti di uomo e di società) che presiedono alla valutazione dell'esistente e alla progettazione del possibile nel processo produttivo.

Se è vero che tutto ciò equivale ad una forte *domanda di partecipazione* da parte dei lavoratori, è bene sottolineare che essa non si esaurisce nella richiesta di benefici economici (quali ad esempio la condivisione degli utili) ma si configura come esigenza di superamento delle numerose divisioni che contrappongono schizofrenicamente la forza lavoro al capitale, l'uomo al lavoratore, il lavoratore al bene prodotto. L'esigenza di ricomposizione *sbocca così necessariamente in una istanza « culturale »* (cultura « professionale » o « del lavoro » ben inteso) come approccio generale e significativo alla realtà, nell'intenzione di comprenderla e di gestirla compiutamente. È da questa « cultura » che prendono contenuto e ispirazione i nuovi « ruoli » professionali che costituiscono la sostanza viva di ciò che molti in Europa chiamano « nuova professionalità ». Ed è a questo punto che le domande di ricomposizione del processo produttivo, di controllo e di partecipazione al medesimo si configurano quasi naturalmente in una domanda « formativa », a cui possono dare risposte adeguate non tanto gli interventi politici quanto quelli eminentemente educativi. Infatti se è vero che la riconversione strutturale del lavoro oggettivamente inteso non può realizzarsi se non attraverso una nuova normativa di legge e una corrispondente azione di riforma di lunga durata, è evidente che essa comunque non riuscirà mai a decollare se non sotto lo stimolo di nuovi uomini-lavoratori,

usciti da una diversa formazione professionale. I contenuti di questa ultima vanno dunque ridefiniti insieme alle metodologie che li riguardano: torneremo in seguito su questo argomento, non senza avere prima analizzato rapidamente i problemi che pur appartenendo a tutta la realtà lavorativa investono particolarmente la condizione giovanile.

1.2. *Sul versante del lavoro oggettivamente inteso* sembra evidente che in molti paesi di Europa i giovani siano oggetto di una diffusa anche se non sempre intenzionale emarginazione, che si manifesta attraverso molteplici situazioni ed esperienze.

1.2.1. Una prima realtà problematica è rappresentata *dalla disoccupazione e dalla inoccupazione*, che investe sia i giovani meno dotati di titoli di studio e di qualifica, sia quelli forniti dei più alti titoli di studio. Accanto a questo fenomeno, che in certi paesi come il Portogallo, la Spagna, l'Italia, la Jugoslavia, ecc. rappresenta un fatto più strutturale che congiunturale, se ne verificano altri, non meno gravi, che riguardano gli stessi giovani occupati. Si tratta di *condizioni particolarmente difficili che i giovani devono accettare per poter entrare nel mercato del lavoro*, che tendenzialmente è portato, in un'epoca di crisi dell'occupazione, a selezionare, rifiutare ed espellere non tanto i giovani meno dotati quando quelli meno capaci di far valere i propri diritti. Tra tali condizioni sono largamente diffusi il non riconoscimento o la svalutazione delle qualifiche e dei titoli di studio raggiunti, l'assenza delle garanzie o l'infrazione delle norme contrattuali (quello che in alcuni paesi viene chiamato il lavoro nero, forma sottile di sfruttamento dei giovani), la marginalità produttiva (cioè la precarietà e saltuarietà del lavoro).

1.2.2. Se queste sono le realtà oggettive che toccano gran parte dei giovani (o almeno li interessano come minacce non troppo teoriche e non troppo lontane), ci si può chiedere quale sia la « cultura del lavoro » che ne deriva, condivisa non solo dai giovani che sono educati entro le strutture di formazione professionali o già sperimentano le prime contraddizioni del mondo del lavoro, ma anche, più in genere, da tutti i giovani che aspirano a lavorare.

Senza voler generalizzare a tutti i giovani europei, si può dire che la « cultura del lavoro » *si è venuta diversificando molto negli ulti-*

*mi dieci anni*, di mano in mano che ci si allontanava dalla stagione delle grandi contestazioni studentesche (1968-69) e delle grandi rivendicazioni operaie (1969 e seg., soprattutto in Italia, Inghilterra, Belgio).

a) Una parte dei giovani, forse una minoranza, considera il lavoro come oggetto di *desiderio* precipuo e, ancor più, come *bisogno* che fonda un preciso diritto-dovere in ordine alla realizzazione di sé e alla trasformazione del mondo; in questa prospettiva si manifestano le più forti propensioni ad aggregarsi (in sindacati e in partiti) onde ottenere il riconoscimento pieno della dignità del lavoro sotto tutti i punti di vista. È il rifiuto totale e cosciente dell'esclusione, ma anche la lotta all'emarginazione e allo sfruttamento.

b) *Le maggioranze*, specialmente nei paesi con economie più in crisi, *sembrano disposte ad accettare passivamente le dure condizioni* che vengono imposte dal mercato del lavoro, pur di ottenere un inserimento qualunque, che permetta di raggiungere l'autonomia economica.

c) Esistono però, o meglio si presentano periodicamente nei momenti di crisi, *atteggiamenti minoritari* che sembrano giustificare la impressione di una più generale *disaffezione dei giovani dal lavoro*, specialmente quello manuale. Una prima area di atteggiamenti di questo tipo è forse rappresentata dalla « *cultura della creatività* » che è presente in Europa da alcuni decenni attraverso i fenomeni successivi dei beat, dei provos, degli hippies, della tradizione underground, della droga, delle filosofie orientali ecc. e che talora si è venuta configurando anche come motivo, sia pure provvisorio, di aggregazione politica. Non è raro trovare i motivi di questa cultura entro gli strati del proletariato giovanile spinto verso la devianza e la marginalità e alimentato nelle sue ideologie dalla disgregazione e dalla crisi. I contenuti centrali di questo atteggiamento sono facilmente identificabili in una indifferenziata contestazione dell'esistente, nutrita di nihilismo e di irrazionalismo, e in una generalizzata privatizzazione individualista dei bisogni e della loro soddisfazione. Nei riguardi del lavoro il rifiuto è totale (« il lavoro è sporco e violento: come potete frequentarlo? »); al suo posto vi è l'esaltazione del tempo libero, luogo di realizzazione dei desideri assimilati ai bisogni, delle esperienze liberatorie, della auto-emarginazione ludica. Non vi è dunque luogo per una « cultura del lavoro » alimentata da una forte tensione etica; vi è invece il qualunquismo irresponsabile che accentua le spinte disgregatrici già in atto in molte società.

d) Vi è anche una *cultura dell'autonomia*, che è nutrita dall'ideologia anarchica; si tratta di un rifiuto ancor più radicale di tutto ciò che si riferisce sia al « lavoro capitalistico » sia alla « lotta di classe » che tenta inutilmente di cambiarne il significato. È una difesa coerente di una strategia di attacco frontale al sistema che mira allo sfascio generale come condizione di catarsi purificatrice della società, dopo di che sarà possibile cominciare da capo. In questo contesto non c'è solo il rifiuto del lavoro capitalista, ma il rifiuto del lavoro tout-court; c'è il rifiuto della centralità del movimento operaio nelle lotte di liberazione dal lavoro alienato e c'è l'esaltazione di un proletariato giovanile proteso unicamente a liberarsi dalla schiavitù del lavoro. « Questo strato — il proletariato giovanile — è il portatore della maturità del comunismo: rifiuto del lavoro, trasformazione del tempo di vita liberato dal lavoro, possibilità di riprodurre il mondo dei beni esistenti senza legare tutta la vita al lavoro... » (A. Traverso).

Sono idee e atteggiamenti che non di rado ottengono consenso tra i giovani non legati al lavoro da un rapporto continuo e sistematico.

Ma se guardiamo complessivamente al pur variegato mondo giovanile, si può forse dire che *non vi prevalgono gli atteggiamenti tipici di una « cultura del lavoro » negativistica e rinunciataria*; caso mai emergono come maggioritari gli atteggiamenti che guardano al lavoro con *mentalità rigidamente strumentale e pragmatica* (il lavoro come mezzo di ascesa sociale, di benessere economico, di acquisizione del potere). È in questa mentalità che mancano gli elementi critici (implicitamente presenti nelle forme di rifiuto più o meno radicali) verso il lavoro alienato e alienante; ed è in questa acquiescenza priva di spessore ideologico che non emerge chiaramente quella domanda di « formazione », tanto diffusa nel mondo operaio, che evidenzia il bisogno di controllare e dominare più umanamente i processi produttivi.

## **2. Domanda di professionalità, cultura professionale, educazione**

Da quanto siamo venuti dicendo fino a questo punto, dovrebbe risaltare chiaro che i problemi del mondo del lavoro esigono oggi una risposta formativa (accanto ad una risposta politica) che ha come oggetto specifico una nuova « professionalità ». Ritorniamo breve-

mente su questo concetto che rappresenta, a mio giudizio, il nodo centrale del nostro tema.

2.1. Abbiamo detto, in sintesi, che per « nuova professionalità » si intende, in generale, una *capacità complessiva di partecipazione al controllo del processo produttivo* che si esplica mediante: *a)* acquisizione di un sapere scientifico-tecnologico aperto ad ulteriori acquisizioni e capace di apprendimenti organici e non parcellizzati; *b)* acquisizione di atteggiamenti e di tratti psicologici che rendono possibile la partecipazione creativa dei lavoratori al processo produttivo; *c)* la condivisione esplicita di una concezione del lavoro, integrata entro un adeguato progetto di uomo e di società. Questi contenuti, che costituiscono la base di ciò che in molti paesi si chiama oggi « cultura professionale » e che permettono di esplicitare nuovi « ruoli professionali », devono essere oggetto del processo formativo: e proprio per la loro relativa « novità » questi contenuti conferiscono alla formazione professionale una dimensione del tutto inedita.

Si tratta, in prima istanza, di *superare il concetto di formazione professionale intesa come solo e puro addestramento*, il cui scopo finale è quello di preparare a svolgere una « mansione », cioè una serie di compiti strettamente ispirati da una rigida divisione del lavoro e destinati a svolgersi in un ambito unicamente individuale. Ciò però non può ottenersi solo attraverso l'incremento del tasso di cultura tecnica necessaria a garantire una maggiore variabilità nella programmazione dei compiti produttivi (job design) o un allargamento e arricchimento delle mansioni (job enlargement e job enrichment); nè può ottenersi mediante l'inserimento di incentivi non puramente materiali nella carriera lavorativa (forme varie di direzione partecipata), capaci di abbassare il livello di estraniamento dal lavoro e di migliorare il rapporto uomo-lavoro. Si tratta invece di *favorire il passaggio verso una concezione di formazione professionale nel senso di specifica « educazione »*. Ciò implica necessariamente l'ampiamiento della dimensione o contenuto culturale della formazione professionale, ma esige in più una qualità della formazione che mira a *sottrarre il processo formativo alla sola logica della produzione per farne uno strumento critico e propulsivo*.

Educare infatti non può ridursi alla trasmissione di una cultura ampia e articolata, unitaria e funzionale al processo produttivo (ciò è, semmai, solo un processo di socializzazione al lavoro), ma deve spe-

cificarsi come intervento capace di stimolare negli educandi un'autonomia e matura capacità di progettarsi come uomini-lavoratori, soggetti e non oggetto dei processi produttivi. Può forse essere utile a questo proposito richiamare rapidamente i caratteri propri dell'intervento educativo e applicarne, almeno tentativamente, le esigenze generali al caso specifico della formazione professionale.

2.2. Se educare è anzitutto *l'incontro nella libertà* di una *domanda* educativa ed una *proposta educativa*, occorre sottolineare con forza il carattere sostanzialmente problematico della domanda di formazione che oggi emerge dalle classi lavoratrici in generali e dai giovani in particolare. Infatti, accanto a minoranze che domandano effettivamente di essere dotate di strumenti culturali e operativi capaci di conferire una coscienza matura del primato dell'uomo sul processo produttivo, vi sono altri gruppi, strati e ceti che sono privi di una domanda educativa o che la riducono a istanze chiaramente strumentali e pragmatiche (imparare un mestiere, essere inseriti con facilità nel lavoro, formarsi in un ambiente serio ed efficiente). Bisogna aggiungere che raramente la domanda educativa è radicata, anche quando c'è ed è relativamente consapevole, in una coscienza cristiana.

Tutto ciò conferma la necessità di una proposta educativa ricca ed articolata, tale cioè da configurarsi non solo come « risposta » all'eventuale domanda, ma anche come « provocazione » rispetto alle domande inadeguate (cioè a quelle riduttive, distorte, parziali) e come « stimolo » e « richiamo » rispetto alle domande inesistenti; questo non solo perché « educare » è anzitutto e sempre un'offerta di valore (e non tanto una passiva, per quanto rispettosa, attesa di sviluppo), ma anche perché l'offerta educativa è in sostanza il fattore più importante di crescita della domanda.

2.3. Ma quali caratteristiche deve avere la proposta educativa perché possa svolgere tale funzione?

2.3.1. La proposta educativa *deve derivare necessariamente da un'antropologia esplicita, coestesa a tutti gli aspetti dell'esperienza umana*, individuale e collettiva. Non esiste educazione dove predomina un atteggiamento « neutralista » rispetto ai valori. D'altra parte risulta scarsamente educativa un'antropologia che, pur consapevole della propria « verità », non è sufficientemente attenta ad antro-

pologie diversamente fondate e giustificate, che sono presenti sul mercato dei « sistemi di significato » e con cui il confronto non è solo inevitabile ma necessario. Nel nostro caso l'antropologia deve anche necessariamente riferirsi ai valori cristiani, continuamente alimentati da un'esperienza personale e comunitaria di fede. Non è qui il caso di esplicitare i tratti generali caratteristici dell'antropologia cristiana, quando piuttosto di richiamare i contenuti specifici che si riferiscono al mondo del lavoro. Ci è di guida in questo sia l'insegnamento del Concilio sia l'indicazione offerta dalla recente enciclica « *Laborem exercens* ». In questi documenti emergono alcune istanze molto esplicite: la centralità dell'uomo come « soggetto proprio » del lavoro; la concezione etica del lavoro stesso, inteso come dovere prima ancora che come fonte di diritti; la priorità del lavoro rispetto al capitale (cioè a tutto ciò che costituisce « strumento » dell'azione produttiva dell'uomo); la finalità non tanto strumentale del lavoro quanto piuttosto promozionale.

Il tutto discende da una premessa esplicitamente religiosa, che richiama tutta la problematica del lavoro ai grandi temi generatori della creazione, dell'incarnazione, della salvezza.

2.3.2. In secondo luogo la proposta educativa deve essere in grado di *tradurre l'antropologia a cui si ispira in una « cultura » e, nel caso concreto, in una « cultura del lavoro »*.

Si intende qui per cultura una configurazione totale di forme del vivere e delle corrispettive forme di coscienza — conoscitive, espressive ed operative — che in un dato momento storico e in un dato ambiente umano costituiscono il codice interpretativo della realtà e la norma del vivere umano.

In questo senso la cultura, essendo relativizzata alla storia, non è che una delle traduzioni possibili della antropologia; allo stesso tempo, proprio perché non ha carattere di absolutezza, essa può e deve incorporare tutti gli elementi provenienti dall'esperienza umana, opportunamente valutati alla luce dell'antropologia che si è accettata.

Nel nostro caso la traduzione dell'antropologia cristiana in una « cultura del lavoro » implica uno sforzo permanente di *confronto con tutto ciò che nasce e si esprime nel mondo del lavoro*, attraverso una metodologia che utilizzi esplicitamente il paradigma cristiano; in altre parole una metodologia che segue il principio della incarnazione, del discernimento critico, della risurrezione liberatrice, che è

quanto dire fedeltà e attenzione verso tutto ciò che vi è di positivo nell'esperienza del lavoro umano, resistenza critica e polemica verso la negatività, riconsegna definitiva dei valori ad una prospettiva di speranza escatologica. Questa metodologia non intende comunque contrapporre l'antropologia cristiana e il mondo del lavoro, consacrandone definitivamente la separazione e l'inconciliabilità; al contrario essa tenta di stabilire tra questi due poli del rapporto un legame flessibile e rinnovabile. Si tratta di un impegno che esige negli operatori (cioè negli educatori) un atteggiamento costante di conversione individuale e comunitaria, che si esprime attraverso una serie di operazioni vitali. Anzitutto si esige l'esercizio della critica sia verso di sé e le proprie scelte culturali sia verso le scelte culturali altrui: in altre parole si chiede di « gestire le categorie della distruzione » verso le cristallizzazioni culturali che si sono venute configurando come ideologie totalizzanti. In secondo luogo si richiede di assumere l'atteggiamento del distacco — abbandono di — e della fiducia — abbandono a —; cioè di coltivare il senso della relatività di ogni elaborazione culturale e di alimentare, attraverso l'invenzione e la creatività, la speranza, il senso del nuovo, il gusto dell'esplorazione. Infine si esige che, dopo questa molteplice operazione di sfida contro una « cultura del lavoro » minacciata dall'ideologia, vengano esplicitati gli « spazi dell'invocazione » entro cui la persona umana possa « afferrare il positivo » cioè riconoscere le tracce di Dio nella storia; che è quanto dire elaborare una « cultura del lavoro » entro cui il lavoratore possa trovare *i significati trascendenti del lavoro incarnati nelle tematiche e nelle esperienze quotidiane*.

Ci si deve chiedere, a questo punto, quali siano nell'attuale mondo del lavoro i problemi e le istanze che potrebbero essere oggetto di una « cultura del lavoro » investita dall'antropologia cristiana e proposta attraverso un processo formativo specificamente educativo. Ne abbiamo fatto cenno rapidamente nella prima parte di questo intervento e qui è necessario richiamarne solo gli aspetti più rilevanti. *Sul versante negativo*, si possono sottolineare alcuni temi quali: l'assenza o il decadimento di un'etica del lavoro degna dell'uomo, la fuga dal lavoro come effetto di una concezione ludica e consumistica della vita, la proiezione sul lavoro di atteggiamenti fortemente egocentrici che producono il rivendicazionismo particolarista, l'assenteismo irresponsabile, il disinteresse distruttivo. *Sul versante positivo*, come reazione alle diverse forme di « alienazione da lavoro », si devono se-

gnalare il recupero della dignità umana del lavoro, il bisogno di partecipazione e di controllo, lo sforzo di ricomposizione significativa dei processi produttivi, la domanda di formazione.

2.3.3. In terzo luogo la proposta educativa deve essere in grado di *presentare i contenuti tipici di una « cultura del lavoro »* (espressione tipica di un'antropologia cristiana), *incarnata in una specifica metodologia pedagogica e didattica*. Già il PEPS in generale mette al centro dei suoi due momenti convergenti essenziali (la « promozione umana » del giovane e la sua « evangelizzazione ») un'azione educativa concreta che ha come oggetto la « cultura »; la promozione in senso critico e liberante, come pure l'evangelizzazione è realizzata quando il giovane ha interiorizzato vitalmente il significato cristiano della « cultura ».

Ma per arrivare a ciò è necessario predisporre una serie di interventi che rendono agibile la promozione umana e l'evangelizzazione del giovane lavoratore nella quotidianità dell'azione educativa.

A questo proposito si possono individuare *due serie di riflessioni* su cui concentrare l'attenzione: a) come queste istanze si inseriscono nel Progetto Educativo Pastorale Salesiano (PEPS); b) come queste istanze si coagulano in una precisa « proposta formativa ».

a) Quanto al PEPS, è appena necessario ricordare che la tradizione educativa salesiana, da don Bosco in poi, ha sempre privilegiato *l'ascolto della domanda formativa emergente dalle classi popolari*, specificando in modo caratteristico la risposta da dare ai giovani futuri lavoratori come *soluzione « complessiva e integrata »* ai loro problemi, cioè come offerta individuale del pane e della Parola, del lavoro e della cultura, della garanzia dei diritti e della motivazione al dovere. Ciò sembra supporre nella tradizione salesiana la *consapevolezza dei bisogni reali della condizione lavoratrice* (e in modo particolare di quella giovanile) e la propensione a credere che la promozione complessiva delle classi lavoratrici non può passare se non attraverso un'azione *consapevole della distinzione, ma anche della necessaria complementarietà del processo educativo e dell'azione evangelizzatrice*. Si tratta di vedere come questi atteggiamenti di fondo si possano ripensare alla luce delle nuove istanze, in raccordo con le finalità, lo stile, gli obiettivi del PEPS. A titolo di esemplificazione e come stimolo ad ulteriore riflessione propongo di fissare l'attenzione sui seguenti punti:

aa) sul piano delle *finalità* il PEPS privilegia la promozione integrale della persona umana del giovane come totalità di dimensioni e unità di dinamismi essenziali, posta al centro di un processo di crescita in cui i valori umani sono la base e la fede è motivo ideale, ispirazione unificatrice, prospettiva ultima ed essenziale. Queste premesse escludono la possibilità di giustificare nei nostri interventi formativi la separazione artificiosa tra uomo e lavoratore, tra uomo e cristiano, tra cristiano e lavoratore, come se fossero settori da affidarsi ad educatori specializzati incapaci di ricondurre a unità il processo educativo. Ancor di più la finalità umanistico-cristiana del PEPS esprime una concezione dell'uomo capace veramente di *riconsegnare il lavoro umano alla sfera dell'etica* e di mostrarne le radici indiscutibilmente religiose, così come la tradizione cristiana (fino alla recente « *Laborem exercens* ») ha messo in evidenza. È su questa base che la formazione professionale impartita nelle scuole salesiane può contribuire direttamente al recupero di alcuni valori essenziali dell'etica del lavoro.

bb) sul piano dello *stile educativo* il PEPS offre tre suggerimenti importanti per la realizzazione di una matura « cultura professionale »: l'applicazione del *criterio preventivo*, inteso sia come « positiva e creativa prevenzione di esperienze deformanti », sia come « anticipazione dei tempi e dei ritmi di crescita », permette di sperimentare l'alternanza formazione-produzione, accompagnandola con una precisa attenzione pedagogica ai rischi e alle contraddizioni di una precoce esposizione alla logica e al clima ambivalenti dei rapporti di produzione.

La utilizzazione positiva dell'*ambiente* educativo offre infinite occasioni di inquadrare l'itinerario formativo in un clima in cui abbondano gli stimoli per l'interiorizzazione gioiosa della severa etica del lavoro: spirito di famiglia, allegria, ottimismo, creatività e spontaneità, naturalezza dell'impegno e del sacrificio. La *presenza-convivenza* degli educatori facilita il rinforzo psicologico proveniente dalla testimonianza di una vita dedicata consapevolmente ad un lavoro illuminato dalla fede.

Si tratta dunque di uno *stile* educativo che, complessivamente, sembra in grado di stimolare l'interiorizzazione di motivazioni all'impegno lavorativo entro un quadro di condizioni di vita non avvelenate o alienate dalla logica ferrea del processo produttivo, ma vivificate da un reale interesse umanistico verso il lavoro.

cc) sul piano degli *obbiettivi* il PEPS predispone distinte aree di azione e di intervento. Qualificando la struttura formativa come « comunità educante », il PEPS sottolinea esplicitamente il carattere di educazione globale e non solo di addestramento che assume tutto il processo formativo: che è quanto dire, il primato sui rapporti umani e l'attenzione prioritaria sulla persona del futuro lavoratore rispetto alle preoccupazioni di efficientismo produttivista. Segnalando gli obbiettivi congiunti della « promozione umana » e della « evangelizzazione », il PEPS sottrae la formazione professionale al rischio di un unilaterale indottrinamento ideologico e di una pericolosa banalizzazione pragmatica, proprio perché la colloca al centro dell'impegno per i valori umani e cristiani. Sottolineando la necessità di una ricca vita associativa, il PEPS getta la base per un'esperienza precoce di solidarietà, partecipazione, democrazia sostanziale ecc., tutti elementi necessari per l'apprendimento di atteggiamenti funzionali ad un'attività lavorativa meno alienante e ad un controllo più attento del processo produttivo.

Infine, perseguendo un *obbiettivo esplicitamente vocazionale*, il PEPS sembra suggerire che la formazione professionale può e deve mirare non solo a preparare lavoratori umanamente e cristianamente maturi, ma anche leaders responsabili, capaci di intendere la loro dedizione ai problemi del lavoro (e a servizio degli altri lavoratori) non come strumento di potere, ma come vocazione di servizio.

Da quanto siamo venuti dicendo si può forse sinteticamente affermare che la metodologia pedagogica suggerita dal PEPS permette di qualificare la « cultura del lavoro » risultante dalle istanze odierne del mondo produttivo investite dall'antropologia cristiana, in più direzioni: anzitutto consente di connotare la formazione impartita ai giovani con i caratteri specifici di una professionalità *incipiente*, quale cioè si conviene a persone in età evolutiva, e educativamente rilevante, cioè non unilateralmente funzionale ai bisogni del mercato del lavoro; in secondo luogo per le peculiari qualità dello stile educativo, facilita il consenso ad un'etica *esigente* del lavoro, attraverso esperienze tipicamente giovanili, cioè caratterizzate anche da dimensioni creative e solidariste, e aperte sul futuro; infine, con l'insieme degli *obbiettivi* che intende raggiungere, sottolinea ampiamente il protagonismo dei giovani stessi nel progettare e realizzare la propria « professionalità » come sintesi vitale dei valori umani e cristiani da proiettare sul lavoro.

b) Discorsi altrettanto elaborati possono svilupparsi dal tentativo di *delineare le modalità con cui le istanze di una significativa « cultura professionale » si coagulano in una proposta formativa, cioè specificamente didattica.*

Non si vuole qui insistere tanto sugli effetti che la « nuova professionalità » produce nella strutturazione dei curricula e in genere sul contenuto specificamente scientifico-tecnologico della proposta formativa, dal momento che questo tema non è l'oggetto specifico del presente convegno. Occorre però riflettere sul fatto che la nuova « professionalità », così come l'abbiamo delineata nel discorso precedente, esige un'esplicita componente educativa che può prendere il nome di educazione civica, educazione sociale, educazione politico-sindacale. A questo proposito si può discutere se questa dimensione formativa deve prendere forma di specifica materia d'insegnamento oppure se deve solamente restare come componente generale dell'intervento formativo, diffusa in tutto il curriculum o concentrata in qualche momento « forte » dell'anno; ma è certo che essa è parte integrante della formazione professionale. Non solo, ma lo è *solo quando assume un significato pienamente « politico »*. Su questo termine occorre fare uno sforzo di chiarimento e di approfondimento.

Oggi infatti si dà per scontato il fatto che il « politico » non si riduce al « partitico »; il significato di « politico » inteso come « area della partecipazione democratica alla gestione del potere sociale in vista del bene comune » si estende a molte azioni che vanno al di là del partitico, investendo il « sociale » e il « prepolitico » e diffondendosi anche nella sfera dei comportamenti micro-sociali che ormai toccano la sfera del privato. È anche vero che il « politico » così inteso ha perso, in molti contesti sociali, il carattere di valore totalizzante e la connotazione ideologica che aveva assunto durante il decennio 1968-1978, specialmente tra gli strati giovanili più impegnati.

Tutto ciò porta a *due indicazioni di rilevante importanza.*

Anzitutto va detto che la « cultura professionale » intesa come capacità di partecipare al controllo del processo produttivo *implica un alto livello di consapevolezza politica* (proprio nel senso più pieno, non totalizzante e non ideologico, che abbiamo sottolineato), in base al fatto che la realtà economica è sempre più strettamente connessa alla dimensione del politico e del sociale. In secondo luogo è opportuno sottolineare che in questa accezione di « politico », *il partitico è incluso e non escluso*, anche perché la sfera del « partito » è

tuttora rilevante nel determinare il senso del « politico » e nell'influenzare largamente la sfera del sindacale, dell'economico, del sociale. Sarebbe dunque altrettanto errato ridurre il politico al partitico quanto escludere il partitico dal politico.

Queste indicazioni metodologico-didattiche implicano una considerazione ancora più ampia: ed è che le strutture di formazione professionale, proprio perché si assumono anche il carico dell'educazione civica, sociale e politico-sindacale, non possono non confrontarsi con *tutte* le agenzie che nelle diverse sfere della vita civile e politica elaborano « cultura del lavoro » e cioè i partiti, i sindacati, le associazioni più svariate di lavoratori e di datori di lavoro. Si tratta di un confronto che non si esaurisce in un rapporto di potere (ciò può e deve talora avvenire, ma non ne è l'espressione unica o più adeguata); esso si qualifica piuttosto come confronto che, prendendo di volta in volta, la forma del dialogo, del conflitto o della convergenza, mira alla elaborazione complessiva di una « cultura del lavoro » più matura e umana. In questo confronto deve giocare in modo decisivo la doppia identità salesiana e cristiana delle nostre istituzioni formative. Ciò può voler dire che, pur nell'ambito di un'apertura non pregiudiziale verso qualsiasi apporto positivo, la nostra vocazione popolare si deve orientare ad *un'attenzione particolare verso le organizzazioni che meglio esprimono le giuste aspirazioni delle classi lavoratrici e ne servono gli interessi nel quadro del bene comune*. Ciò può voler dire anche che, nel confronto tra esse e proprio in funzione critico-costruttiva, deve manifestarsi con chiarezza *l'impatto esercitato sulle nostre scelte operative dalla preminente opzione di fede*. In altre parole l'identità cristiana deve esprimersi attraverso una corretta interpretazione del rapporto fede-cultura, fede-politica, fede-etica, fede-storia. La specificità del nostro apporto alla costruzione di un progetto uomo-lavoratore deve infatti evitare da una parte la riduzione della politica, dell'etica, della storia alla fede (che sarebbe null'altro che un atteggiamento pericolosamente integrista) e dall'altra evitare la riduzione della fede alle dimensioni del profano (che sarebbe nient'altro che un atteggiamento pericolosamente secolarista). Se si vuole inoltre non cadere nel rischio di separazione schizofrenica tra fede e storia, occorre operare con continuità, pazienza e fiducia a tradurre la fede nell'etica, nella politica e nella cultura attraverso mediazioni scientifiche e vitali che salvino la specificità dell'una e delle altre.

In altre parole il servizio di carità pastorale esercitato nella for-

mazione professionale dei giovani deve nutrirsi di *una fede capace di calarsi nella storia senza perdere la propria specificità e senza tradire le attese degli uomini (dei lavoratori) del nostro tempo.*

## Conclusioni

Credo che si possa dire con una certa correttezza che per molti salesiani l'impegno di formazione professionale può e deve essere il « luogo » della fede, l'esperienza cioè in cui essa si esprime e si verifica, rafforzandosi e approfondendosi. Se è vero che tale impegno si qualifica sul versante educativo come elaborazione e proposizione di una cultura professionale umanamente e cristianamente valida, si può concludere che in questi anni '80 la testimonianza di vita dei salesiani a servizio dei giovani lavoratori si verrà sempre di più configurando come una presenza di « cristiani nel mondo del lavoro » e di « uomini del lavoro nella comunità ecclesiale », per portare all'interno delle classi lavoratrici l'istanza di una fede non integrista e non evanescente, ma incarnata e robusta; e all'interno della chiesa l'istanza delle classi lavoratrici per un umanesimo del lavoro più coraggioso e avanzato.

## BIBLIOGRAFIA SU PROBLEMI DI FORMAZIONE PROFESSIONALE

- AA.VV., *Arbeitsmarktpolitik in der Krise*, Bund V., Köln 1977.  
AA.VV., *Mercato del lavoro e giovani. Problematiche e prospettive*, F. Angeli, Milano 1981.  
AA.VV., *Scuola, Cultura, Professione*, Feltrinelli, Milano 1977.  
AA.VV., *Sindacato e questione giovanile*, De Donato, Bari 1977.  
ALEX R., REINHARDT H., *Das Berufsbildungsgesetz in der Praxis*, Gersbach u.S.V., Bonn 1973.  
ANCONA M., *Sistema scolastico e formazione professionale*, Liguori, Napoli 1977.  
*Apprentis: 50 années de lutte avec la JOC*, Ed. Ouvrières, Paris 1976.  
*Ausbildungsplatzsituation*, (Kloas P. W. ed.), Bundesinstitut für Berufsbildungsforschung, Berlin 1977.  
BADER J., DEMBSKI M., SCHURER B., *Problemgruppen in Berufserziehung und Beruf*, Spee V., Trier 1978.  
BAUMANN U. e altri, *Handlungsperspektiven und politische Einstellungen arbeitsloser Jugendlicher*, Campus V., Frankfurt a.M., 1979.  
BECK K., *Bedingungsfaktoren der Berufsentscheidung*, Klinkhardt V., Bad Heilbrunn 1976.  
BELORGEY J.M., *Apprentissage, orientation, formation professionnelle*, Librairies Techniques, Paris 1974.

- BENDER-SZYMANSKI D., *Das Verhalten von Jugendlichen bei der Berufsentscheidung*, Beltz V., Weinheim u. Bassel 1976.
- Berufsberatung und Berufslenkung*, (Eichner H. e altri, eds.), O. Schwartz V., Göttingen 1976.
- Between School and Work*, European Cultural Foundation, Institute of Education, Amsterdam 1976.
- BOOS-NUNNING U., *Berufsbildung und Berufsausbildung ausländischer Jugendlicher*, Publikation Alfa, Essen 1978.
- BOUMAN A. e altri, *Ontwikkeling en oorzaken van jeugdwerkloosheid*, Ministerie van sociale Zaken, Amsterdam 1979.
- BRUNO S., *Disoccupazione giovanile e azione pubblica*, Il Mulino, Bologna 1978.
- BURGER A. e altri, *Berufliche Ausbildung als Sozializationprozess*, Juventa V., München 1979.
- BURGER A. e altri, *Jugend unter der Druck der Arbeitslosigkeit*, Juventa V., München 1977.
- BRANNEN P., (ed.), *Entering the World of work; some sociological perspectives*, HMSO, London 1975.
- CASSON M., *Youth unemployment*, Basingstoke McMillan, London 1979.
- CERUTTI F., *Les jeunes au boulot* Casterman, Tournai 1974.
- Le chômage des jeunes*, OCDE, Paris 1978, 2 voll.
- Chômage des jeunes et formation professionnelle*, (Roy B. ed.), CEDEFOP, Berlin 1978.
- Condizioni materiali e sociali dei giovani durante la transizione dalla scuola al lavoro in Italia*, CEDEFOP, Berlino 1980.
- DEHLER J., *Mädchen ohne Berufsausbildung*, Acherbach, Lollar 1978.
- DELAI N., *Tra scuola e lavoro*, Marsilio, Padova 1977.
- DIESSENBACHER H., SCHEILKE C.T., *Jugendarbeitslosigkeit, Situation und Folgen*, Europäische Verlagsanstalt, Köln 1979.
- Disoccupazione giovanile. Formazione e preavviamento al lavoro adottati in alcuni Stati Europei*, ISFOL, Roma 1976.
- DOTTERWEICH J. e altri, *Handlungspläne und Bewusstseinstrukturen von aktuell und potentiell arbeitslosen Jugendlichen*, Graebner, Altendorf, s.d.
- DREXEL I. e altri, *Zwischen Anlernung und Ausbildung*, Aspekte V., Frankfurt a.M. 1976.
- EMMA R., LOSCATI R., *La fabbrica dei disoccupati*, Musolini, Torino 1976.
- ESTEVE A.M., *Formation professionnelle initiale et besoins de la profession*, Grenoble 1975.
- Foranstaltninger mod ungdomsarbejdslosheden i fire nordiske lokallommer*, Stockholm 1979.
- From School to work, improving the transition*, U.S. Gov. Print. Off., Washington 1976.
- GALAMBAUD B., *Les jeunes travailleurs d'aujourd'hui*, Privat, Toulouse 1979.
- GALLAND O., LOUIS M.V., *Les jeunes chômeurs*, Centre de recherche « Travail et Société », Paris 1978.
- HASTINGS C., *Apprentice attitudes in Dublin*, ANCO, Dublin 1977.
- HASTINGS C. e altri, *The learning problems of disabled trainees*, ANCO, Dublin 1978.
- HEINEMANN K., *Arbeitslose Jugendliche*, Luchterhand, Darmstadt 1978.
- Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung, Berufswahl und motivation von Jugendlichen, ihre Ausbildungs und Beschäftigungsaussichten*, CEDEFOP, Berlin 1978.
- Jugendarbeitslosigkeit und Berufsbildung i der Europäischen Gemeinschaft*, CEDEFOP, Berlin 1979.
- LA MALFA CALOGERO L., PORZIO SERRAVALLE E., *La formazione professionale; problemi e prospettive in Italia*, F. Angeli, Milano 1976.
- LANGE E., BUSCHGES G., *Aspekte der Berufswahl in der modernen Gesellschaft*, Aspekte V., Frankfurt a.M. 1975.

- MARTENS A., *Nieuwe gids voor school en beroep*, 73-74, Uitgeverij de Toorts, Haarlem 1975.
- MAUPEAU-ABBOUD N., LEBOGNE D., MATTER J.M., *Entre l'école et l'entreprise*, CNRS, Paris 1977.
- MENDUNI E. e altri, *Lavoro e formazione professionale*, Ed. Riuniti, Roma 1977.
- METAILLÈ A.M., THIVEAUD J.M., *Les jeunes et le premier emploi*, Association des ages, Paris s.d.
- MONASTA A., MOSTARDINI M., *Dalla scuola al lavoro*, De Donato, Bari 1979.
- PATRIS A., *L'apprentissage, une forme d'éducation?*, Berger-Levrault, Bruxelles 1977.
- RENAUD I., *200.000 emplois pour la qualité de la vie*, Stock, Paris 1977.
- ROUSSELT J., *L'allergie au travail*, Sueil, Paris 1974.
- RUDAN M., *Il contratto di tirocinio*, Giuffrè, Milano 1966.
- RYRIE A.C., WEIR A.D., *Getting a trade; a study of apprentices' experience of apprenticeship*, Hodder and Stoughton, London 1978.
- SARTIN P., *Jeunes au travail, Jeunes sans travail*, Ed. d'organisation, Paris 1977.
- SEGRÈ M., *Ecole, formation, contradictions*, Ed. sociales, Paris 1976.
- Sozialisationsprobleme arbeitender Jugendlicher*, (Daheim H.J., ed. con altri), Verlag Deutsches Jugendinstitut, München 1978, 2 voll.
- STARK-VON-DER-HAAR, E.N., *Arbeiterjugend Heute*, Luchterhand, Neuwied 1977.
- STOFFELS W. e altri, *Jeugdwerkloosheid in Nederland*, Uitgeverij Bakker, Amsterdam 1979.
- TUSSING A.D., *Irish educational expenditures; past, present and future*, ESRI, Dublin 1978.
- VINCENS J., *Insertion des jeunes dans la vie active et planification de l'éducation*, CERÉQ, Vanves 1976.
- VLASKAMP F.J.M. e altri, *Beroepskeuze en Beleid*, Inst. voor toegepaste Sociologie, Nijmegen 1977.
- WIEGERSMA S., BOCHOVE P.J. van, *De Wereld der beroepen*, Uitgeverij de Toorts, Haarlem 1970.
- Youth unemployment in industrialised market economy countries*, International Labour Office, Geneve 1978.

Una buona bibliografia internazionale sui problemi della condizione giovanile lavoratrice è contenuta, limitatamente ai paesi del Mercato Comune Europeo, in: *Chômage des jeunes et formation professionnelle*, CEDEFOP, Berlin 1980.

Si veda anche: MILANESI, G.C., *Educazione e professionalità*, in *Orientamenti Pedagogici*, XXVI (1979) 5, 740-745.

## RILIEVI E CONTRIBUTI DEI GRUPPI DOPO LA RELAZIONE di Don Giancarlo Milanese

### 1. Commenti e contributi

• In seguito alla relazione gruppi e assemblea affrontano come aspetti particolarmente stimolanti: il nuovo rapporto tra professione ed educazione nelle società industrializzate e il suo influsso sulla formazione professionale; la difficoltà della preparazione degli educatori che facciano e trasmettano la sintesi tra cultura e professionalità; la rilevanza della dimensione politica; la traduzione in modo salesiano delle esigenze espresse e il necessario respiro « europeo » della riflessione e delle iniziative.

• Alcune domande poste dai gruppi riprendono, per chiarirne a fondo il senso, alcuni dei punti e dei termini presentati nella relazione: significato attuale della « politica » per confratelli e collaboratori; atteggiamento dei collaboratori laici riguardo al lavoro come condizione previa per poter ispirare un'etica; il valore accordato alle minoranze giovanili che tengono desta l'utopia cristiana; le possibilità reali di fondare un'etica cristiana del lavoro nelle presenti condizioni economiche.

• Si sottolinea che è importante riportare la formazione professionale sulla linea delle istanze educative. Difatti si è riscontrata, alle volte, una finalizzazione e una strumentalizzazione di essa alla logica produttiva e una caduta della sua capacità personalizzante, critica e propulsiva. In particolare sembra che al superamento del concetto di formazione professionale come addestramento non corrisponda ancora un'elaborazione di cultura professionale, capace di ridefinire obiettivi, contenuti e metodi.

• Si rileva una dicotomia nel processo educativo tra ciò in cui crediamo — la « visione cristiana del lavoro » — e ciò che riusciamo a trasmettere ai nostri giovani. In teoria vogliamo formarli all'autogestione, alla partecipazione e alla creatività, al senso umano e personale; in pratica offriamo un'etica « privatista » del lavoro, che rende i giovani facilmente « integrati » e passivi (l'etica del « proprio dovere »).

• Il capitale di proposta è dato dalla nostra eredità di amore al lavoro, di testimonianza professionale e sociale, di dedizione totale ai giovani. Il versante negativo, invece, mostra la mancanza dell'esercizio pratico della partecipazione, per cui cerchiamo più il consenso che il confronto, la difficoltà di collegare ambienti, contenuti e strutture educative con le corrispondenti realtà produttive. Per cui, temendo di fare dei ragazzi « disadattati », cadiamo nello sbaglio di farli « integrati » con una certa de-

bolezza di motivi riguardo al lavoro. Difatti sovente noi stessi viviamo il lavoro con senso strumentale sotto la preoccupazione prevalente delle sue conseguenze, più che del suo perché. Nell'educazione traspare frequentemente il senso « utilitaristico » — posto, danaro, riuscita, livello sociale — anche senza volerlo. Nell'insieme si constata l'importanza e allo stesso tempo la difficoltà per il salesiano medio di fare un'analisi e dare un'interpretazione coerente della propria ottica del lavoro e della proposta che si fa ai giovani.

- I gruppi ritengono che si deve insistere di più sul senso cristiano del lavoro e preparare gli allievi ad una missione di presenza e di servizio all'interno della loro professione, delle fabbriche e del quartiere. Il punto ideale sarebbe, dunque, tendere a formare « leaders » cristiani, capaci di lavorare per la giustizia attraverso le strutture proprie della nostra società.

Tutta questa è una problematica di Chiesa, che non appartiene soltanto alle Scuole Professionali, ma anche ad altri programmi di lavoro pastorale.

## 2. Proposte e suggerimenti

- È assolutamente necessaria una unificazione verticale e orizzontale degli elementi di un intervento educativo. Vanno approfonditi, dunque, i termini di un'antropologia, di una cultura del lavoro e di una proposta educativa corrispondente.

Questo richiede di approfondire la portata, la fisionomia, i compiti della Comunità Educativa, le caratteristiche dell'ambiente educativo, le mediazioni personali, la didattica, la maniera concreta come si intende raggiungere l'integrazione tra cultura e professionalità, tra lavoro ed etica, tra educazione e fede.

Il tutto postula la stesura di un Progetto Educativo per il mondo del lavoro, che si presenta oggi come una delle urgenze più sentite.

- Si vede, quindi, il bisogno di sussidi e assistenze, affinché Salesiani e comunità giungano a interpretare le condizioni odierne del mondo del lavoro e, all'interno di esse, la domanda giovanile di formazione.

- Si pensa, dunque, alla convenienza di creare un ufficio di informazione e di consulenza tecnico-pedagogica, che potrebbe coordinare tutti gli sforzi della famiglia salesiana. Ma questo suggerimento si ritiene che debba essere ridimensionato alla luce di tutti gli altri simili, che sorgono nel corso dell'incontro.

## CRITERIO EDUCATIVO PECULIARE DELL'INTERVENTO SALESIANO PER LA PREPARAZIONE DEL GIOVANE LAVORATORE

di Giovanni Battista Bosco, SdB

**SOMMARIO** — *Introduzione*: Collocazione del tema alla luce dei documenti salesiani. — 1. *La direzione di marcia in cui si colloca l'azione educativa salesiana: da una società dominata dall'uomo-prassi ad una cultura dell'uomo totale*. — 1.1. L'ideologia dell'uomo-prassi fa smarrire il senso umano. — 1.2. Il mito dell'uomo-adulto si rivela una realtà contraddittoria. — 1.3. La molteplicità di « ideali educativi » nel pluralismo antropologico odierno. — 1.4. Nella prospettiva della concezione personalistica emerge l'ideale educativo dell'uomo integrale. — 2. *Il criterio educativo peculiare: la formazione della personalità integrale*. — 2.1. La prospettiva generale dell'intervento formativo. — 2.2. Una proposta di sintesi organica e vitale per la formazione integrale. — 2.3. Una proposta orientata alla realizzazione della professionalità. — 2.4. Una sintesi aperta alla proposta cristiana. — 3. *Modello d'azione formativa*. — 3.1. Modello autoritario fondato sull'assenso. — 3.2. Modello liberatorio fondato sullo spontaneo. — 3.3. Modello dialogico fondato sulla responsabilità di promuovere tutto l'uomo e tutti gli uomini. — *Conclusione*.

### **Introduzione: Collocazione del tema alla luce dei documenti salesiani.**

« La missione salesiana partecipa dell'ampiezza del servizio reso da Cristo e dalla Chiesa all'uomo visto nella sua "vocazione integrale". Cristo è venuto a salvare l'uomo intero... La Chiesa ha ripreso coscienza nel Vaticano II della sua ampia responsabilità di lavorare per il Regno di Cristo, in una missione che comprende due aspetti inseparabili: evangelizzare e santificare gli uomini nella loro realtà penetrando l'ordine temporale con lo spirito evangelico per orientarlo verso il Cristo-Re.

Don Bosco, lo sappiamo, ha voluto il bene totale dei suoi giovani. Ha stabilito che scopo della sua azione è ogni "opera di carità spirituale e corporale"; e il frutto atteso da queste opere è "fare dei giovani onesti cittadini e buoni cristiani"; renderli felici in questa vita e nella vita eterna »<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> CGS 59.

Certo, siamo consapevoli che il Concilio, pur affermando con chiarezza che l'unica vocazione dell'uomo è entrare in comunione con Dio in Cristo, riconosce anche la legittima autonomia della realtà terrestre<sup>2</sup>. Nutrire il corpo e illuminare l'anima sono azioni di ordine diverso, che non si possono confondere. Tuttavia la distinzione viene assunta in una reale unità superiore, tanto da poter affermare che *non ci sono due missioni*, l'una naturale e l'altra soprannaturale, *ma « un'unica missione di natura religiosa* (cristiana, ecclesiale, apostolica, salvifica) *che tende a realizzare " la compenetrazione della città celeste e quella terrestre"; si tratta di comunicare la vita divina, e rendere più umana la famiglia e la storia degli uomini »*<sup>3</sup>.

Vi è unità dell'unico disegno divino che intende ricapitolare in Cristo tutto il mondo, unità del giovane da amare nella sua unica vocazione integrale, unità del salesiano che ama i giovani con la coscienza di essere mandato da Cristo.

Don Bosco, è vero, mira anzitutto alla salvezza dell'anima (« Da mihi animas, coetera tolle »); cionondimeno egli, ispirandosi all'amore realista di Dio Padre, non taglia il ragazzo a pezzi, lo vede nella sua persona concreta e nei suoi diversi bisogni presenti e futuri e mira, secondo la formula ricca del Regolamento dei Cooperatori, a « preparare buoni cristiani alla Chiesa, onesti cittadini alla civile società, e un giorno fortunati abitatori del cielo ».

Egli sa anche che la santità del ragazzo passa attraverso le strade più umane e più quotidiane del gioco e del lavoro, della vita sociale e della cultura. *Il servizio salesiano ai giovani è sempre inseparabilmente assistenziale, promozionale e pastorale*: offre il pane e dà affetto, propone cultura e competenza professionale, annuncia il vangelo di Cristo e la speranza della vita eterna (cfr. Tratt. Sist. Prev. II).

Appunto per questo *il CGS parla di « servizio totale »*, sia perché offerto a tutti i giovani senza discriminazioni, pur privilegiando i più bisognosi, come anche perché investe tutte le varie esigenze e i reali bisogni del giovane nel suo corpo, nel suo spirito, nel suo cuore<sup>4</sup>.

Le formule con cui Don Bosco ha espresso la profonda compenetrazione tra elementi umani e soprannaturali sono assai semplici: santità, sapienza, santità; allegria, studio, pietà...

<sup>2</sup> GS 22, 36.

<sup>3</sup> CGS 60.

<sup>4</sup> CGS 353.

Oggi giorno si potrebbe parlare di evangelizzazione e promozione umana come aspetti integrativi di un'unica azione pastorale.

Il CGS ha scelto due espressioni per qualificare con efficacia la prospettiva unitaria e per indicare il criterio peculiare dell'intervento salesiano:

« 1) Promozione integrale cristiana:

“promozione” indica il processo di sviluppo della persona; “integrale” indica tutto l'arco di questo processo, fino alla figliolanza divina e alla santità; “cristiana” indica che la fonte e l'energia che animerà tutto il processo è la stessa carità di Cristo.

2) “Educazione liberatrice cristiana”:

esprime l'opera da fare e lo stesso processo dal punto di vista del salesiano “educatore”; “liberatrice” sottolinea l'aspetto dinamico del processo storico di crescita dell'uomo a partire dalla situazione di schiavitù in cui si trova: schiavitù multiforme di ordine materiale, psicologico, intellettuale, sociale e soprattutto etico-religioso (con il riferimento alla schiavitù del “peccato”, come lo descrivono il Vangelo e S. Paolo; da questa schiavitù Cristo ci ha liberati). Parliamo di educazione liberatrice “cristiana” perché si tratta di un'attività apostolica che viene realizzata secondo lo spirito del Vangelo riletto alla luce del Vaticano II »<sup>5</sup>.

## **1. La direzione di marcia in cui si colloca l'azione educativa salesiana: da una società dominata dall'uomo-prassi ad una cultura dell'uomo totale.**

### *1.1. L'ideologia dell'uomo-prassi fa smarrire il senso umano.*

I diversi modi odierni di interpretare la realtà storica e di intervenire nel suo cambiamento hanno una comune radice di partenza: « la pretesa dell'uomo di esistere sulla base del proprio giudizio, della propria forza, e della propria responsabilità... L'uomo ha assunto l'intrapresa di esistere assolutamente, senza essere lui stesso assoluto »<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> CGS 61.

<sup>6</sup> ROMANO GUARDINI, *Ansia per l'uomo*, Morcelliana, Brescia, pp. 159-160.

Inebriato dalle conquiste scientifiche, dalla enorme estensione del suo dominio sulla natura e dalla sua creatività e potenzialità conoscitiva, l'uomo corre il reale e facile pericolo di sentirsi al centro dell'universo, unico artefice e architetto in assoluto.

Per questo gran parte delle culture contemporanee sono minate dal secolarismo e dall'ateismo: l'assoluto è lui, l'uomo.

La sua onnipotenza è fondata sul fare, sull'azione, sulla produttività, come capacità di trasformazione della realtà. La prassi è elevata a criterio massimo di valutazione etica e ad unico mezzo di promozione umana.

L'uomo viene così progressivamente ridotto al fare, all'avere, al consumare. È l'avvento della *frantumazione della persona umana che smarrisce in tal modo il senso del suo « essere tale »*. L'uomo diviene straniero a se stesso (perdita di identità) ed estraneo agli altri (incomunicabilità). La dignità della persona e i valori della vita non divengono che lontani ricordi. La crisi dei valori dà i suoi frutti di degenerazione e disumanizzazione.

Su questa ideologia dell'uomo-prassi, su questa antropologia del fare si edifica la « civiltà tecnologica », dominata ossessivamente dal fanatismo dell'efficienza e della riuscita, del produttivismo e del successo. L'uomo viene ridotto a semplice ingranaggio di scambi socio-economici. In questa visione culturale il rinnovamento sociale dei mali sempre crescenti viene evidentemente affidato alle strutture da cui dipende unicamente il cambiamento delle cose. Si guarda sempre più alle riforme istituzionali come ad eventi arcani redentori o a porti di salvezza.

E non ci si accorge che appunto la cultura dell'uomo-prassi, serrata in un orizzonte materialistico, è all'origine di una eclissi della civiltà umana.

## 1.2. *Il mito dell'uomo adulto si rivela una realtà contraddittoria.*

La nostra generazione, afferma Ugo Spirito, ha definitivamente declassato tutti i valori tradizionali sui quali si fondava la cultura e la civiltà: la patria, l'ideale religioso, la filosofia, le ideologie politiche, la stessa democrazia. « La ricerca scientifica è l'unico valore che rimane. Nessuno possiede la verità, ma tutti la ricercano per le infinite vie della collaborazione ». È una vera e propria rivoluzione copernicana: l'uomo, che dall'umanesimo fino all'idealismo contempo-

raneo era il « soggetto della cultura, diventa in una nuova metafisica scientifica oggetto trasformabile o addirittura scientificamente costruibile »<sup>7</sup>. Ma ciò non rappresenta che il mito dell'uomo moderno. Anzi è proprio la recente esplosione delle scoperte scientifiche che ha messo in crisi questo mito, introducendo nella cultura il senso del disagio, dell'incertezza e dell'angoscia. Noi sperimentiamo sì una eclissi degli ideali tradizionali, ma insieme riscontriamo sfiducia non solo rispetto ai nuovi ideali proposti, bensì anche alla possibilità del loro sorgere. Al riguardo M. Horkheimer asserisce: « La trasformazione totale di qualsiasi campo dell'essere in un insieme di strumenti porta alla liquidazione del soggetto che li dovrebbe usare. Questa dà alla moderna società industriale un aspetto nichilistico; la soggettivazione, che esalta il soggetto, lo condanna a morte »<sup>8</sup>.

« Le società moderne, fondate sulla scienza, viventi dei suoi prodotti, ne son diventate dipendenti come un intossicato dalla droga. Debbono la loro potenza materiale a questa etica fondatrice della conoscenza e la loro debolezza ai sistemi di valori, rovinati dalla conoscenza stessa, alla quale tentano ancora di riferirsi. Questa contraddizione è mortale »<sup>9</sup>.

Abraham Haschel pone il problema nel suo libro: « Chi è l'uomo? »<sup>10</sup> affermando: « Si dice che la malattia del nostro secolo è la nevrosi, ma forse essa è più un fallimento della coscienza che una sconfitta dei nervi ».

La nostra è una civiltà che esalta l'uomo, che lo celebra. Ma egli soffre della sua grandezza, è insicuro di sè. Si interroga, si cerca.

« Non vi siete accorti mai come gli uomini, più evoluti sono, e più fanaticamente cerchino chi riassuma in sè l'ideale dell'umanità e da sè diffonda la norma di vivere, la stima di tutti i valori, la speranza di nuovi destini? L'antico sogno continua: "cerco l'uomo" »<sup>11</sup>.

Nella civiltà contemporanea infatti l'uomo gode di una centralità contraddittoria, fatta di esaltazione e di inquietudine, di autosufficienza e di insoddisfazione. Non possiamo allora far a meno

<sup>7</sup> Cfr. U. SPIRITO - A. DEL NOCE, *Tramonto o eclissi dei valori tradizionali?*, Rusconi, Milano, pp. 40-56.

<sup>8</sup> M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione*, Einaudi, Torino, p. 171.

<sup>9</sup> JACQUES MONOD, *Le hasard et le nécessité*, Ed. du Sueil, Paris, pp. 190-191.

<sup>10</sup> ABRAHAM HASCHEL, *Chi è l'uomo?*, Rusconi, Milano, p. 30.

<sup>11</sup> PAOLO VI, *Discorso* del 3 febbraio 1971.

di confessare come A. De Saint-Exupéry: « A me poco importa che l'uomo sia più o meno ricco. Mi importa che sia più o meno uomo. Non chiedo innanzitutto se l'uomo sarà o non sarà felice, ma quale uomo sarà felice »<sup>12</sup>.

### 1.3. *La molteplicità di « ideali educativi » nel pluralismo antropologico odierno.*

Nei momenti di crisi l'uomo cerca risposta alle sue incertezze esistenziali. I processi di mutamento sono incalzanti, tanto da travolgere con facilità ogni certezza. È facile così divenire preda del contingente e dell'immediato. Ma l'uomo va cercando, sia pure tra mille contraddizioni, di corrispondere alle istanze che sollecitano la coscienza dell'umanità, elaborando proposte educative valide. L'ideale formale non è certo per nessuno costruire dei robots, ma forgiare delle personalità libere e responsabili di sé e degli altri.

Eppure sul significato di « educazione » influisce con determinazione la concezione che si ha circa l'uomo, la vita, la società. I modelli di uomo (rappresentativi di orientamenti culturali) concretizzano il pensiero pedagogico dei diversi autori: ci troviamo allora di fronte all'utopia dell'uomo naturale di A.S. Neill o dell'uomo simultaneo di A. Huxley; incontriamo nella linea marxista l'uomo collettivo di Makarenko come l'uomo onnilaterale di A. Gramsci; la psicopedagogia ci propone l'uomo non-diretto di C. R. Rogers o l'uomo programmato di Skinner; oppure l'uomo strutturato di J. S. Bruner; vi è anche l'alternativa dell'uomo liberato di P. Freire o dell'uomo conviviale di I. D. Illich; inoltre, in una visione personalistica emergono l'uomo integrale di J. Maritain e l'uomo impegnato di E. Mounier<sup>13</sup>.

La concezione dell'uomo sta alla radice di tutto: sia essa di un umanesimo marxista, scienista o libertario, tecnologico o conviviale, consumista o...

Nel pluralismo antropologico odierno emergono con evidenza due posizioni educative, che consideriamo in breve. La concezione liberal radicale ha imposto al fatto educativo la « religione della spontaneità ». Essa considera i valori immanenti allo spirito umano e li ritiene « le norme dello svolgimento autonomo della mente senza alcuna in-

<sup>12</sup> A. DE SAINT-EXUPÉRY, *Quale uomo?*, Cittadella, Assisi, p. 99.

<sup>13</sup> Cfr. C. SCURATI, *I profili nell'educazione*, in « Vita e pensiero », 1977.

terferenza di forze estranee che ne limitino lo sviluppo e, anzi, promuovono una vita libera di ricerca e di conquista progressiva della verità ». Si deve pertanto fare spazio alla autonomia dei processi e alla spontaneità di espressione dell'individuo, riconoscere che l'uomo ha immanenti possibilità di conseguimento della verità.

Ma una educazione che si risolva nella spontaneità e che assuma acriticamente il principio della autonomia è quanto meno deficitaria. In realtà l'uomo non può trovare in sè, nell'immanenza del suo essere, tutti i valori che debbono contribuire a dare struttura razionale e spirituale alla personalità. Il permissivismo ha le sue cause appunto nell'assolutizzazione di questo principio.

La concezione marxista (sia che la si guardi come filosofia totale della realtà, che come metodo di analisi e di azione nella storia) esprime anch'essa una ben precisa visione dell'uomo.

« L'essenza umana — scrive Marx — non è qualcosa di astratto che sia immanente all'individuo singolo. Nella sua realtà essa è l'insieme dei rapporti sociali ». E aggiunge più chiaramente: « Non è la coscienza degli uomini che determina il loro essere, ma è il loro essere sociale che determina la loro coscienza ».

La « totalità sociale » dell'uomo è qui affermata con forza ed esclusività, palesandosi spesso come manipolazione delle coscienze e fautrice del collettivismo che nega l'individualità. Questi orientamenti culturali, pur diversi tra loro, sfociano cionondimeno in un unico atteggiamento ideologico: l'uomo è solo progettazione di sé, conquista mediante l'impegno unicamente razionale.

Ora ciò attenta, in sostanza, alla dignità radicale della persona umana, poiché gli preclude gli orizzonti trascendenti.

La parzialità di determinate posizioni odierne rivendica una visione più completa dell'uomo e richiama l'esigenza della formazione integrale della personalità.

#### 1.4. *Nella prospettiva della concezione personalistica emerge l'ideale educativo dell'« uomo integrale ».*

La gravità della incertezza che l'umanità contemporanea vive, spogliata ormai da ogni mito ideologico, privata di sicurezze scientifiche, defraudata di un sistema valoriale duraturo, esige il ricupero dei valori certi sul relativismo e l'arbitrio, l'attenzione privilegiata all'essere sull'avere, in definitiva del primato dell'uomo sulle cose.

Tutto va finalizzato ad edificare la « maestà dell'uomo » e quindi a difendere il suo accesso alla verità, il suo sviluppo morale; a rafforzare il patrimonio dei suoi diritti quali la vita e la dignità personale, a ricercare la giustizia sociale, la pace e l'unione di tutta la famiglia umana.

Questo significa tutt'altro che esaltazione dell'autosufficienza, radice profonda dei mali attuali. Il dominio delle cose sull'uomo segna la fine della sua autentica civiltà. È necessario rifare l'uomo.

Il nodo cruciale della nostra storia sta qui. Si tratta di educare ad essere di più come uomini, a far crescere l'uomo totale, integrale. Questa prospettiva è lo schermo protettivo contro l'assimilazione degradante dell'uomo a tubo digerente, a organo sessuale, a ingranaggio economico, a sacco di denaro, a carne da macello per causa della rivoluzione. L'uomo si fa pienamente uomo, veramente uomo, solo nella pienezza dell'uomo nuovo.

L'uomo si apre così alla dimensione dell'« umanesimo trascendente », che gli conferisce la sua più grande pienezza (Paolo VI), e che implica lo sviluppo di tutto l'uomo e di tutti gli uomini <sup>14</sup>.

## **2. Il criterio educativo peculiare dell'intervento salesiano: formare nel giovane lavoratore la personalità integrale.**

### *2.1. La prospettiva generale dell'intervento formativo*

Mounier definisce la persona « *il volume totale dell'uomo. È equilibrio in lunghezza, larghezza e profondità* ». In ogni uomo si configura come tensione fra le sue tre dimensioni: « *quella che sale dal basso e l'incarna in un corpo; quella che è diretta verso l'alto e la solleva a un universale; quella che è diretta verso il largo e la porta verso la comunione* » <sup>15</sup>.

La personalità umana può anche essere descritta nel modo seguente: « *Essa è una originale unità psico-somatica essenzialmente aperta agli altri, con la capacità di trascendere storicamente la sua stessa*

<sup>14</sup> PAOLO VI, *Populorum progressio*, n. 42.

<sup>15</sup> E. MOUNIER, *Rivoluzione personalistica e comunitaria*, Comunità, Milano, 1949, p. 82.

realtà in continuo e armonico progresso verso la realizzazione creativa di sé e dei valori significativi per la sua esistenza »<sup>16</sup>.

Alla luce di questa visuale *il processo di personalizzazione integrale si caratterizza come « unitario e poliedrico »*. E' un processo di tensione sia in senso individuale (tensione psico-spirituale), che in senso sociale (comunicazione e interazione); un processo di innovazione, ossia di modificazione di sé in ordine a nuovi obiettivi. Esso implica l'assimilazione-creazione come dinamica di base in vista del fine da raggiungere: l'espansione di sé in una comunità. L'intervento educativo, chiamato a porre in atto tale processo, non può limitarsi pertanto a promuovere solo lo sviluppo mentale, ma deve essere totale, avere cura cioè di tutti gli aspetti dell'uomo, quello fisico, psichico, intellettuale e manuale. Non può restringersi a favorire soltanto l'acquisizione delle conoscenze, ma deve rendere possibile la conquista delle capacità, abilità, atteggiamenti che mettono ciascuno in grado di rispondere, individualmente e insieme agli altri, ai propri bisogni. Non può conformarsi a modelli e valori delle situazioni sociali, bensì deve dare impulso alla ricerca e far maturare atteggiamenti che rendano l'uomo capace di esercitare il senso di responsabilità, di vivere e far crescere la partecipazione e di adoperarsi concretamente mediante la professione a rendere più umano il mondo in cui vive.

Per ciascun uomo la formazione di sé coincide con la conquista della propria persona perfezionata lungo l'intero corso della sua vicenda esistenziale. Interessa cioè « l'uomo intero, tutta la sua concezione e tutto il suo atteggiamento di vita ». Ne fanno parte perciò l'adesione ad una ideologia, la militanza in associazioni o gruppi, l'acquisizione di una competenza professionale, la scelta di un lavoro. *Ma il nucleo centrale, la struttura portante sarà costituita dalla loro unità, dalla loro sintesi dinamica.*

In questo modo l'uomo persegue l'ideale di « essere di più », cioè di realizzarsi veramente come uomo. La felicità, infatti, scrive Roger Garaudy, consiste nella « partecipazione alla creazione continua di un uomo sempre più uomo, di un mondo sempre più umano ».

<sup>16</sup> G.B. Bosco, *Psicopedagogia a servizio dell'evangelizzazione*, LDC, Torino-Leumann, p. 37.

Non possiamo però dimenticare che l'azione formativa è rivolta in modo eminente all'uomo « fenomenico », colto nella sua problematicità e contraddittorietà, e sensibile al quotidiano della vita.

E ciò è ancor più vero quando si tratta di realtà giovanile. L'attenzione si deve rivolgere all'adolescente odierno, che fa fatica a riflettere e anela con vigoria verso ciò che è significativo, che è amante dell'azione, e si abbandona alla contemplazione e vive di immagini, che è conquistato dalla scienza e si appassiona all'occulto, al misterioso...

E' l'adolescente che ama far amicizia e soffre di incomunicabilità, che ricerca comunione e subisce pressioni collettive, che è aperto alla solidarietà e fragile nella fedeltà, che ricerca l'amore vero e si accontenta dell'apparente, che si impegna in ciò che crede e lascia con facilità ciò che non riesce a raggiungere, che è travolto dall'immediato raggiungibile e si proietta nella utopia...

Questo adolescente della strada che incontriamo con le sue passioni e sentimenti, con le sue speranze e noie, con i suoi rifiuti e le sue difese, con le sue prese di posizione e debolezze, con le sue aperture e ottusità, con il suo qualunquismo e la sua sensibilità..., insomma nella configurazione di ambiguità.

È il giovane apprendista che sceglie la formazione professionale, anche perchè gli appare una scuola su misura: forse perchè non sa confrontarsi con altri corsi di studio, perchè non ha una condizione economica e familiare in grado di sostenere l'onere, forse perchè crede di non essere fatto per studi impegnativi, di essere un uomo pratico.

Al tempo stesso aspira ad una qualifica, vuol salire un gradino verso un futuro migliore o acquisire la sicurezza economica, arricchiarsi personalmente di una specializzazione. Ma anche in questa problematica lavorativa emerge l'atteggiamento ambivalente di chi manifesta un misto di orientamenti oscillanti che sono il riflesso di una situazione sociale e familiare contraddittoria.

Il giovane poi vive oggi soprattutto in una molteplicità di aggregazioni ed esperienze sociali.

Fa parte del gruppo famiglia, del gruppo di classe, può essere inserito in un club privato, in un gruppo parrocchiale, trovarsi spontaneamente con gli amici, partecipare ad organismi sindacali o politici, solidarizzare nell'ambiente di lavoro, svolgere il suo impegno sociale in un gruppo...

Egli sperimenta, oltre alla molteplicità dei tipi di gruppo, anche una grande varietà di legami associativi in intensità: da quelli formali agli informali, dagli spontanei agli obbligati, da quelli superficiali a quelli profondi, scelti o istituzionali, dai solidaristici a quelli associativi, dai momentanei ai duraturi, in un vortice di continue variazioni del proprio modo di essere in gruppo.

Questo insieme di situazioni adolescenziali dice da un lato una possibile ricchezza per la crescita; dall'altro però rende certamente più difficile l'orientamento personale *nella complessità* delle condizioni di vita.

Ne scaturisce un problema educativo. Come sottrarre il giovane alla disintegrazione personale, ai comportamenti dissociati che lo costringono ognor più nella contraddittorietà?

Si rende urgente allora *fare « sintesi organica »* degli interventi educativi, se non si vuole cadere nella più assoluta inefficienza educativa e se si intende realizzare l'unitarietà di educazione.

La presente proposta intende indicare le linee portanti del quadro educativo cui riferirsi nella elaborazione ed attuazione della propria azione formativa. Essa è al tempo stesso uno schema di confronto per verificare l'adeguatezza e completezza degli interventi educativi.

## 2.2. *Una proposta di sintesi organica e vitale per la formazione integrale della personalità*<sup>17</sup>.

Queste indicazioni sono fondate primariamente su una attenta analisi della fenomenologia della condizione associata del giovane.

Sono tre gli elementi permanenti che si possono cogliere osservando la realtà dinamica di un gruppo o di una comunità:

- l'essere insieme;
- il parlare insieme;
- il fare insieme.

### a) L'essere insieme (struttura relazionale)

L'uomo è per definizione un essere insieme agli altri, in gruppo con i simili. Si stabiliscono, per questo, anche solo come possibilità, delle interazioni che sono il tessuto vivo della sua esistenza.

<sup>17</sup> G.B. Bosco, *Prassi formativa al vaglio*, CNOS, Roma, 1981, pp. 7 ss.

Ma l'essere insieme non esaurisce la possibilità relazionale dell'uomo. Al di là, in un continuum esperienziale fatto di possibili progressi e regressi, si constata una evoluzione in un « sentirsi insieme », in una rete di relazioni interpersonali e sociali che creano unità e coesione.

Da ciò scaturisce il senso di appartenenza ad una realtà sociale (es.: gruppo, associazione, comunità) che viene costruito mediante gesti di partecipazione. A questo livello trovano espressione, in particolar modo, sentimenti ed emozioni e si stabiliscono legami affettivi vicendevoli.

Sulla base della struttura relazionale i vissuti sociali si estendono variando tra « *la convivenza collettiva e la comunione sincera* ».

Un esempio chiarificatore: l'esagerazione indebita nel gruppo di mutui rapporti chiusi non può che provocare la degenerazione del corporativismo o dell'esclusivismo. Il senso di appartenenza dell'individuo è esasperato e quindi diviene difensivo o protettivo.

La duttilità della comunione sincera, del saper incontrarsi e al tempo stesso saper ritirarsi anche con il dissenso a seconda della situazione, conduce invece ad una vera maturazione personale e comunitaria mediante la partecipazione convinta.

#### b) Il parlare insieme (scambio di significati vitali)

Parlare, informare, è esigenza umana fondamentale. Tanto è evidente che non si pensa neppure di dubitarne un istante. Ma parlare significa dire qualcosa, riferire esperienze, comunicare contenuti di vita. Noi parliamo spesso per dovere sociale, per obbligo di circostanze, ma ancor più lo possiamo fare per comunicare valori e significati di vita. In questo modo facciamo emergere motivazioni profonde e valori esistenziali che costituiscono la nostra mentalità. *Lo scambio dei propri « insiemi di valori »* (schemi di riferimento culturali) è ciò che orienta la nostra convivenza in senso umano. Tuttavia il confrontarsi insieme può essere vissuto come un fatto formale e non un condividere valori. Spesso nel gruppo si fa esperienza semplicemente di consenso collettivo tra i membri e non di condivisione di scelte significative. Ci si accorge allora di parlare a vuoto, di prevaricazione demagogica gli uni sugli altri, di vuoto esistenziale. Quando al contrario si comunicano ricchezze vitali, si coglie il senso

della progettualità del gruppo, in cui la riflessione sulle proprie esperienze umane non scade in una reificazione della vita, ma diviene progetto che prende corpo nella storia quotidiana.

Ciò incide profondamente nella impostazione del progetto di vita, della propria vocazione-professione.

### c) Il fare insieme (sistema di modelli di comportamento)

L'azione è vissuta dalla persona sia nella sua radicalità di espressione-esplicazione di sé come pure nella sua funzione di trasformazione di ciò che la circonda.

Sono due aspetti di una stessa realtà strettamente intrecciata, che esprimono la dimensione operativa dell'azione umana.

Eseguire dei compiti, assumere dei ruoli, svolgere delle funzioni, è impegno di ciascun uomo. Ma non è sufficiente dal punto di vista della crescita umana il fare insieme: può essere un semplice attivismo collettivo.

Agire nella cooperazione è la prospettiva maturante. Ognuno esplica una funzione valida e produttiva, se si integra in una armonica collaborazione di apporti diversi. Al polo opposto sta la disarticolazione delle parti, la disgregazione in attività contrastanti. L'esecuzione organica di compiti sociali in una composizione armonica di ruoli infonde il senso di realizzazione storica di una missione. I diversi ruoli sono giustificati solo in vista dell'unità realizzativa per il bene di tutti.

Se fosse altrimenti, accadrebbe l'enfatizzazione di singole funzioni a scapito di altre, senza riuscire a cogliere il nesso unificante di tutte.

Le possibili analogie con il compito storico della comunità educante che vive la sua missione è evidente.

Per esplicitarsi la comunità necessita di funzioni e di ruoli integrati ed organici, che esprimono la sua vitalità nel vivo della quotidianità.

Vi è da notare che queste tre dimensioni sono interrelate tra loro nella realtà e non si possono pensare distinte che per riflessione teorica. Pur tuttavia la loro esistenza fenomenica è reale ed emerge chiaramente all'evidenza, allorché si verifica una enfatizzazione di una di esse a scapito delle altre. Così quando viene esasperata la

percezione interpersonale con una sottolineatura esagerata della struttura relazionale, della partecipazione, si sviluppano dei gruppi chiusi in sè, in cui il fatto emotivo-affettivo relazionale ha il sopravvento sulla funzionalità del gruppo e sulla sua progettualità storica. Se, al contrario, il sistema di ruoli si formalizza staticamente, si isterilisce la spontaneità personale, il razionale diviene sempre più razionalizzazione impersonale della vita. Oppure se le rappresentazioni simboliche di modelli di comportamento sono sclerotizzate, non possono più essere stimolo alla collaborazione. E, infine, nel caso in cui si desse la prevalenza nel gruppo alla elaborazione di valori e scambio di significati senza passare poi conseguentemente alla loro realizzazione storica, si corre il reale rischio dello svuotamento di significato di essi e del puro accademismo parolaio, non dandosi la possibilità di esperienza e di verifica della loro pregnanza nella vita. La *Weltanschauung* si trasforma in sterile ideologismo che dominerà, trasformando in meccanismi difensivi, sia le relazioni interpersonali come lo svolgimento dei compiti.

Sulla base di queste indicazioni di analisi i nostri interventi formativi, per essere integrati ed unitari, necessitano di una convergenza interrelata armonicamente dei tre elementi seguenti:

- la struttura di *partecipazione* (che favorisca la percezione consapevole del senso di appartenenza);
- il sistema di *cooperazione* (attraverso cui si faccia esperienza del senso di realizzazione storica);
- l'insieme di *valori condivisi* (che faciliti il senso di progettualità).

In questo modo viene messo in rilievo che l'integrazione della personalità si sviluppa in primo luogo nella direzione delle relazioni sociali attraverso un processo chiamato « socializzazione ». Se gli interventi formativi sono sostanzialmente strutturati in modo partecipativo, la crescita sociale dell'individuo è facilitata, la persona trova terreno di crescita sulla linea della ricerca dei valori significativi. In secondo luogo mediante il processo di « culturalizzazione » (o coscientizzazione) che permette elaborazioni autonome nel confronto sociale, la persona prende coscienza di sè e dell'ambiente in cui vive creando insiemi culturali.

Infine, attraverso il processo di « acculturazione », l'individuo e i gruppi danno vita a modelli di comportamento. La vita associativa rimane organizzata in modo tale da permettere una continua revisio-

ne di ruoli, sulla base di una rinnovata coscienza della propria dignità personale e del valore della vita comunitaria. In sintesi, la personalità del giovane prende corpo nella sua integralità ed unità, se si sviluppa e cresce armonicamente nella direzione:

- della consapevolezza dei valori e dei significati di vita,
- della relazione matura con gli altri,
- della collaborazione fattiva nell'eseguire il suo compito in un ruolo.

### *2.3. Una proposta orientata alla realizzazione della « professionalità ».*

La precedente proposta di sintesi organica va orientata alla attuazione della professionalità del giovane lavoratore<sup>18</sup>.

Il lavoro occupa oggi una posizione di centralità nella vita dell'uomo. In una società « a dimensione d'uomo », esso è una espressione vitale e al contempo una maniera di far propria la vita umana. Inoltre si sta sempre più prendendo atto che il carattere più peculiare delle istituzioni della società contemporanea è di far parte di un mondo che è essenzialmente « il mondo del lavoro ».

#### a) Centralità del lavoro nell'ambito formativo della persona

Il predominio dell'esecutivo nel lavoro rappresenta una grave minaccia per il valore umano della persona. Tuttavia l'automazione sta gradualmente liberando il lavoratore dagli automatismi per ricondurlo alla dignità di una prestazione sempre più responsabile.

Il mondo del lavoro esige oggi livelli sempre più alti di preparazione professionale e di partecipazione responsabile ai fini generali della organizzazione.

Il lavoro occupa così un posto sempre più di primaria importanza nell'ambito educativo. Si devono fare i conti con il lavoro non solo come parte integrante della formazione umana ma anche per il particolare valore assunto con « la seconda rivoluzione industriale » nei grandi processi di sviluppo.

<sup>18</sup> Le presenti riflessioni sono frutto del dibattito attuale per l'attuazione della legge quadro e delle leggi regionali sulla formazione professionale in Italia.

Il lavoro diviene così componente fondamentale dell'intero processo formativo.

Educare alla professione significa allora educare a una dimensione essenziale della personalità, a un suo modo di essere e di esprimersi socialmente. Identificandosi con la possibilità di realizzazione di uomo totale e delle sue potenzialità creative, la formazione alla professione comporta il superamento della frantumazione del sapere e la ricomposizione in sapere teorico-pratico, la possibilità per ciascuno di svolgere tendenzialmente qualsiasi ruolo nel sistema, per temporanea e libera scelta, l'assunzione di responsabilità in quanto soggetto e non oggetto del processo lavorativo.

Mirando a promuovere « il saper essere dell'uomo », l'educazione alla professione è peraltro in grado di assicurare al futuro lavoratore una progressiva presa di coscienza della propria identità personale e delle proprie capacità, una progressiva consapevolezza critica delle conquiste della civiltà tecnologica, un crescente adeguamento dei bisogni conoscitivi ed operativi della persona alle domande di professionalità che provengono dal mondo del lavoro, un migliore adattamento alla vita in società, uno sviluppo di competenze che consentono di comprendere il processo produttivo nel suo complesso articolarsi ed intrecciarsi con i mutamenti sociali.

Si parla oggi pertanto sempre più spesso di « professionalità ». Anzi lo sviluppo della professionalità dei lavoratori è ormai assunto generalmente come punto di riferimento essenziale per lo sviluppo economico, sociale e culturale complessivo.

Non si tratta certo qui di « professione » intesa come *job*, ma come *calling* o *beruf*. Essa non è mera esecutività, che si configura come scelta di modalità concreta per realizzare un profitto personale, ma si struttura come « vocazione », e quindi come impegno e responsabilità nella testimonianza di valori e di significati.

#### b) « Professionalità » nel suo significato

« Professionalità » significa in primo luogo qualificazione della attività lavorativa, anzi dell'attività lavorativo-produttiva. Senza produzione infatti il lavoro perde il suo scopo, ossia la sua incidenza concreta nella vita dell'uomo e nella società, dovendone trasformare le condizioni di vita. Oggi poi, ma soprattutto in prospettiva di futuro, qualificazione professionale è anche essenzialmente tecnologica. Ne è

conferma l'interesse odierno per lo sviluppo della cibernetica, dell'automazione, dell'informatica, della programmazione. Eppure l'uomo, in quanto persona, supera il semplice fare lavorativo-tecnico-produttivo.

Egli si interroga sul suo significato e valore ed è capace di orientarlo a finalità etiche o religiose. In questa chiave professionalità non dice solo qualificazione dell'attività lavorativo-tecnologico-produttiva, ma esprime soprattutto la qualificazione dell'uomo che lavora, o meglio ancora il processo attraverso cui l'uomo, mediante il lavoro, costruisce un suo progetto di vita: esprime così la sua identità di soggetto responsabile e comunica in certo modo sè stesso come soggetto. La rivoluzione industriale nella sua forma esasperata ha provocato l'oggettivazione dell'operare umano, anzi la codificazione dell'uomo stesso; il processo di industrializzazione ha prodotto una realtà socio-economica che non si limita a cambiare essa stessa, ma che si costruisce senza sosta sconvolgendo forme e concezioni di vita, ponendo in crisi anche culture millenarie.

È dentro questa realtà che l'uomo deve riaffermare la sua *razionalità*, la sua capacità di regolare, regolandosi a sua volta, che il lavoratore deve creare una professionalità rispettosa di sè, garante della sua unità e identità personale, che ogni attività particolare deve sistemarsi in una società di carattere universale ed assumere per ciò stesso la dimensione del bene comune<sup>19</sup>.

« L'uomo deve soggiogare la terra, la deve dominare, perché « come immagine di Dio » è una persona, cioè un essere soggettivo capace di agire in modo programmato e razionale, capace di decidere di sè e tendente a realizzare se stesso. Come persona, l'uomo è quindi soggetto del lavoro »<sup>20</sup>.

c) Dall'addestramento alla « formazione » professionale.

La concezione di professionalità del passato si era fondamentalmente rapportata al tipo di relazione esistente tra formazione professionale e sistemi di produzione.

L'organizzazione del lavoro era dominata da ferree leggi di pro-

<sup>19</sup> PAOLO VI, *Octogesima adveniens*, n. 24.

<sup>20</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Laborem exercens*, n. 6.

duttività e il compito delle agenzie formative si era ridotto a riprodurre rigidamente i ruoli richiesti dal sistema produttivo. In questo contesto « istruzione professionale » non era in definitiva che insegnare quelle abilità produttive unite alle relative informazioni tecnologiche che permettevano lo svolgimento di una mansione ossia di un insieme di azioni spesso ripetitive, coordinato in una rigida divisione di compiti produttivi.

È facilmente comprensibile quanto ciò abbia favorito una « scuola di addestramento » degli allievi ed una organizzazione che riproduceva la logica della divisione meccanicistica dei compiti.

Con le mutate esigenze della tecnologia e sotto la spinta di una maggiore consapevolezza dei lavoratori cresce ora sempre più la richiesta di una professionalità che non sia semplicemente un prodotto logico dei sistemi di produzione, ma sia al tempo stesso espressione di processi culturali in atto e di conquiste scientifiche in campo educativo-formativo.

Si tratta allora di allargare l'orizzonte. Il futuro lavoratore deve saper rapportarsi con la realtà del lavoro nella sua globalità. In questo sono implicate la sua competenza produttiva come la sua preparazione tecnico-scientifica, ma anche la sua identità totale di uomo-lavoratore.

È lui, uomo-lavoratore, il protagonista nel processo produttivo e non può sopportare una qualsiasi dicotomia schizofrenica.

La « preparazione professionale » viene arricchita in questa visione di nuovi contenuti. Non si tratta di « addestrare », ma di « formare » alla professione.

Ci si colloca così nell'ambito dei sistemi di valori, in cui il lavoratore è sollecitato ad esprimere le sue valutazioni critiche rispetto ai sistemi di produzione e ad esplicitare concezioni e progetti che ha sull'uomo e sulla società.

Il compito della formazione professionale è pertanto formulato muovendo dalla condizione produttiva dei protagonisti, come momento di base, ed aprendosi ad una visione generale e significativa della realtà, in modo da comprenderla e saperla gestire più responsabilmente. L'abilità di realizzazione dell'attività produttiva si inquadra in una più vasta capacità di cogliere e dominare tutta la realtà del lavoro umano.

Per questo le strutture formative assumono lo scopo di dare non solo contenuti tecnico-scientifici e pratici di base, ma anche tutte quel-

le stimolazioni valoriali che abilitino ad una coscienza critica. È il luogo della « proposta formativa » che presenta una concezione di valore sul mondo del lavoro e sulle sue visioni dell'uomo e della società, pur nel rispetto del pluralismo culturale e istituzionale.

#### *2.4. Una sintesi aperta alla proposta cristiana*

La proposta di sintesi organica orientata alla realizzazione della professionalità così ricca di valori umani e sociali, rimane aperta spontaneamente ai valori evangelici.

È una sintesi che trova la sua completezza ultima nella prospettiva trascendente. Del resto la radice di molte crisi di fede oggi, soprattutto a livello giovanile, sta proprio nel vivere la separatezza tra esperienza evangelica e maturazione umana, per cui ne deriva una dissociazione personale di vita. Nel caso infatti in cui un giovane sia posto nella condizione di scegliere tra l'essere cristiano, seguendo il Cristo nella mediazione ecclesiale, e l'essere uomo come viene presentato dalle varie agenzie educative, si crea in lui una frattura, una situazione di conflitto, costretto com'è dall'urgenza della vita a prendere posizione.

C'è il rischio serio che o l'esperienza cristiana o la maturazione umana venga confinata in un ruolo marginale. Questa situazione è di certo ancor più drammatica per il giovane lavoratore che ben raramente viene a contatto con una fede vissuta come momento umanamente promozionale e non invece alienante o estranea alla sua esperienza nel mondo del lavoro.

La proposta educativa salesiana è ispirata alla fede e, in questo, positivamente orientata a Gesù Cristo. Essa propone, in modo franco e coraggioso, pur nel pieno rispetto dei destinatari, l'esperienza cristiana come un appello di salvezza per la vita quotidiana.

Si tratta di far scoprire come non c'è una doppia fedeltà alla condizione lavoratrice ed alla comunità cristiana, ma l'unica radicale fedeltà a Cristo come cristiano-lavoratore.

La coscienza della propria dignità di cristiani e di lavoratori è una sola, come unico è il movimento di promozione dell'uomo-cristiano.

In questo senso la vita del giovane, con i suoi problemi e le sue prospettive, chiama in causa i significati fondamentali della fede; come, pure, la fede apre a « novità » di vita. Il cristianesimo peraltro

non è una semplice espressione della realtà umana, ne rappresenta assai più il prolungamento, l'intensificazione, il perfezionamento, anche se, in prospettiva, di radicale superamento dell'umano.

Esso è fede in Dio incarnato, in Colui che, facendosi uomo, ha inserito la creatura umana nella giustizia e santità della verità, perché potesse raggiungere la statura della sua pienezza. Mediante la sua inserzione in Cristo, l'uomo accede ad una dimensione nuova, a un umanesimo trascendente..., « finalità suprema dello sviluppo personale »<sup>21</sup> per cui « chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo »<sup>22</sup>.

È falso pertanto pensare ad una progressione cronologica: prima l'intervento educativo e poi la proposta di fede, oppure prima la vita da educare e poi la fede da annunciare o comunicare.

« Credo prima di tutto, che si giunga al senso ultimo (e quindi alla domanda religiosa) solo passando progressivamente attraverso i significati intermedi, da scoprire e da valorizzare. E chiamo « educazione liberatrice » il processo che attiva questa crescita di consapevolezza. Credo, inoltre, che in ogni ricerca di significato, è presente, anche se molto implicitamente una domanda di senso e quindi una domanda religiosa (e perciò una domanda invocante di evangelizzazione), perché l'uomo è stato progettato da Dio, nello spirito, costitutivamente aperto al trascendente. Per questo evangelizzando in modo « sensato » (annunciando Gesù Cristo « dentro » le domande di significato e di senso) aiutiamo l'uomo a riappropriarsi della sua esistenza: annunciando Gesù Cristo in modo « sensato » aiutiamo e serviamo l'umanizzazione definitiva dell'uomo »<sup>23</sup>.

Gli interventi educativi hanno il compito irrinunciabile di aiutare il giovane ad elaborare una visione di sé, degli altri e della storia, molto seria e qualificata, capace di dialogare con tutte le altre visioni culturali. L'esperienza profonda di sé, vissuta nell'ambiente educativo, aiuta il giovane a cogliersi all'interno di gravi interrogativi esistenziali, a cui deve dare risposta. La scoperta progressiva del mondo del lavoro, con i suoi valori e con le sofferte attese di liberazione, consolida in modo privilegiato questa capacità di vivere seriamente la propria vita quotidiana.

<sup>21</sup> PAOLO VI, *Populorum progressio*, n. 16.

<sup>22</sup> GS 41.

<sup>23</sup> R. TONELLI, *Una catechesi che dà senso alla vita*, in « Catechesi », 1 (1892) 8.

La proposta di fede e l'esperienza di vita cristiana, devono apparire come significative ed importanti in merito ai problemi che gli pongono la vita e l'appartenenza alla condizione operaia: una risposta affascinante alle domande che si è sentito crescere dentro quotidianamente. Fatto a immagine e somiglianza di Dio, l'uomo riceve un'impronta inconfondibile che ne rivela tutta la sua dignità. E non solo: il messaggio di Cristo all'umanità propone una nuova dignità all'uomo, costituendolo nel suo valore più alto di figlio di Dio.

Chiamato da Dio ad una vita che va al di là dell'umano, egli già fin d'ora può inaugurare una vita di comunione aperta e fiduciosa, un nuovo modo di vivere, un nuovo stile di vita, di essere cioè un uomo nuovo (Gv 3,5), una creatura nuova (S. Paolo), capace di vivere nella fede, speranza e carità.

Per la fede infatti la personalità cristiana allarga l'orizzonte della conoscenza e ne approfondisce le prospettive. Il mistero dell'uomo viene svelato, la nostra esperienza ne viene illuminata. La fede ci rivela l'invisibile nel visibile, arricchisce la nostra scala di valori. Con la fede essa prospetta la propria esistenza, riponendo la sua gioia e felicità in Colui dal quale tutto ha ricevuto e tutto attende. L'uomo pone così costantemente il suo sguardo fisso sulla meta. Mediante la carità si realizza nella personalità cristiana la apertura e l'intima conversione del suo essere a Dio, il che si traduce contemporaneamente in apertura e amore verso tutti gli uomini.

In una visione integrale della realtà della persona umana, fatta immagine e somiglianza di Dio e chiamata a entrare in comunione con Lui, il lavoro educativo deve esplicitarsi in tre direzioni essenziali con la compresenza delle due facce della realtà: l'umano e il cristiano. L'esplicazione di un progetto potrebbe assumere i seguenti orientamenti di fondo. La personalità si sviluppa e cresce, dal punto di vista educativo:

a) nella linea dei valori e dei significati, tendendo a costruire

- un uomo che sempre più consapevole di sé, sa scegliere il bene; e corrispondentemente
- una creatura che, consapevole di essere costituita figlio di Dio, sceglie la libertà di Cristo.

Quindi operiamo per rendere consapevoli di ciò che l'uomo è nella sua pienezza e per abilitare ad usare la libertà per il bene.

b) nella linea della partecipazione comunitaria, cercando di far crescere

- un uomo aperto agli altri, che sa fare comunità; e corrispondentemente
- un chiamato all'incontro con Cristo e coi fratelli, che costruisce la Chiesa.

Quindi operiamo per rendere capaci di comunicare e di fare comunione in comunità.

c) nella linea della progettazione storica, promuovendo

- un uomo che, protagonista del suo progetto di vita, partecipa con responsabilità alla realizzazione di una sempre nuova qualità di vita, esercitando la sua professione; e corrispondentemente
- un collaboratore al progetto di Dio, che partecipa responsabilmente all'avvento del regno di Dio tra gli uomini.

Quindi operiamo per rendere attivamente impegnati nella società civile e nella Chiesa, attuando la propria vocazione-professione. In conclusione, il nostro credo educativo è fondamentalmente il seguente: « Chi segue Cristo, l'uomo perfetto, diviene pure lui più uomo ».

### 3. Modelli di azione formativa<sup>24</sup>

Ognuno, lo voglia o no, è nella condizione di mettere in atto un modello educativo<sup>25</sup>. Nella prassi ciascuno fa delle scelte, segue orientamenti, anche se talvolta li coglie contraddittori.

<sup>24</sup> G.B. Bosco, *Prassi formativa al vaglio*, CNOS, Roma, 1981, pp. 33 ss.

<sup>25</sup> Parlando di « modelli » vogliamo intendere gli « schemi concettuali » che facilitano la lettura della realtà che, come tutti i costrutti teorici, possono essere estremamente semplificativi e riduttivi, che tuttavia diventano utili chiavi interpretative del reale.

Cionondimeno egli si può dar conto riflessamente che le scelte operate non sono al di fuori di un modo di agire che è duraturo. Ciascuno si rifà ad un modello educativo esplicito o implicito. Per questo prendiamo ora in considerazione l'azione formativa costituita in modelli per svelarne la filosofia di fondo e offrire delle piste di analisi.

### 3.1. *Modello autoritario fondato sull'assenso.*

In questo modello il centro dell'azione formativa è la persona dell'educatore. Egli è il maestro di umanità che deve esercitare ascendente attraverso l'esemplarità e una certa forma di fraternità quasi sociale. È un adulto che conosce tutto e ne è sicuro.

Suo unico compito è quello di trasmettere contenuti e conoscenze in modo che gli altri apprendano.

L'educatore è idealizzato e tutta l'azione educativa si fonda sul « mito dell'adulto maturo ». In questa maniera viene esasperato il ruolo dell'educatore che deve evidentemente impegnarsi e agire per realizzare gli scopi prestabiliti in modo del tutto funzionale ed efficiente. Non ci sono dubbi e perplessità, non problemi. Tutto è chiaro. Gli ideali educativi sono dedotti unicamente da principi idealistici e non si prevedono obiettivi se non perfezionistici derivati da elaborazioni strettamente filosofiche e teologiche. Considerate le posizioni di partenza, il metodo non può essere che tendenzialmente centralizzato e autoritario, dal momento che è solo l'educatore, l'adulto che possiede la chiave risolutiva dei problemi. L'iniziativa altrui viene costantemente mortificata di fatto e sottoposta ad emarginazione.

Le conseguenze più evidenti e al tempo stesso le più distruttive di un simile modello, sono la reificazione delle persone e la cosificazione delle conoscenze. In pratica l'educando viene considerato come un vuoto da riempire secondo determinati programmi e l'educatore stesso, in apparenza responsabile, non diventa con il tempo che un esecutore materiale e ripetitivo di scadenze educative e informazioni sia pure di alta qualità tecnica e professionale. Le conoscenze inoltre non diventano che delle cose da sapere e non delle esperienze riflettute da vivere come fonte di elaborazione culturale.

Il fulcro centrale di questo modello sta nell'illusione di poter liberare l'uomo, di poterlo far crescere con il semplice controllo normativo. Alla radice di tutto si concepisce in definitiva l'esistenza come un modello d'ordine in cui il mondo nel suo sviluppo storico è

senza problemi, in cui l'uomo è alla ricerca spasmodica di sicurezza che attenui la sua angoscia esistenziale di usare della sua libertà, in cui l'estrema sfiducia nell'uomo non è che la conclusione tragica del disconoscimento della dignità umana. Dal punto di vista specificatamente educativo il giovane è qui considerato come un oggetto di educazione in cui non c'è molto spazio per la promozione al senso critico e storico.

L'ideale di uomo e di lavoratore veicolato è il conformista, quindi senza iniziativa personale e con una responsabilità che si rivolge esclusivamente al passato senza impegni per la progettualità del futuro. Il risultato educativo è quello dell'uomo formalizzato e automatizzato, perché senza possibilità di spazio per la sua libera decisione, e dell'uomo estraniato che vive senza gusto alla vita; in poche parole, dell'uomo alienato.

### *3.2. Modello liberatorio fondato sullo spontaneo.*

Il presente modello propone come centro dell'attenzione educativa la persona dell'educando. Legge insindacabile è seguire gli interessi e i bisogni dei giovani senza troppo preoccuparsi di verificarne la valenza educativa. Al mito dell'adulto maturo viene sostituito il « mito del ragazzo buono ». Egli deve semplicemente essere lasciato crescere sollecitandone le potenzialità e qualsiasi stimolo esperienziale può essere utile alla maturazione.

L'apprendimento avviene automaticamente dalla propria esperienza vissuta nella immediatezza senza eccessivi riferimenti al suo significato esistenziale. Il ruolo dell'educando viene pertanto accentuato quasi a farne un punto di riferimento esclusivo. Agire per la propria autorealizzazione spontanea secondo i suoi bisogni e interessi è la meta generale cui rivolgere i propri sforzi.

In questo quadro gli ideali educativi sono riferibili alla costruzione dell'« uomo sociale » che ha bisogno di intimità con l'altro e che necessita di esprimersi in rapporti spontanei.

Il metodo educativo non può essere che tendenzialmente decentralizzato e anarchico.

Le conseguenze più immediate sono la mistificazione delle persone e l'esaltazione della esperienza immediata. Solo che la esperienza come tale non è di per sé maturante. Essa deve essere letta e orientata alla luce di valori e di ideali. È la riflessione sugli eventi che fa cogliere i significati e ne dà spessore storico.

L'individuo si dissolve altrimenti in una molteplicità di direzioni vitali con la conseguenza tragica della disintegrazione. È una vera mistificazione pensare che il giovane possa essere da solo realizzatore di sé senza riferimento alla evoluzione storica dell'esperienza umana.

Alla radice del presente modello non vi è che l'illusione di poter promuovere la persona umana nella catarsi liberatoria, dando cioè semplicemente possibilità di libera espressione senza un orientamento progettuale. Il modello liberatorio si fonda in definitiva su un estremo ottimismo nell'uomo, per cui egli progredisce senza contraddizioni nella realizzazione più piena dei bisogni umani, inserito in una società ideale senza esercizio di potere da parte di alcuni su altri.

Sotto il profilo educativo questa visione delle cose sottolinea con urgenza che l'uomo è e deve essere soggetto della propria educazione. L'ideale da raggiungere non dovrebbe essere che l'uomo spontaneistico e anticonformista per cui si giunge all'estremo di una deresponsabilizzazione radicale verso gli altri.

Il risultato è sì di aver creato un uomo « libero », ma nel senso che non ha legami di sorta con alcuno e tanto meno in riferimento a norme. Sarà l'uomo delle esperienze: ha sperimentato le cose più diverse e la sua ricchezza sembra solo consistere nella molteplicità accumulata delle esperienze più che nell'arricchimento reale della sua persona.

È il modello dell'uomo « diverso » a tutti i costi, purché alternativo al sistema.

### *3.3. Il modello dialogico fondato sulla responsabilità di promuovere tutto l'uomo e tutti gli uomini.*

I modelli precedenti tendono ambedue ad escludere il « radicalmente nuovo » che non entra in schematismi ideologici previsti. Non si lascia spazio alla manifestazione della vita in tutta la sua realtà multiforme e problematica. È un misconoscimento della « maestà » dell'uomo che si manifesta fundamentalmente in novità di spirito.

Il modello dialogico, invece, vuol *sottolineare con forza ciò che è tipico dell'uomo*, cogliendolo nella sua significanza storica: l'uomo come soggetto di una storia da scrivere. Don Bosco ha speso tutte le sue energie perché ciò si avverasse. Suo campo di sviluppo esclusivo è quello della storia e della cultura. Un uomo storico, cioè situato nel tempo e nello spazio, che elabora cultura, ossia si progetta modi di

vivere e di realizzarsi. È la scoperta di una missione storica dell'intera umanità in continua evoluzione. Si tratta quindi di una proposta di ricerca continua, in cui la comune condizione di esigenza educativa, l'esigenza di comunità di vita e la necessità di scelte storiche per un progetto di liberazione sono dei punti di riferimento essenziali.

« Vado avanti secondo quello che le circostanze mi suggeriscono... » affermava Don Bosco.

In questa prospettiva *il centro dell'azione è l'incontro tra persone* che mantengono una loro identità personale. Comunicano vicendevolmente per arricchirsi nello scambio. La direzione del cammino da fare è la promozione delle persone, espresso salesianamente nella « promozione integrale dei giovani ».

Nella proposta di un progetto di vita alla cui base si pone la liberazione integrale dell'uomo, il metodo è quello di dare spazio alla parola partecipata (ragione e amorevolezza salesiane) per prendere coscienza della condizione umana in vista della costruzione di una propria cultura di vita.

È l'affermazione quindi di tre valori irrinunciabili: ogni persona è un valore in sè con la sua identità; il comunicare significati è la base dell'educazione; ciascuno ha un ruolo autoritativo nella scoperta di valori e nella proposta di progetti di vita. (Si pensi ad un S. Domenico Savio e alle sue iniziative).

L'azione educativa *impegna pertanto la persona nella sua totalità*, poiché la liberazione dell'educando è condizionata alla liberazione dell'educatore (è il discorso della chiamata alla santità di tutti).

Educare significa in questa visuale mettere in grado di porsi interrogativi, di prendere coscienza delle proprie contraddizioni, di rivedere continuamente le proprie prese di posizione, di fare un cammino insieme con coerenza alle proprie scelte di vita. L'azione educativa non può esprimersi nella sua pienezza se non in una situazione di comunità. È un cammino faticoso crescere insieme, nel confronto, nel dialogo e nello scambio, ma è la condizione indispensabile per una vera ed autentica espressione di sè e degli altri.

L'azione educativa non si contestualizza in un vuoto storico, ma prende respiro in una prospettiva di futuro e in una visione universale, vivendo così il proprio momento storico inserito in un grande progetto universale che si protrae nel tempo.

Il proprio progetto è commisurato su un progetto a dimensione dell'umanità e della storia.

Le utopie di Don Bosco sono una conferma di questa visione universale del suo progetto educativo.

#### a) Istanza antropologica innovativa

La condizione naturale dell'uomo consiste non solo nell'essere presente nel mondo, ma nel far parte di esso, di esserne in relazione dinamica. L'uomo pertanto giunge a dare un apporto personale e originale, a fare cioè opera culturale nella storia.

Ma perché ciò non rimanga utopia, è necessario far vivere un nuovo tipo di uomo e di società che non siano elaborati aprioristicamente, ma emergenti criticamente e creativamente dalla riflessione sulla prassi: un uomo non addomesticato, ma liberato.

L'uomo infatti è tale, perché situato e quanto più riflette criticamente sulla sua esistenza e agisce responsabilmente su di essa, tanto più sarà uomo. La sua vocazione è essere soggetto e non oggetto. Egli esprime questo suo essere protagonista sia mediante elaborazione di cultura come risultato riflesso dell'attività umana sulla natura, sia attraverso la realizzazione della storia come ricerca dell'uomo nel tentativo di essere più uomo.

Il mondo pertanto non è che un immenso cantiere al cui centro sta l'uomo, forgiatore di cultura anche professionale, ossia di quell'insieme di riflessioni sull'esperienza fatta insieme, che ogni gruppo sociale produce vivendo la propria storia. Non è pensabile una nuova crescita dell'uomo, se non facendo affidamento alla creatività collettiva, basata sulle imprevedibili capacità della coscienza, una volta decondizionata dagli addomesticamenti.

Questo nuovo tipo di porsi davanti alla professione nasce dalla consapevolezza della disumanizzazione dell'uomo e della sua alienazione. Esso instaurerà un processo liberatore, perché tende a sprigionare dall'interno dell'uomo le energie idonee a creare una nuova storia umana.

#### b) Punti nodali del modello

Il modello educativo delle considerazioni antropologiche precedenti può venire esplicitato in alcuni punti nodali che rappresentano le direttive orientative dell'azione educativa

Il primo punto consiste nell'*educarsi a prendere coscienza della realtà umana*. Don Bosco è una risposta alla condizione di abbandono

no dei giovani del suo tempo. Coscientizzarsi significa percepire consapevolmente il reale sociale nella contraddittorietà. I comportamenti umani non hanno sempre lo stesso significato (univocità di significati), anzi possono avere una molteplicità di sensi che si rifanno al mondo motivazionale della persona.

Cogliere la contraddittorietà dei comportamenti è il presupposto per far emergere le motivazioni autentiche sia personali che sociali. Coscientizzarsi vuol dire, inoltre, far emergere i problemi vitali (la problematicità del reale). L'uomo manifesta un insieme di bisogni e di desideri, di valenze utopiche e pragmatiche, è un impasto di immaginario e di realistico.

In questo tessuto problematico, il cercare l'interrogativo centrale è penetrare ciò che accade attorno a noi, per poter dare una risposta adeguata.

Un secondo punto nodale è *educarsi a gestire la propria azione nella ambivalenza*, perché sia un vero processo di liberazione. È il cuore dell'uomo che deve rinnovarsi.

La concezione idealistica di puntare sull'uomo universale, di pensare cioè che sia viva in ciascuna persona l'esigenza esistenziale di liberazione e che il cambiamento reale avvenga solo in base a motivazioni autentiche è una pura ipotesi teorica. Così come è un'ingenuità il credere che basti cambiare le modalità di convivenza strutturali, perché ne consegua poi automaticamente un uomo nuovo. Non è sufficiente porre comportamenti diversi, perché ci sia ipso facto una vera innovazione radicale.

Gestire l'ambivalenza ha allora il senso di porre gesti di liberazione nel momento in cui ci si sente coinvolti nella propria consapevolezza. Mediante quindi un continuo processo di azione-riflessione-azione si giunge a trasformare la realtà a misura d'uomo.

L'azione senza la riflessione si rivela un puro attivismo e d'altro canto la riflessione senza l'azione finisce per diventare una vuota chiacchierata.

Un terzo punto nodale è *educarsi a ricercare comunitariamente la via concreta della liberazione* mettendo a servizio degli altri la propria esperienza. Ciò implica una chiara coscienza della missione che si ha nella storia per la promozione di tutti e di ciascuno. Ciò impegna pure a dare una risposta comunitaria ad interrogativi come: da chi liberarci? Per che cosa liberarci? Come liberarci? Ed infine ciò significa il rifiuto più netto di ogni autoritarismo che soffoca l'emergere

della coscienza autentica e trasforma in oggetti di manipolazione, come pure la negazione di ogni spontaneismo che condanna l'azione educativa all'inefficacia della dispersività (cfr sistema preventivo).

La scelta dell'incontro dialogico-comunicativo, in cui l'educatore si scopre spesso alla scuola degli educandi e in cui ciascuno possiede ricchezza da comunicare a vantaggio di tutti, è indicativa di una nuova mentalità. Per educare si riflette insieme e si dialoga, si elabora e si progetta una azione comune.

Educazione dialogica dice superamento della contrapposizione educatore-educando, rischiararsi nel rapporto, porsi in relazione con la sincera intenzione di cambiarsi. Alla dialogicità come comunicazione interpersonale fa seguito la problematizzazione di ogni esistente ed emergente. Non si tratta con questo di voler problematicizzare tutto. Ne sarebbe l'aspetto degenerativo. Solo si vuole sottolineare quanto la dinamica della vita ponga sempre nuovi problemi da risolvere.

Nel dialogo problematizzante, non problematicistico, si manifesta la parola autentica che facilita l'estrinsecazione altrui. È un atto di amore e di coraggio che esclude l'autosufficienza di colui che crede di possedere l'intera verità. È un nutrirsi di speranza.

L'educatore deve rendersi conto che quando inizia un simile processo, egli si prepara a morire per rinascere nuovo con gli altri.

Attraverso la ricerca fatta in comunione, che è accettazione radicale della propria incompiutezza, ci si dirige verso la « pienezza umana », meta educativa finale.

## Conclusioni

Ad una attenta considerazione della direzione di marcia della nostra società industrializzata o post-industrializzata, abbiamo rilevato quanto sia urgente superare la frantumazione della vita dell'uomo-prassi, perché possa riscoprirsi nella sua integrità di persona umana.

Al di là della quotidiana contraddittorietà della sua esistenza e della molteplicità di ideali educativi che scaturiscono dal contesto pluralistico odierno, si fa sempre più evidente la rilevanza della prospettiva educativa dell'uomo integrale: la « maestà » dell'uomo deve ritrovare il suo primato sulle cose.

Ma perché ciò si possa realizzare per il giovane lavoratore, che si trova immerso nella complessità delle sue situazioni disgreganti, emer-

ge con forza l'appello a sintesi educative organiche. Il criterio educativo peculiare salesiano è formare delle personalità integrali, affinché i giovani possano essere « uomini in pienezza ».

La proposta di sintesi organica e vitale presentata descrive quali sono gli elementi ritenuti assolutamente essenziali per realizzare la completezza della formazione. Gli interventi educativi devono essere pensati tutti in tre linee di modo che la personalità giovanile cresca integralmente. Ciò significa sottoporre al vaglio ogni azione, verificando se promuove la persona nella consapevolezza dei valori di vita, se favorisce una relazione matura con gli altri, se infine facilita la collaborazione fattiva nell'eseguire dei ruoli. Tutta questa verifica viene svolta nella prospettiva della realizzazione della « professionalità » del giovane che esige una preparazione professionale adeguata, attenta non solo al fatto tecnico-produttivo, ma anche al ruolo professionale e sociale dell'uomo-lavoratore.

Questa sintesi si apre alla proposta cristiana di vita, che ne rappresenta il condizionamento e il radicale inserimento in una nuova dimensione.

A conclusione descrivo brevemente tre modelli educativi, due dei quali, enfatizzati, rappresentano due modi opposti, ma ambedue inadeguati per l'attuazione della proposta fatta. Il terzo modello della dialogicità sembra essere il modo più rispondente al rispetto della dignità della persona del giovane lavoratore e la prospettiva più valida per dare una risposta efficace al problema formativo odierno.

Non sono che indicazioni di massima quelle riferite, ma sono esse a giocare un ruolo chiave in tutta l'impostazione delle strategie e delle tecniche di formazione.

Il modello dialogico è un aspetto dell'ideario inespresso in documenti, ma realizzato nella pratica da Don Bosco con il suo tipico « sistema preventivo ».

## **RILIEVI E COMMENTI IN SEGUITO ALLA RELAZIONE di Don Giovanni Battista Bosco**

Si accoglie positivamente il tipo di proposta educativa incentrata sul modello dialogico, per promuovere tutto l'uomo, unità psicofisica, dinamicamente inserita in un contesto relazionale, radicalmente aperta al trascendente e ai valori dello spirito. Si ricorda che il sistema preventivo dev'essere inteso come spiritualità, oltre che come metodo, e si sottolinea lo scarto esistente tra il « dover essere » proposto dalla relazione e la realtà quotidiana dei Centri. Di qui la duplice tematica generale del dibattito: difficoltà e problemi emergenti, proposte e linee operative.

### **1. Difficoltà e problemi emergenti**

• Si rileva una profonda frattura tra i valori annunciati e i modelli comportamentali offerti ed espressi. Ciò soprattutto per quattro carenze:

— di un progetto educativo definito, capace di organizzare e coordinare i diversi interventi in termini di proposta educativa e prassi coerente;

— di una vera condivisione, a livello di comunità educativa, dei valori presentati ai giovani;

— di proposte esperienziali concrete in appoggio a valori e ideali offerti e raccomandati;

— di coinvolgimento dei giovani nel loro processo educativo: si tende a mantenere un rapporto di dipendenza più che a instaurare dinamiche responsabilità in chiave di autoeducazione.

• Molti educatori salesiani non sono ancora in grado di costituire, in termini di coscienza espressa operativamente, una comunità educativa cui possano di fatto partecipare, come protagonisti, genitori e giovani.

Ciò sembra dipendere da insufficiente rapporto « democratico » con gli altri, giovani soprattutto; da una tendenza alla gestione verticistica e autoritaria; da un certo timore del confronto con se stessi, con le comunità educative e gli altri; dallo spazio troppo scarso lasciato agli educandi per la loro iniziativa e per sperimentare scelte libere e responsabili. Non manca una certa inerzia dei salesiani nel processo di animazione delle comunità educative. Si avverte ancora un troppo accentuato « noi e loro », che contrappone le diverse componenti.

Deriva da tutto questo un'educazione individualistica, privatistica, non sufficientemente sensibile alle dimensioni socio-politica ed ecclesiali, con relativo inserimento nelle realtà territoriali.

• Altre difficoltà sembrano intetpellare meno le dirette responsabilità degli operatori, e più le condizioni situazionali:

— « frantumazione » della vita dei giovani, con esperienze dispersive e « sconnesse »;

— società utilitaristica che li raffredda nell'accettazione delle nostre proposte, spesso addirittura ignorate nei nostri stessi ambienti;

— estraneità di molti giovani che frequentano i nostri corsi, ma « sentono » altrove il loro ambiente di vita: gli amici, le occasioni, gli spazi che li interessano;

— scarsità di tempo realmente disponibile per un'approfondita azione di confronto e sensibilizzazione, anche per la rigidità dei programmi esigiti dall'autorità scolastica;

— differente provenienza familiare, diversità delle esperienze precedenti e concomitanti, variare di maturità cronologica, psicologica, culturale, morale degli uomini.

## 2. Proposte e linee operative

• Si vuole, come premessa, che le proposte siano tali da poter essere attuate dal salesiano e dall'educatore medio. Si sa che i più dotati e assidui nell'aggiornarsi hanno già una loro sensibilità acquisita, anche se talora può affiorare la tentazione di scoraggiamento o impotenza di fronte alle difficoltà.

• In genere si rileva l'importanza di saper leggere il trapasso culturale in atto. In particolare si esprime l'urgenza di analisi attente delle situazioni, sia nei nostri centri, sia nei diversi ambienti in cui comunque operano salesiani e FMA.

La professionalità ineccepibile dovrà conciliarsi con lo sforzo di attuazione di tutte le dimensioni di un autentico progetto educativo-pastorale, partendo realisticamente dal concreto e dal vissuto dei giovani che si avvicinano.

• Si deve fare ogni sforzo perché si comprenda il messaggio evangelico inserito nella vita, malgrado le distorsioni operate dalle contraddittorie concezioni dell'uomo e della sua storia. Il Cristo va riscoperto partendo dal vissuto. Per questo oltre ad un'indispensabile relazione personale, è bene accompagnare il crescere dei giovani lavoratori con un'autentica vicinanza profetica: nel processo educativo è da salvare correttamente la parte di « mistero » della fede.

• Sarà, quindi, necessario definire itinerari di formazione permanente per gli educatori, vivificare le comunità educative, avvicinarsi senza remore alla vita e agli interessi profondi dei giovani anche con i rischi che l'opzione comporta, impostare con serietà l'insegnamento religioso e quello culturale generale, collegandoli strettamente alla situazione culturale reale e all'azione educativa globale.

La cura e la collaborazione degli Exallievi completeranno l'opera degli anni scolastici e garantiranno contributi costruttivi per la crescita dei nuovi alunni.