

---

MICHAL VOJTÁŠ

---

# PROGETTARE E DISCERNERE

---

*Progettazione educativo-pastorale salesiana  
tra storia, teorie e proposte innovative*



LAS - ROMA

---

PUBBLICAZIONI DELLA FACOLTÀ DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
DELL'UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA

ENCICLOPEDIA  
DELLE SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

129.

MICHAL VOJTÁŠ

PROGETTARE E DISCERNERE

Progettazione educativo-pastorale salesiana  
tra storia, teorie e proposte innovative



MICHAL VOJTÁŠ

# PROGETTARE E DISCERNERE

*Progettazione educativo-pastorale salesiana  
tra storia, teorie e proposte innovative*

LAS - ROMA

© 2015 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA  
Tel. 06 87290626 - Fax 06 87290629  
e-mail: [las@unisal.it](mailto:las@unisal.it) - <https://www.editricelas.it>

ISBN 978-88-213-1165-9

---

*Elaborazione elettronica: LAS* □ *Stampa: Tip. Abilgraph - Via Pietro Ottoboni 11 - ROMA*

## INTRODUZIONE

Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano (PEPS) è stato uno dei temi centrali del ripensamento postconciliare della missione salesiana. L'importanza del progettare riflette un cambio complesso di accentuazioni, avvenuto negli anni del dopo Concilio, da un'educazione fedele ai modelli del passato e spesso ripetitiva verso un'impostazione critica della pedagogia che guarda al futuro. Juan Edmundo Vecchi, l'ideatore più importante del PEPS e Rettor Maggiore dei Salesiani di don Bosco dal 1996 al 2002, l'ha espresso alla fine del millennio in una breve sintesi: «Negli ultimi 40 anni si deve registrare una novità consistente: l'educazione come proiezione verso il futuro. Una dimensione prima meno rilevante».<sup>1</sup>

Il cambiamento di prospettiva ha portato con sé alcuni rischi in quanto il futuro visto in quegli anni era immaginato attraverso alcune lenti: la svolta antropologica, la libertà soggettiva, il progresso scientifico-tecnologico, l'aggiornamento, il cambio profondo della cultura ecclesiastica, la collettività e comunitarietà, la gioventù intesa come forza socio-politica, l'uguaglianza tra i popoli, ecc. È quindi comprensibile che la pedagogia del tempo accentuasse la "proiezione verso il futuro" e trovasse nella progettazione uno strumento che sembrava valido per la concretizzazione della visione dell'avvenire da costruire. Il contesto particolare del postconcilio poteva comunque segnare la progettazione con alcune tendenze esagerate o/e ingenuie che vanno correlate con le lenti usate nella visione del futuro: l'antropocentrismo della visione del mondo, la tecnicità del percorso di progettazione, la svalutazione della tradizione, l'accentuazione della dimensione socio-politica, un'idea radicale di decentramento e inculturazione, ecc.

Dopo il periodo del primo entusiasmo sull'efficacia dell'azione educativo-pastorale progettata si è arrivati però a un momento di forte disincanto. Il passaggio quasi impossibile «dalla carta alla vita»,<sup>2</sup> l'ambiguità linguistica e contenutistica dell'idea del "progetto", la moltiplicazione esagerata del numero

<sup>1</sup> J.E. VECCHI, *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*, Rettore Maggiore dei Salesiani di Don Bosco intervistato da Carlo di Cicco, LDC, Leumann (TO) 1999, p. 21

<sup>2</sup> E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), n. 19.

dei progetti interconnessi, una costante produzione di testi da implementare nei progetti, la formalizzazione dell'educazione intesa come l'esecuzione del PEPS, la percezione troppo tecnica della progettazione, i tempi di attuazione troppo brevi e la mancata "mentalità progettuale" sono solo alcuni sintomi di un disagio generale della Famiglia Salesiana riguardo del PEPS.

Ci sono tanti indizi per affermare che le difficoltà nei riguardi della progettazione in ambito salesiano, oltre ai limiti umani e alla contingenza presente in ogni traduzione operativa di una tradizione educativa, potrebbero essere connesse con il modello antropologico e il paradigma progettuale sottostante alle teorie che ispiravano la metodologia del PEPS nel periodo postconciliare. La sperimentazione progettuale e i seminari di leadership innovativa e integrale che ho vissuto in prima persona hanno ulteriormente rafforzato la mia percezione dei limiti dell'attuale impostazione metodologica del PEPS. In questo senso lo studio si propone gli obiettivi di analizzare la storia del PEPS; analizzare le fonti teoriche d'ispirazione; studiare i cambiamenti nell'ambito delle scienze organizzative e pedagogiche; e infine, proporre un quadro teorico e una metodologia più integrale della progettazione educativo-pastorale salesiana, facendo dialogare le dinamiche a livello di progettazione salesiana con gli esiti degli studi organizzativi. Il percorso si articolerà in tre parti (storica, teorica, propositiva), ognuna costituita da tre capitoli.

Il primo capitolo descriverà la nascita del PEPS, i concetti di base e le dinamiche del contesto che influenzano l'idea della progettazione educativo-pastorale salesiana: il ripensamento strutturale della Congregazione Salesiana, il paradigma conciliare della pastorale, l'aggiornamento della teologia e della prassi di vita cristiana, il ruolo dell'educazione nel ripensamento e alcuni altri concetti chiave emersi nei Capitoli Generali (CG) dal 1965 al 1978 che hanno permeato l'insieme concettuale ed esistenziale dei salesiani della generazione che ha vissuto il periodo "speciale" del Concilio.

All'interno del secondo capitolo si approfondirà il periodo del primo sviluppo e della concretizzazione del PEPS sotto l'influenza determinante di Juan Edmundo Vecchi in quanto consigliere per la Pastorale Giovanile. Tra il 1978 e il 1990 si colloca l'onda di pubblicazioni, che saranno analizzate: decine di documenti, sussidi e dossier prodotti dal Dicastero per la Pastorale Giovanile e anche pubblicazioni di studio in collaborazione tra il Dicastero e la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana. Oltre lo studio si verificherà anche, in certa misura, l'impatto delle teorie e dell'animazione dal centro sulla prassi educativo-pastorale nelle verifiche fatte a livello di Congregazione nel contesto dei CG.

Il terzo capitolo, ultimo della parte storica, vedrà gli sviluppi della progettazione nel periodo dei Capitoli Generali svoltisi dopo il 1990, considerati già "ordinari". Le verifiche dei progetti ispettoriali, la pubblicazione delle tre edi-

zioni del *Quadro di riferimento fondamentale* della Pastorale Giovanile Salesiana (1998, 2000, 2014), l'introduzione del metodo di discernimento e di alcuni nuovi concetti hanno formato le idee e hanno influito sulla prassi metodologica della progettazione degli ultimi anni.

La parte teorica comincerà con il quarto capitolo dove si analizzerà il background teorico della metodologia del PEPS. Dall'analisi storica emerge che l'influenza maggiore per il paradigma metodologico del PEPS proviene dalle teorie della progettazione didattica degli anni '60 e '70. La logica assunta del procedere per obiettivi incorpora un certo *management by objectives*, diffuso in quel periodo storico, che poneva un accento abbastanza forte sulla tecnicità del processo, la misurabilità e la concretezza degli obiettivi. L'antropologia di fondo è implicitamente influenzata dalla concezione dell'agire razionale che pone gli obiettivi per il futuro e li persegue con strategie, linee di azione ed attività.

Il quinto capitolo andrà oltre, descrivendo il cambio di paradigma delle scienze organizzative avvenuto dopo la seconda metà degli anni '80. Una concezione di uomo più integrale, che valorizza anche la dimensione emotiva, relazionale e spirituale-motivazionale arricchita da una metodologia progettuale corrispondentemente più integrale. Questi sviluppi però non sono stati percepiti all'interno dei testi di riferimento per il PEPS, ma ci sono studi organizzativi nell'ambito della vita consacrata che danno spunti d'ispirazione per un dialogo tra le scienze dell'organizzazione e della progettazione e la metodologia della progettazione educativo-pastorale in ambito salesiano.

Il sesto capitolo presenterà le tre maggiori teorie che vanno oltre il management per obiettivi, hanno un'antropologia integrale che impregna i processi e la metodologia di progettazione e sono state applicate su grande scala in progetti educativi in contesti dei vari continenti. Si tratta dell'apprendimento organizzativo di Peter M. Senge, diffuso dall'attività della Society for Organizational Learning (SOL), la leadership centrata sui principi di Stephen R. Covey, applicata dalla società di consulenza FranklinCovey e la Teoria U di Otto Scharmer, collegata con lo studio di Senge, che costituisce la base teorica per l'azione del Presencing Institute. Oltre la presentazione delle idee chiave, si elaborerà un'integrazione di fondo delle tre teorie.

La parte propositiva farà dialogare in concreto il PEPS e i concetti organizzativi innovativi. I tre capitoli approfondiranno tre nuclei di riflessione diversi: un quadro di riferimento teorico, l'identità delle persone coinvolte nella progettazione e infine il processo metodologico di una progettazione più integrale. Il settimo capitolo proporrà un'antropologia integrale che si ispira al modello integrato delle quattro dimensioni del PEPS (educazione-cultura, evangelizzazione-catechesi, esperienza associativa, crescita vocazionale) arricchito dagli aspetti metodologici delle teorie organizzative.

L'ottavo capitolo si concentrerà invece sul nesso che esiste tra la progettazione, compresa anche la realizzazione dei progetti educativo-pastorali, e l'identità dei membri della comunità che progetta. Saranno proposte sei virtù processuali che favoriscono sia il processo di progettazione e realizzazione che la formazione permanente a livello personale e comunitario. La nozione di virtù processuale è la traduzione dell'assioma della trasformazione che richiede di vivere personalmente e comunitariamente quel cambiamento che si vuole creare con la progettazione, includendo il livello spirituale delle convinzioni profonde, dei paradigmi mentali, della qualità di carattere emotivo e delle abilità operative.

Infine il nono capitolo tratterà un percorso della progettazione trasformativa in cinque passi, includendo contributi di studio dell'area salesiana, delle scienze organizzative, la tradizione del PEPS e alcune innovazioni del metodo di discernimento. Il processo di progettazione integrale comincia con l'analisi della realtà, prosegue con il momento dell'interpretazione comunitaria per arrivare all'accoglienza di una vocazione alla trasformazione che si esplicita prima in una visione coerente e sperimentata per poi concretizzarsi nella progettazione operativa. Si seguirà il filo rosso della progettazione integrale, che vuole congiungere alla progettazione gli aspetti spirituali e vocazionali più profondi delle persone coinvolte nella progettazione, per creare un itinerario di trasformazione educativa dell'intera Comunità Educativo-Pastorale.

Il percorso di studio, che si esprime in questa pubblicazione, è stato anch'esso trasformativo e formativo per me e per chi ha condiviso il cammino. Vorrei ringraziare i docenti della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS per il loro sostegno fraterno, le ispirazioni e i suggerimenti per la ricerca. In modo speciale ricordo Francesco Casella, Michele Pellerrey e Jerome Vallabaraj. Inoltre il mio grazie va agli istruttori dei seminari della leadership Peter M. Senge della SOL Global, Beth Jandernoa del Presencing Institute, Lumír Šarman del FranklinCovey, Reiner von Leoprechting del Pro Action Learning e ai compagni di condivisione del gruppo di SOL Roma. Alla maturazione delle idee ha contribuito molto la condivisione del cammino con gli amici dalla Famiglia Salesiana della Slovacchia con i quali ho preparato e realizzato percorsi di formazione e progettazione. In modo speciale vorrei menzionare l'ex-ispettore Karol Gabo Maník e i colleghi Filip Vagač, Slávka Brigantová e Ján Mihálik. Le persone ricordate, e quelle non menzionate, sono diventate una parte di un progetto di vita, condiviso e testimoniato, nella ricerca e nell'affidamento alla Provvidenza.

MICHAL VOJTÁŠ  
Università Pontificia Salesiana  
Facoltà di Scienze dell'Educazione

## SIGLE E ABBREVIAZIONI

ACG	= Atti del Consiglio Generale
ACS	= Atti del Consiglio Superiore
CEP	= Comunità Educativo-Pastorale
CG	= Capitolo Generale
CGS	= Capitolo Generale Speciale
Cost.	= <i>Costituzioni della Società di san Francesco di Sales</i> , SDB, Roma [1984].
FMA	= Figlie di Maria Ausiliatrice
FSE	= Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana
IAP	= <i>Investigación - Acción - Participación</i>
MBO	= <i>Management By Objectives</i>
MGS	= Movimento Giovanile Salesiano
PEP	= Progetto Educativo Pastorale
PEPS	= Progetto Educativo-Pastorale Salesiano
PEPSI	= Progetto Educativo-Pastorale Salesiano Ispettorale
PG	= Pastorale Giovanile
PGS	= Pastorale Giovanile Salesiana
POI	= Progetto Organico Ispettorale
Reg.	= <i>Regolamenti generali</i> , SDB, Roma [1984].
SDB	= Salesiani di don Bosco
SOL	= Society for Organizational Learning
UPS	= Università Pontificia Salesiana



## **PARTE STORICA**

---



## CAPITOLO I

### LA NASCITA DEL PEPS TRA IL CG19 (1965) E IL CG21 (1978)

L'educazione ha, nel senso temporale, una dimensione che si rivolge al patrimonio delle esperienze maturate in una società durante gli anni, e un'altra protesa verso il futuro. Il fatto di privilegiare l'aspetto della fedele riproduzione della cultura, in contesto educativo, tende a emarginare quasi automaticamente l'atteggiamento critico rispetto al passato e al presente. Generalizzando si può constatare che negli anni '60 del ventesimo secolo c'è stato un cambio di accentuazioni da un'educazione fedele e spesso ripetitiva a un'impostazione critica della pedagogia. Juan Edmundo Vecchi, il Rettor Maggiore dei Salesiani di don Bosco dal 1996 al 2002, lo esprime in una breve sintesi: «Negli ultimi 40 anni si debba registrare una novità consistente: l'educazione come proiezione verso il futuro. Una dimensione prima meno rilevante».<sup>1</sup>

Il futuro visto in quegli anni fu immaginato attraverso le lenti dell'aggiornamento, della libertà, della soggettività, del progresso, della scienza, della critica, del cambio profondo della cultura ecclesiastica, della collettività, della gioventù intesa come forza politica, dell'impegno sociale e dell'uguaglianza tra i popoli. È quindi comprensibile che la pedagogia del tempo accentuava la "proiezione verso il futuro" e ha trovato nella progettazione uno strumento che sembrava valido per la concretizzazione della visione dell'avvenire da costruire. Nei primi capitoli si percorre l'evoluzione della progettazione educativo-

<sup>1</sup> J.E. VECCHI, *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*, Rettore Maggiore dei Salesiani di Don Bosco intervistato da Carlo di Cicco, LDC, Leumann (TO) 1999, p. 21. Cfr. anche accentuazioni simili di Egidio Viganò: «Si può dire che il concetto di "storia" si riferisce di più al futuro che al passato: più che memoria (la quale rimarrebbe pur sempre utile come ammaestramento), si considera la storia progetto da elaborare e da realizzare; ci si vuol sentire protagonisti di un avvenire più umano e superiore. Cresce la necessità di un continuo rinnovamento. Si dà molta importanza alla concretezza d'impegno e alla capacità operativa; si approfondisce e si sviluppa, così, un nuovo rapporto tra teoria e prassi. Infatti il primato del futuro è connesso con la centralità della prassi» in E. VIGANÒ, *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 8-9.

pastorale<sup>2</sup> salesiana dagli anni '60 fino a oggi che non era sempre lineare e non era neanche esente da alcuni rischi.

## 1. L'eco pastorale del Concilio Vaticano II nel CG19 (1965)

Il 1959 è l'anno del centenario della Congregazione Salesiana e anche l'anno dell'annuncio della convocazione del Concilio Ecumenico Vaticano II. La coincidenza di questi due eventi venne a rafforzare nei salesiani la convinzione di un centenario nuovo della Congregazione in un'epoca di svolta. Il Rettor Maggiore Renato Ziggiotti fu scelto dal papa Giovanni XXIII a far parte del Concilio come membro della commissione dei religiosi. Partecipò alle prime due Sessioni e valutò quest'esperienza come una scuola mirabile e un impulso per la responsabilizzazione nell'impegno di corrispondere meglio alla vocazione di tutti quelli che sono chiamati all'apostolato.<sup>3</sup> Per il presente studio sul Progetto Educativo-Pastorale Salesiano (PEPS) è importante considerare l'influenza del Concilio in due dimensioni collegate: il modo di procedere del lavoro conciliare e i contenuti magisteriali del Concilio.

### 1.1. *Lo svolgimento del CG19*

Il modo di realizzare il diciannovesimo Capitolo Generale (CG) sotto l'influenza del Concilio ha fatto cambiare il paradigma capitolare salesiano per quanto concerne la durata, la profondità delle questioni trattate e l'apertura alle scienze umane. A causa dei ritmi conciliari, il CG19 fu spostato all'aprile del 1965 per inserirlo tra la terza e la quarta sessione del Concilio. I lavori capitolari si sono svolti a Roma nelle nuove strutture dell'Ateneo Salesiano e si prolungarono per quasi due mesi, il che fu un record rispetto ai Capitoli Generali precedenti che duravano in media dieci giorni. Quest'abbondanza di tempo creò uno spazio per una discussione aperta in un clima di libertà che non coprì subito le divergenze presenti nell'assemblea. Infatti il nuovo Rettor Maggiore Luigi Ricceri, percependo il clima di tensione tra le varie posizioni che si polarizzavano o per l'adattamento ai tempi o per la fedeltà al carisma, intervenne dicendo: «Cari Confratelli, vogliamo qui avvivare un clima di carità [...] prati-

<sup>2</sup> Unificando la terminologia usata nei documenti ufficiali dei Salesiani di don Bosco si accetta l'aggettivo "educativo-pastorale" e il sostantivo "educazione-pastorale" per descrivere un riferimento generale a termini che si sono evoluti nel tempo ed hanno accentuazioni diverse come "apostolato giovanile", "educazione cristiana", "promozione integrale" oppure "pastorale giovanile".

<sup>3</sup> Cfr. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 5-6.

ca. Dobbiamo a ogni costo realizzare questa unione nella carità. Ho detto unione nella carità. Questa unione suppone comprensione [...]. Comprensione vuol dire capire il mio “avversario” di idee, capire colui che pensa diversamente da me, capire sempre il mio fratello in Don Bosco. Dobbiamo convincerci [...] che nelle Case, nelle Comunità ci sono situazioni psicologiche, malesseri che non si possono ignorare. Sono il riflesso inevitabile di quanto si vive e si soffre in questi anni nella società e nella Chiesa». <sup>4</sup>

L'accumulo della tensione e il necessario cambio di rotta si comprende, quando si guarda il modo preconciliare di affrontare il cambio nel dopoguerra. Pietro Braido descrive così il procedere del Capitolo precedente: «Il capitolo generale XVIII non sembra sentire in profondità le trasformazioni verificatesi nel sessennio che lo precede. Per quanto riguarda gli oratori festivi e l'uso dei mezzi di comunicazione sociale e di intrattenimento ed ancor più gli internati si sentono discorsi quasi identici a quelli del precedente, a sua volta eco delle risoluzioni e disposizioni normative degli anni '20 e successivi». <sup>5</sup>

Seguendo l'esempio del Concilio, al Capitolo fu invitata una ventina di esperti, tra i quali due coadiutori. Si deve notare che tra questi più della metà erano specialisti in ambito educativo. La quasi totalità degli esperti erano studiosi di un ambito scientifico e solo pochi erano educatori “a tempo pieno”. <sup>6</sup> Il termine “esperto” perciò avrà nel postconcilio un'accentuazione maggiore sul ruolo dello studioso più che su quello del facilitatore o del diffusore delle buone pratiche. Nella Congregazione l'identità dell'esperto come studioso si rafforzerà successivamente negli anni '80 nella collaborazione tra il Dicastero per la Pastorale Giovanile (PG) e la Facoltà delle Scienze dell'Educazione (FSE) dell'Università Pontificia Salesiana (UPS) come si vedrà nel capitolo successivo.

L'accento sull'importanza degli esperti studiosi si trovò in armonia con l'apertura conciliare alle scoperte scientifiche della *Gaudium et Spes*, con un accento speciale alla pedagogia, sociologia, politologia e progettazione sociale. <sup>7</sup> Il classico *Dizionario di Pastorale* del 1972 curato da Karl Rahner parla molto chiaramente dell'uso della progettazione per esempio nella voce sul piano pastorale: «Per mezzo della tecnica e della scienza oggi l'uomo è

<sup>4</sup> *Interventi del Rettor Maggiore al Capitolo Generale XIX*, in CG19 (1965), pp. 315-316. Cfr. anche la lettera sul dialogo nel postconcilio di L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.

<sup>5</sup> P. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 49 (2006) 319.

<sup>6</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 362-366.

<sup>7</sup> Cfr. R. TONELLI, *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 14, 33-35 e P. SCABINI, *Creatività nello Spirito e programmazione pastorale*, in «Orientamenti Pastoralisti» 46 (1998) 5, 22.

in grado di progettare in se stesso l'ambiente e la società, di manipolarli, di mutarli [...]. Tali mezzi sono pure a disposizione della Chiesa, in modo da poter consapevolmente esercitare una pianificazione del futuro e sviluppare la propria strategia».<sup>8</sup> La teologia appare più tardi solo nella posizione della "teoria della prassi". I mezzi a disposizione della realizzazione del piano sono mezzi di comunicazione, finanze e istituzioni.<sup>9</sup> Tra i mezzi per la pianificazione del territorio si menzionano: censimento dei fedeli, indagini sociologico-pastorali, parere dei parroci, decani e associazioni di laici, statistica e movimento della popolazione, assetto statale, piani regolatori architettonici, programmi regionali, costituzione di centri speciali, progetti d'industrializzazione, cambiamenti della struttura ecologica, rete di comunicazione, movimento professionale, ecc.<sup>10</sup> L'uso della progettazione viene motivato dalla critica per l'approntamento «di soluzioni parziali d'emergenza, ma esige invece una concezione di pastorale d'insieme».<sup>11</sup> Nell'adottamento quasi meccanico della progettazione sociale alla pastorale nella Chiesa si può percepire l'entusiasmo dell'epoca, la fiducia nella scienza e l'accentuazione dei cambiamenti pratici che aspettavano di essere realizzati.

## 1.2. *I contenuti del CG19 riguardanti l'educazione-pastorale*

Il Concilio influiva sui lavori del Capitolo anche con il suo orientamento preminentemente pastorale. Tra i documenti già promulgati, i più utilizzati erano la costituzione *Sacrosanctum Concilium*, il decreto *Inter mirifica* e la costituzione *Lumen Gentium*. Il Rettor Maggiore Luigi Ricceri ricorda così l'atmosfera di quei giorni: «Durante i lavori capitolari si è avuta la netta sensazione che tutti i presenti guardavano ansiosamente al Concilio Ecumenico Vaticano II. L'atmosfera di Roma ha evidentemente alimentato questo clima di tensione primaverile, colma di promesse».<sup>12</sup> Il CG19 è il primo Capitolo che esprime una consapevolezza delle svolte avvenute nel mondo giovanile e culturale del dopoguerra. La riflessione non si ferma nel constatare il fatto, ma si tenta anche di riformulare la prassi educativo-pastorale. I tentativi si possono riassumere in cinque aree: riorganizzazione delle strutture centrali di governo, ridimensiona-

<sup>8</sup> N. HEPP, *Piano pastorale*, in K. RAHNER et al. (Edd.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, p. 567. Degno di nota è il fatto che l'autore offre come bibliografia solo due volumi sul lavoro comunitario (*Gemeinwesenarbeit*) senza alcuni riferimenti di teologia pastorale.

<sup>9</sup> Cfr. HEPP, *Piano pastorale*, in RAHNER et al. (Edd.), *Dizionario di Pastorale*, p. 568.

<sup>10</sup> Cfr. H.G. MÄHNER, *Pianificazione del territorio*, in RAHNER et al. (Edd.), *Dizionario di Pastorale*, p. 565.

<sup>11</sup> MÄHNER, *Pianificazione del territorio*, in RAHNER et al. (Edd.), *Dizionario di Pastorale*, p. 565.

<sup>12</sup> CG19 (1965), pp. 5-6.

mento delle opere, aggiornamento della formazione, apostolato degli adulti e applicazioni concrete nell'educazione.

A livello di Consiglio generale si aggiunse *ad experimentum* il Consigliere per la Pastorale Giovanile e parrocchiale, il quale unirà i settori di competenza del precedente consigliere scolastico, consigliere professionale e consigliere per gli oratori e delle parrocchie. Ad altri sei consiglieri fu affidato un gruppo di Ispettorie di una regione geografica per le necessità del decentramento anche nell'ambito educativo-pastorale. «Il Capitolo Generale ha creduto opportuno affidare a un unico Consigliere tutta la Pastorale Giovanile e quella parrocchiale per i loro stretti rapporti [...]. Il Consigliere incaricato curerà la formazione generale sotto l'aspetto religioso, morale, intellettuale in tutte le case salesiane (Oratori, Convitti, Esternati, Pensionati, Centri Giovanili, Circoli, Compagnie, Associazioni giovanili varie), salvo le competenze degli Ispettori e la collaborazione del Consigliere incaricato del gruppo di Ispettorie, per quanto riguarda la parte strettamente locale di carattere organizzativo, tecnico, scolastico, professionale, ecc.».<sup>13</sup> Con i cambiamenti a livello di Consiglio generale si tendeva a valorizzare le specificità delle regioni, a decentrare il governo della Congregazione a livello mondiale e, al tempo stesso, a tenere unite le varie dimensioni e strutture educativo-pastorali. Anche a livello Ispettoriale alla struttura del consiglio furono aggiunti i delegati per i vari ambiti e le commissioni di esperti. Solo a livello locale si mantenne obbligatoria la tradizionale struttura del consiglio: *de jure* ne facevano parte il prefetto, il parroco, il catechista, il preside e non più di tre consiglieri, di cui uno può essere il direttore dell'oratorio festivo.<sup>14</sup> Solo il Capitolo Generale Speciale (CGS) nel 1971-72 darà in seguito alle Ispettorie la responsabilità di stabilire a livello locale i ruoli che si giudicassero opportuni.<sup>15</sup>

Il Capitolo decise di costituire un Centro di studi storici salesiani per illustrare meglio l'opera educativa di don Bosco e un Centro di Pastorale della Gioventù che dovrebbe applicare le decisioni del CG19, lavorare in unione con l'Istituto di Pedagogia del Pontificio Ateneo Salesiano (PAS), coordinare le varie attività della pastorale dei giovani ed elaborare un *Trattato dell'Educazione Salesiana del nostro tempo*.<sup>16</sup>

La seconda area di riflessioni concerneva il "ridimensionamento", un concetto che ha avuto fortuna nel CG19, perché rispondeva a un desiderio diffuso nella Congregazione. Il principio generale fu la semplificazione delle case troppo grandi e la riduzione delle opere troppo piccole. Per quanto concerne il

<sup>13</sup> CG19 (1965), p. 24.

<sup>14</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 37-38.

<sup>15</sup> Cfr. CGS (1972), n. 708.

<sup>16</sup> Cfr. CG19 (1965), p. 201.

tipo di opera il collegio salesiano sembrava essere entrato in crisi sia nella percezione dei salesiani, sia nella percezione degli allievi.<sup>17</sup> Il Capitolo ha quindi rivalorizzato soprattutto l'oratorio: «Si rivolgano cure specialissime all'opera "primordiale" dell'Oratorio, opportunamente aggiornata e ridimensionata [...] perché riesca ad attrarre e servire il maggior numero di giovani, con varietà di istituzioni (centri giovanili, clubs, associazioni varie, corsi, scuole serali...)».<sup>18</sup> Nel capitolo sull'oratorio si afferma che «l'Oratorio non deve limitarsi alla massa giovanile che lo frequenta, ma deve diventare lo strumento pastorale per l'avvicinamento di tutta la gioventù, aprendosi con spirito di dialogo e missionario a tutti i giovani della Parrocchia, della zona, della città, ossia dei lontani».<sup>19</sup> Esso doveva avere un preciso programma educativo rispondente alla mutata psicologia dei giovani e aderente alle fasi dell'età evolutiva.<sup>20</sup> In qualche modo fu rivalorizzata anche la parrocchia nella quale si poteva lavorare pastoralmente in spirito salesiano inserendosi negli ampi orizzonti dell'apostolato ecclesiale, ma con un'attenzione speciale all'evangelizzazione dei giovani.<sup>21</sup> Con il cresciuto interesse per il mondo del lavoro furono incoraggiati anche i pensionati per i giovani lavoratori e le scuole professionali. Gli atti parlano di «scuole di ogni tipo, non solo classiche, ma soprattutto professionali e tecniche».<sup>22</sup> Agli Ispettori fu chiesto un «piano di ridimensionamento tenendo conto del numero dei confratelli, delle particolari condizioni dei luoghi e dei tempi, delle possibilità del futuro, della gerarchia e dell'attualità delle opere stesse».<sup>23</sup>

Un terzo tema sentito dai capitolari entra nell'ambito della formazione e viene riassunto nella parola chiave "qualificazione" dei salesiani. La qualificazione significava primariamente acquisizione delle competenze necessarie per la missione nel mondo attuale. Nella presentazione dei documenti del Capitolo il Rettor Maggiore non aveva il timore di chiamare una candida illusione l'atteggiamento che sosteneva la sufficienza di un poco di buona volontà per

<sup>17</sup> Cfr. per esempio lo studio di P.G. Grasso nel quale appare che il 72% degli ex-allievi delle case di tutta Italia preferiva l'educazione in famiglia da genitori buoni e normalmente dotati rispetto all'educazione collegiale anche ben organizzata con buoni educatori. Tra gli aspetti più negativi dell'educazione salesiana si menzionano soprattutto: preparazione irrealistica alla vita, repressione della personalità, obbligatorietà esagerata nelle pratiche religiose, eccessiva disciplina e impreparazione ai rapporti tra i sessi. Cfr. P.G. GRASSO, *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964, pp. 45-152.

<sup>18</sup> CG19 (1965), p. 103.

<sup>19</sup> CG19 (1965), p. 137.

<sup>20</sup> Cfr. CG19 (1965), p. 137.

<sup>21</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 130-132.

<sup>22</sup> CG19 (1965), p. 103.

<sup>23</sup> CG19 (1965), p. 44.

fronteggiare le esigenze delle opere.<sup>24</sup> Seguendo la linea del Concilio, anche la Congregazione si aprì al mondo della scienza. Luigi Ricceri fece un appello dicendo: «Ormai ogni manifestazione della nostra attività reclama gente qualificata in campo teologico, liturgico, filosofico, pedagogico, scientifico, tecnico, scolastico, artistico, ricreativo, amministrativo».<sup>25</sup> Sembra che l'attenzione alla qualificazione era un'espressione della "svolta antropologica" conciliare, che sottostava anche all'idea del ridimensionamento delle opere a misura d'uomo.<sup>26</sup>

Accanto alle tematiche dell'educazione-pastorale, denominata ancora "l'apostolato giovanile", si aggiunse la riflessione sulla formazione cristiana e pro-sociale degli adulti che forma il quarto *focus* del CG19. Tra le aree tradizionali come l'assistenza alle FMA, ai Cooperatori, agli Exallievi e le missioni *ad gentes* si inserirono sei nuove aree: la parrocchia, la catechesi per gli adulti, l'apostolato familiare, la formazione degli insegnanti laici, la pastorale operaia e la comunicazione sociale. In queste tematiche risuonano i temi delle encicliche *Mater et magistra*, *Pacem in terris* e del decreto conciliare *Inter mirifica*.<sup>27</sup> Tutte queste aree furono affidate a un consigliere del Consiglio Superiore. Questo allargamento del campo d'azione non è stato un fatto secondario, perché ha allargato le possibilità e anche gli impegni pastorali della Congregazione. Il Rettor Maggiore Juan Vecchi, nel 1991, ha così valutato i cambi avvenuti dagli anni '60 in poi: «Il mondo degli adulti non è più marginale nel nostro impegno e la loro cura religiosa, per richiesta delle chiese o per motivi congiunturali, ci occupa tanto quanto l'educazione della gioventù».<sup>28</sup>

Alcune tematiche più concrete sull'educazione riflettevano ancora la dominanza del paradigma collegiale e la sua poca compatibilità con il vivo senso della libertà dei giovani degli anni '60. Il collegio era ancora lo schema di riferimento sottinteso alle problematiche della pastorale e dell'educazione. Il fatto lo si può notare per esempio nella presentazione degli Atti del CG19 da parte del Rettor Maggiore con l'omissione del collegio nella parte trattante il ridimensionamento delle opere<sup>29</sup> e nell'eterogenea struttura dei documenti IX-XIX, trattanti le varie opere educativo-pastorali, che include le scuole con convitti e semiconvitti come uniche opere dell'apostolato giovanile.<sup>30</sup> Inoltre i temi concreti della formazione dei giovani erano legati quasi esclusivamente

<sup>24</sup> Cfr. CG19 (1965), p. 5.

<sup>25</sup> CG19 (1965), p. 5.

<sup>26</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 9-10.

<sup>27</sup> Cfr. GIOVANNI XXIII, *Mater et magistra* (1961), in CG19 (1965), pp. 151; Id., *Pacem in terris* (1963), in CG19 (1965), pp. 151 e *Inter mirifica* (1963), nn. 1-3, 9-10, 13-22 in CG19 (1965), pp. 170-177.

<sup>28</sup> J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 12.

<sup>29</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 9-13.

<sup>30</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 101-201.

alla vita del collegio: la vivace discussione sulla obbligatorietà della messa quotidiana e il collegato intervento del Rettor Maggiore ha avuto come risultato la riconferma della tradizionale prassi della messa quotidiana per gli interni con una sensibilità alle situazioni particolari che dovevano essere gestite dalle Conferenze Ispettoriali.<sup>31</sup> Aree delicate o problematiche erano anche l'educazione all'amore e alla purezza, la coeducazione, la gestione del tempo libero e il tema delle vacanze degli interni.<sup>32</sup>

### 1.3. *L'applicazione del CG19 nell'area educativo-pastorale*

Senza dubbio il CG19 è stato l'inizio di un cammino nuovo nella Congregazione. Egidio Viganò parla nel 1982 di non pochi «orientamenti anticipatori»<sup>33</sup> del Capitolo e Pascual Chávez valuta, nel 2010, il CG19 come un «primo atto di consapevolezza comunitaria nella Congregazione riguardo al cambiamento che si sta operando nell'area giovanile e all'esigenza di riformulare la prassi educativo-pastorale tradizionale».<sup>34</sup> Vista l'importanza del Capitolo e il contenuto delle cinque aree di novità iniziate, diventa utile pertanto studiare anche la storia degli effetti concatenati delle idee introdotte, non solo la loro proclamazione puntuale. Ci si sofferma quindi prima a vedere i criteri dell'applicazione delle conclusioni del CG19 per poter poi vedere il modo e l'effetto stesso dei concetti introdotti e delle decisioni prese.

Il Rettor Maggiore Luigi Ricceri presentando gli Atti del Capitolo mette in rilievo alcuni criteri di applicazione per le conclusioni del Capitolo. Si possono riassumere in tre espressioni chiave: personalizzare le dottrine; collaborare e consigliarsi; ridimensionare le opere a misura d'uomo. Il primo criterio consiste nel «formarsi una mentalità più che un inventario di cose da praticarsi».<sup>35</sup> Gli strumenti della personalizzazione indicati sono la lettura approfondita individuale e comunitaria degli Atti che favorisca lo studio delle idee di fondo che animano i documenti.

Il secondo criterio è destinato soprattutto ai superiori che dovrebbero usare la prudente gradualità nell'applicazione del Capitolo. Gradualità non improvvisata, ma guidata dalle norme emesse dai superiori per evitare il pericolo di interpretazioni arbitrarie e della dispersione. Qui si cerca di applicare la prezio-

<sup>31</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 188-189 e 338-341.

<sup>32</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 194-199.

<sup>33</sup> E. VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 10.

<sup>34</sup> Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose" (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 7.

<sup>35</sup> CG19 (1965), p. 6.

sità del dialogo raccomandato dall'enciclica *Ecclesiam suam*.<sup>36</sup> Il dialogo viene posto in rilievo come prima qualità del superiore per favorire la collaborazione a vari livelli: nei settori particolari delle attività, nelle case salesiane, nelle Ispettorie, nei gruppi di Ispettorie e nella Congregazione.<sup>37</sup>

Il ridimensionamento, di cui si sentiva la necessità, è servito come terzo criterio applicativo del CG19. La motivazione primaria che spinge verso un ridimensionamento delle opere educative non è la preoccupazione per l'attività stessa, ma l'attenzione al «bene autentico del Confratello».<sup>38</sup> Il Rettor Maggiore scrive: «Prima di spingere per aumentare in numero e in dimensioni le opere già esistenti, dobbiamo sentire tutti, e struggente, la preoccupazione per l'uomo, per il religioso, per il Salesiano, il prezioso protagonista di questa vertiginosa attività [...]. L'apostolato è una delicata operazione di anime. Non si può compierla con anime esauste».<sup>39</sup>

Le richieste del ridimensionamento delle opere e del decentramento si proponevano di alleggerire la struttura organizzativa della Congregazione, finalizzata al bene dei confratelli e alla missione della Congregazione nel mondo attuale, per la quale bisognava qualificarsi. Paradossalmente sembra, però, che la trasformazione postconciliare ha impegnato molte risorse umane e questo è avvenuto proprio nel periodo della prima seria crisi demografica del personale salesiano, i segnali della quale risalgono al 1963.<sup>40</sup> Pietro Braido ha notato che dopo il CG19 solo a livello mondiale «tra manuali e direttori da far comporre, Commissioni permanenti da istituire, Centri e Uffici da organizzare presso la direzione generale, di Istituti da erigere e di studi su particolari problemi da curare, si arrivava a quasi trenta unità».<sup>41</sup> Per arrivare a un certo decentramento sono state impiegate molte risorse consumate nella creazione di una organizzazione più strutturata. La configurazione delle Conferenze Ispettoriali era tutta da costruire e impostare. Luigi Ricceri ha valutato nel CGS, sei anni più tardi, la situazione del personale parlando di «emorragia anche grave e talvolta quasi cronicizzata [...] dell'invecchiamento del personale e della sua inadeguatezza ai compiti precedentemente assunti».<sup>42</sup> Visti i nuovi compiti e strutture si valuta che «da ogni 2-3 sacerdoti salesiani bisogna ricavare un Dirigente».<sup>43</sup>

<sup>36</sup> Cfr. PAOLO VI, *Ecclesiam suam* (1964), in CG19 (1965), p. 8.

<sup>37</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 7-9.

<sup>38</sup> CG19 (1965), p. 9.

<sup>39</sup> CG19 (1965), pp. 9-10.

<sup>40</sup> Per il numero allarmante degli abbandoni cfr. R. ZIGGIOTTI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 13 e ID., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 234, 16.

<sup>41</sup> BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 336.

<sup>42</sup> L. RICCERI, *Presentazione del Rettor Maggiore della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), p. 570.

<sup>43</sup> RICCERI, *Presentazione della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), p. 576.

Anche nel settore della Pastorale Giovanile la sfida di rendere l'oratorio più salesiano è stata affrontata con lo strumento dell'organizzazione partendo dal centro. Il CG19 ha usato strumenti di promozione a livello mondiale, di Conferenze Ispettoriali, di Ispettorie e di case. Si era pensato un Centro Oratori e una Consulta Centrale che avevano il compito di «uno studio accurato della situazione attuale degli Oratori, delle possibilità di sviluppo, delle esigenze della Chiesa e della Società, dell'inserimento dell'Oratorio nella pastorale parrocchiale, la stesura del nuovo Regolamento Generale degli Oratori, la cura di una stampa organizzativa e lo scambio di studi e di esperienze intorno alla pastorale giovanile e alla vita oratoriana».<sup>44</sup>

Gli effetti più immediati nell'area educativo-pastorale a livello centrale fu la creazione dell'incarico del Consigliere per la Pastorale Giovanile e la costituzione del Centro di Pastorale Giovanile. Il primo consigliere eletto per la PG è stato Gaetano Scrivo, che era superiore dell'Ispettoria Italia-Roma. Il Centro di Pastorale Giovanile fu avviato dopo il Capitolo, nel 1965, con il delegato Michel Mouillard, dell'Ispettoria di Parigi. Il mezzo di animazione è stata la rivista *Note di Pastorale Giovanile*, il cui primo numero uscì nel 1967. Secondo la richiesta del Capitolo, inoltre, nacquero all'interno dell'UPS il Centro Studi don Bosco (1973), sotto la direzione di Pietro Stella, e il Centro Studi Missioni Salesiane (1973) in vista di preparare il centenario della prima spedizione missionaria. Nel tempo successivo, con lo scopo di studiare la storia salesiana si è aggiunto l'Istituto Storico Salesiano (1981), voluto dal CG21 (1978), con sede nella Casa generalizia. L'attenzione per l'educativo nelle pubblicazioni storiche dei Centri e dell'Istituto non ha però costituito un *mainstream* e il *Trattato dell'Educazione Salesiana del nostro tempo* pensato dal CG19 è rimasto un progetto sospeso. Quest'esito è probabilmente riconducibile anche al piccolo numero degli esperti nel campo pedagogico e alla maggioritaria e crescente sensibilità pastorale (non educativa).<sup>45</sup> Da quanto si è visto sinora sembra che l'idea di un ridimensionamento a misura d'uomo, connesso con la qualificazione dei confratelli, è rimasto un progetto sospeso e piuttosto si sono aggiunte strutture nuove per favorire il decentramento delle strutture governative introducendo organizzativamente anche l'ambito della PG.

Il concetto "pastorale giovanile" fu introdotto nel Capitolo e ha avuto applicazioni a livello di strutture di governo, ma la denominazione più usata nei documenti del CG19 è stata ancora "l'apostolato giovanile".<sup>46</sup> In questo senso si

<sup>44</sup> CG19 (1965), p. 139.

<sup>45</sup> Cfr. BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 333.

<sup>46</sup> Cfr. i nomi per denominare le attività educativo-pastorali nei documenti IX-XIX in CG19 (1965), pp. 101-201: l'apostolato giovanile, l'apostolato dei laici, l'apostolato sociale, l'apostolato salesiano, la cura, l'educazione, la formazione dei giovani, la preparazione cristiana e professionale per la vita.

può costatare ancora una sostanziale saldatura della Congregazione all'identità dell'educazione cristiana giovanile preconciare.<sup>47</sup> Il CG19 parla dei principi ispiratori e dei contenuti più concreti della pastorale giovanile nel documento sulla *Formazione dei giovani* che è ancora implicitamente legato alla struttura del collegio.<sup>48</sup> «Del resto, in una visione formalmente cristiana della società allora ancora prevalente, l'azione educativa è vissuta e praticata in termini di azione apostolica. L'espressione "integrale formazione umana e cristiana", che potrebbe suscitare un certo dibattito, in realtà viene citata come ovvia e per nulla problematica».<sup>49</sup> Il cambiamento di mentalità e la personalizzazione richiamati da Ricceri richiedevano più tempi e maturazione. Il Rettor Maggiore Egidio Viganò, nel 1982, si esprime a riguardo della combinazione del preconciare e del conciliare al CG19 in questo modo: «La percezione delle esigenze del Concilio era, per la situazione storica generale, piuttosto limitata; non tutti, infatti, avevano ancora avuto possibilità di cogliere il profondo rinnovamento ecclesiologicalo del Vaticano II. Tuttavia l'assemblea capitolare ne respirò l'atmosfera».<sup>50</sup> Il CG19 ha introdotto il concetto di pastorale giovanile e alcuni principi (conoscenza e rispetto del giovane; senso della libertà; senso sociale; senso di aderenza al mondo d'oggi; e gradualità) che saranno ripresi in futuro, ma la concreta definizione dell'ambito della pastorale giovanile, dei suoi metodi, dei suoi strumenti e della mentalità educativo-pastorale per tutti i tipi di opere dovranno aspettare l'epoca posteriore al CG21 del 1978 segnata dal rettorato di Viganò e dal coordinamento della Pastorale Giovanile di Vecchi.

L'applicazione delle conclusioni molto ambiziose del CG19 sono state quasi subito fermate con l'effetto della Lettera Apostolica Motu Proprio *Ecclesiae sanctae*, uscita un anno dopo la chiusura del Capitolo che annunciava un capitolo generale speciale per tutti gli istituti religiosi. In effetti, il CGS (1972) costata sei anni dopo: «Molto del CG XIX è rimasto sulla carta».<sup>51</sup> Le riflessioni e lo sforzo creativo si spostarono, quindi, sulla preparazione del Capitolo Generale Speciale distraendosi dall'attuazione concreta del CG19. Vecchi, 25 anni più tardi, ha scritto: «La riflessione del CG19 non ebbe una soddisfacente traduzione operativa [...]; la lettura della realtà e la prassi non sperimentarono cambiamenti di rilievo nella base della Congregazione».<sup>52</sup> Si può vedere la causa

<sup>47</sup> Cfr. S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in A. BOZZOLO - R. CARELLI (Edd.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, pp. 70-72.

<sup>48</sup> Cfr. CG19 (1965), pp. 182-201.

<sup>49</sup> FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (Edd.), *Evangelizzazione e educazione*, 2011, p. 72.

<sup>50</sup> VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 1982, 9.

<sup>51</sup> CGS (1972), n. 393.

<sup>52</sup> VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 10.

anche nell'invariabilità delle strutture locali (consiglio della casa) e nel modo di intendere le conclusioni del Capitolo: un "codice" per tutti con l'obbligo di applicazione e adeguamento.<sup>53</sup>

Gli effetti più grandi del CG19 sono stati, quindi, il cambio del paradigma capitolare salesiano verso un'apertura maggiore; la prima adozione delle idee e della mentalità del Concilio; la contemporanea istituzione di una struttura di governo che permetteva più dialogo e partecipazione, che venne sfruttata negli anni successivi con non pochi incontri preparativi per il CGS (1972); e infine la valorizzazione di esperti nei diversi campi della vita salesiana. Il CG19, in sintonia con il Concilio, ha aperto problematiche che, non senza rischi, saranno trattate più tardi con lo strumento della progettazione educativo-pastorale: l'opzione per strutture educative aperte al territorio e al mondo (l'oratorio, la parrocchia, la catechesi per gli adulti, l'apostolato familiare, la pastorale operaia e la comunicazione sociale), il maggior ruolo della riflessione, la valorizzazione delle scienze umane, il modello comunicativo e organizzativo più decentralizzato. Unità e continuità a vari livelli della Congregazione saranno pensate, a partire dal CG19, più nel paradigma del progetto comune al servizio della persona, che nel paradigma della fedeltà alla tradizione collegato con l'importanza della struttura collegiale. Nei paragrafi successivi si studierà lo scombusolamento degli anni successivi al CG19 in connessione con il rinforzato bisogno di elementi unificatori nella prassi educativo-pastorale salesiana.

## **2. Il periodo postconciliare e il ripensamento del CGS (1972)**

La fine degli anni '60 è stata caratterizzata dalla presa di autocoscienza dei giovani che si identificavano con la loro "classe", "generazione", oppure "mondo", secondo le visioni teoriche o ideologiche sottostanti. Nel mondo si sono sentiti i grandi problemi che servivano da agglutinante: il sottosviluppo e la dipendenza del terzo mondo; l'oppressione dei poveri; la discriminazione razziale; le guerre per il predominio mondiale; e la subordinazione dei sistemi educativi e culturali ai poteri economici. Nel mondo intellettuale riaffiorano le ideologie di matrice marxista, le critiche alla società di massa della Scuola di Francoforte e la pedagogia critica.

La parola d'ordine è stata la "contestazione" attiva dell'autoritarismo accademico, industrial-capitalista e politico. Il mondo ideale da costruire è stato visto con la chiave della partecipazione, del decentramento, del dialogo, della socialità, della libertà, della giustizia e della morale nuova. Non mancano pa-

<sup>53</sup> Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, pp. 16-18.

radossi tra la proclamazione del principio di dialogo e della pace da un lato e dall'altro le modalità reali della contestazione e della divisione in classi o correnti politiche. Tutte le riflessioni e le novità erano interpretate all'interno del progresso economico, tecnologico e massmediale del dopoguerra. La metà degli anni '70 metterà in crisi questa positività di prospettive. In ambiti ecclesiali la crisi, seppur in un'altra chiave e nelle interferenze con il mondo giovanile, è arrivata con il Concilio e il suo radicale cambio di paradigma. Il postconcilio può essere di fatto chiamato una vera crisi.<sup>54</sup>

### 2.1. *Il postconcilio nella Congregazione*

Negli anni che seguirono al Concilio era alla posizione di guida della Congregazione Luigi Ricceri,<sup>55</sup> eletto al CG19 (1965). «Il rettorato di don Luigi Ricceri (1965-77), sesto successore di don Bosco, raccolse da una parte il frutto del lavoro realizzato dai predecessori, infatti, nel 1967 i Salesiani raggiungevano l'apice numerico di 21.614 professi e 1.196 novizi; però d'altro canto, fu attraversato da una doppia crisi: quella derivante dalla stessa espansione, non sempre depurata e controllata, della Società salesiana e quella, nell'ambito ecclesiale, concomitante alla celebrazione del Concilio Vaticano II. Gradualmente, ma inesorabilmente, la nuova situazione si rese evidente in Europa e in America. Sorti nel 1968 nell'ambiente dei salesiani giovani, fermenti della contestazione raggiunsero l'apice negli anni 1969-70 e l'Ateneo Salesiano divenne una cassa di risonanza straordinaria di ciò che si agitava in alcuni paesi, soprattutto dell'America Latina».<sup>56</sup>

La crisi in ambito salesiano si è sentita soprattutto con il calo rapido delle

<sup>54</sup> Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, pp. 447-449; G. SABATUCCI - V. VIDOTTO, *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003, pp. 281-287; M. TOLOMELLI, *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008 e A. BERNHARD - W. KEIM (Edd.), *1968 und die neue Restauration*, Jahrbuch für Pädagogik 2008, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.

<sup>55</sup> Luigi Ricceri (1901-1989) è nato a Mineo in Sicilia. Divenuto sacerdote nel 1925, insegnò lettere e musica, poi dal 1935 fu direttore a Palermo durante l'ispettorato di don Ziggliotti. Più tardi ricopre l'incarico di direttore a Messina e dal 1942 guida l'Ispettorato Piemontese-Subalpina. Dieci anni dopo fu nominato ispettore a Milano, dove si fermò solo un anno per ricoprire poi l'incarico del consigliere superiore per i Cooperatori e per la stampa durante il dodicennio di don Ziggliotti (1953-65). Durante il suo incarico ha modernizzato il *Bollettino salesiano*, ha fondato a Torino l'agenzia Notizie Salesiane, l'organizzazione dell'Ufficio stampa della Direzione generale, e ha lanciato la rivista mensile *Meridiano 12*, che voleva essere una continuazione delle *Letture cattoliche* di don Bosco. I dodici anni del suo rettorato (1965-77) si inseriscono negli anni del papato di Paolo VI e nelle sue direttive segue la linea del papa. Cfr. L. RICCERI, *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986 e WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, pp. 436-438.

<sup>56</sup> R. ALBERDI - C. SEMERARO, *Società salesiana di San Giovanni Bosco*, in G. PELLICCIA - G. ROCCA (Edd.), *Dizionario degli istituti di perfezione*, vol. 8, San Paolo, Roma 1988, pp. 1690-1691.

vocazioni, con gli abbandoni della vita salesiana verificatesi in tutto il decennio degli anni '60 sia durante il periodo della formazione che con le cresciute richieste di laicizzazione dei sacerdoti. Il numero dei salesiani nel decennio 1968-77 è calato di circa un quarto.<sup>57</sup> La crisi demografica, segnalata anche dal Rettor Maggiore,<sup>58</sup> era solo l'effetto più appariscente di un Ordine religioso che si trovava in un processo di forte mutamento, o se si vuole, con le parole del decreto conciliare *Perfectae caritatis*, in un processo di una *accomodata renovatio*. Da un lato vi era l'apertura di nuove presenze, un numero consistente di nuove iniziative nel campo pastorale, soprattutto nell'ambito dell'apertura al mondo, della giustizia e del dialogo con tutti.<sup>59</sup> Dall'altro, vi erano vivaci discussioni e polarizzazioni tra "progressisti" e "integristi" e, nello specifico campo del cosiddetto apostolato giovanile, tra "pastoralisti" e "pedagogisti".

Riccardo Tonelli, direttore della rivista Note di Pastorale Giovanile, parla di «anni caldi. Stava, infatti, iniziando e consolidandosi un modello di cultura, di riflessione, di progettazione sociale e politica molto originale [...]. Certo, sotto l'urgenza dei problemi... non sempre è facile procedere con la calma e l'equilibrio necessario». <sup>60</sup> In queste situazioni Ricceri nella sua abbondante pubblicazione di lettere ha difeso e sostenuto il suo diritto-dovere, come Rettor Maggiore, di «dirigere, orientare, animare, e quindi di indicare la retta via, correggere tempestivamente le deviazioni, denunciare gli abusi, definire in alcuni momenti le giuste posizioni, in modo che tutti possano conoscere a un determinato momento con la necessaria chiarezza la via da seguire in Congregazione». <sup>61</sup> Nei primi sei anni del suo rettorato prevalsero l'attenzione alla quasi impossibile realizzazione delle conclusioni del CG19 (1965) e tra queste spunta lo sforzo di equilibrare i due principi del decentramento e dell'unità. <sup>62</sup>

<sup>57</sup> I salesiani nel 1968 erano 21.492 mentre nel 1978 erano 16.439. La media del numero dei novizi nel decennio 1958-67 è stata di 1.218 mentre nel decennio 1968-77 è stata di 625. Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, pp. 531-532.

<sup>58</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 51 (1970) 260, 7-8.

<sup>59</sup> Per le attività sociali nuove cfr. F. DESRAMAUT - M. MIDALI, *L'impegno della Famiglia salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita salesiana 7 Jünkerath, 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976. La Congregazione apre in questi anni delle presenze nell'Andorra, in Lussemburgo, in Burundi e in Gabon. Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, p. 527.

<sup>60</sup> TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 2009, 14-15.

<sup>61</sup> L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 269, 1767. Cfr. anche le pagine 1767-1771 e ID., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 270, 1865.

<sup>62</sup> Siccome il PEPS si inserisce nel 1978 nelle dinamiche del processo di decentramento come uno dei suoi strumenti, sembra utile ricordare alcuni spunti pertinenti sulle dinamiche del decentramento offerti dagli studi gestionali e organizzativi. Si nomina in particolare l'importanza cruciale della gerarchia nell'implementazione del decentramento, il paradosso del decentramento introdotto dal centro, il paradosso del decentramento che parte già con limiti prestabiliti verbalizzati, la polarizzazione tra la leadership decentrata e le decisioni prese dal centro. Cfr. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die verbegliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, pp. 36-39;

Il decentramento dopo il CG19 (1965) ha portato effetti immediati soprattutto nell'ambito della PG, che stava acquisendo la sua importanza: «La tradizionale attenzione alle singole istituzioni, in precedenza propria dei membri del Consiglio Superiore a esse deputati era “decentrata” e distribuita tra più responsabili, al centro e alla periferia: il nuovo dicastero della Pastorale Giovanile, gli Uffici dipendenti o integrativi, le Conferenze Ispettoriali, le singole Ispettorie e i loro organi tecnici e di animazione. Ciò vale sia per l'oratorio che per l'attività catechistica, suo fine principale. La “Crociata” [catechistica partita negli anni '40] centralizzata era finita o prendeva un nuovo volto». <sup>63</sup> Si cercava l'unità nell'azione non solo con lo strumento del magistero del Rettor Maggiore, ma anche attraverso i suoi numerosi viaggi, con lo studio della situazione locale e con i convegni intercontinentali presieduti da lui in persona.

Lo studio della problematica educativo-pastorale partiva in questi anni dai vertici della Congregazione. Nel 1967, il Consigliere per la Pastorale Giovanile sollecitò uno studio sulla situazione degli oratori, con inchieste nelle case e nelle Ispettorie, con lo scopo di elaborare direttive che dovevano «servire come norma alle Conferenze Ispettoriali per la riorganizzazione di questo importantissimo settore dell'apostolato salesiano». <sup>64</sup> Nel 1968, sotto la presidenza di Ricceri, si sono svolti tre convegni per studiare la situazione educativa e pastorale. Il convegno di Bangalore si è soffermato soprattutto sulla problematica dell'oratorio, quello di Caracas sulla pastorale in termini generali e quello di Como soprattutto sulla struttura del centro giovanile come risposta ai bisogni dei tempi, insieme a varie altre proposte. <sup>65</sup> Le ricerche e anche il dibattito dei convegni hanno fatto vedere l'ampiezza degli orizzonti aperti che veniva combinata, però, con la poca traducibilità nell'immediato. Il Rettor Maggiore segnalò, nel 1969, la mancanza di un preciso programma educativo per le diverse età dei giovani, perfezionando la Catechesi, la Liturgia, l'iniziazione dei migliori a impegni apostolici, l'impegno degli oratoriani nella società e nella Chiesa, anche attraverso il lavoro dei vari tipi di associazione. <sup>66</sup>

## *2.2. La preparazione del CGS*

Il Rettor Maggiore descrive nella sua lettera dell'ottobre 1968 il complesso iter in 15 passi da percorrere in nove tappe, che si prevedeva di realizzare en-

65-88 e 131-166.

<sup>63</sup> BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, 337.

<sup>64</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 47.

<sup>65</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 252, 9-25 e 31-86.

<sup>66</sup> L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 32-34.

tro i primi mesi del 1971.<sup>67</sup> Per intendere l'atmosfera nella quale si muoveva la riflessione educativo-pastorale della Congregazione in quegli anni ci serviamo delle proposte inviate dai Capitoli Ispettoriali svoltisi nel 1969, raccolte dalle Commissioni Precapitolari in quattro volumi.<sup>68</sup> Il primo tema trattato fu la richiesta di studi seri sullo spirito, la tradizione e il carisma della Congregazione per riscoprire lo spirito genuino di don Bosco e per superare le divisioni in questioni fondamentali. Una grande parte dei confratelli si è espressa in favore del ripensamento,<sup>69</sup> ma le proposte concrete per attuarlo variavano quasi in ogni Ispettorìa a livello dell'oggetto, della modalità e della strumentazione usata per lo studio.<sup>70</sup> Le proposte pervenute segnalavano il cambio del paradigma in corso, con le due tendenze della continuità e dell'incommensurabilità tra il vecchio e il nuovo paradigma.

Nell'area educativo-pastorale le proposte erano ancora organizzate secondo il vecchio stile per tipo di opera, con forte accento sul ripensamento generale delle strutture. Quasi unanime era l'accordo sulla salesianità dell'attività parrocchiale<sup>71</sup> e altrettanto fortemente era sentito il bisogno di prendere «in seria considerazione la primarietà dell'Oratorio».<sup>72</sup> La validità della scuola come opera rispondeva ai bisogni d'oggi fu riconfermata solo da otto Ispettorie, ma con la condizione di promuovere profondamente la maturazione umana.<sup>73</sup> L'attualità della scuola professionale fu ribadita da undici Ispettorie, le quali però non diedero indicazioni più specifiche. Dal numero e dall'articolazione delle proposte traspare l'intento dei confratelli di superare la stagnazione e l'isolamento dei collegi salesiani con lo spostamento di attenzione a un altro tipo di opera. La strada del ripensamento della scuola e dell'internato fu meno percorsa. In merito alla modalità con cui occorreva gestire il cambiamento si preferiva piuttosto la strada della ristrutturazione flessibile e sperimentale, dell'in-

<sup>67</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 254, 10-13.

<sup>68</sup> Cfr. CGS - COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi*. "Radiografia" delle relazioni dei Capitoli Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, 4 voll., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.

<sup>69</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 46-47. Il valore numerico del 94% dei confratelli di venti Ispettorie in favore del ripensamento è uno dei consensi maggiori raggiunti dai Capitoli Ispettoriali, poiché le domande che suscitano un interesse esplicito maggiore di 15 Ispettorie sono pochissime. Parlando in senso stretto bisogna ribadire che il dato non è statisticamente rilevante per le difficoltà dell'impostazione delle "radiografie" che analizzano materiali di strutturazione eterogenea e non hanno offerto alle Ispettorie un questionario "obbligatorio". Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, pp. VI-XI.

<sup>70</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 47-67.

<sup>71</sup> Il 94% dei confratelli di 27 Ispettorie era d'accordo che «la parrocchia non è un'opera eccezionale della nostra attività salesiana». Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, p. 176.

<sup>72</sup> Il 97% dei confratelli di 16 Ispettorie era in sintonia con la frase citata. Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, p. 190.

<sup>73</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 194-198.

ventiva, dell'apertura e della creatività.<sup>74</sup> Vent'anni dopo Vecchi ha espresso sinteticamente le tendenze dell'epoca studiata: «Alcune ispettorie in Europa hanno visto nelle parrocchie lo scampo dalla chiusura scolastica».<sup>75</sup>

I mezzi preferiti per l'attuazione di questa ristrutturazione erano il decentramento, l'uso della consulenza degli esperti e la pianificazione razionale, temi che ritornano come un ritornello nelle diverse proposte. Gli autori delle "radiografie" notano che i Capitoli Ispettoriali «parlano continuamente di "integrazione", "coordinamento", "programmazione", "pianificazione", ecc. dell'azione pastorale salesiana (dentro e fuori delle nostre case) nei suoi rapporti con la pastorale della Chiesa locale. Essi auspicano che il problema sia affrontato nella sua totalità e risolto opportunamente».<sup>76</sup> Il decentramento del governo si doveva attuare mettendo in piedi altre istituzioni, dicasteri, team, gruppi e commissioni, seguendo la strada aperta dal CG19 (1965). Trattando la questione degli esperti, nelle "radiografie" non si parla della loro identità e, se erano confratelli, non si diceva dove e come si sarebbero formati. Riflettendo il clima dell'epoca, ci si fidava quasi ingenuamente del successo della programmazione, del confronto dialogico e dello studio, ma poi non si specificava la metodologia precisa della programmazione in équipe e non si contavano realisticamente le risorse per poter fare un ridimensionamento.

Il livello dei contenuti concreti dell'educazione e della pastorale è stato quasi totalmente emarginato. Il fatto è paradossale, perché nel momento della svolta pastorale nella Congregazione la maggior parte del tempo è stata impiegata nelle discussioni sulle strutture. Il fatto è interpretabile tenendo conto di alcuni elementi: la convinzione diffusa che il cambiamento delle strutture e l'introduzione della pianificazione razionale cambierà la qualità dell'azione educativo-pastorale; la diffusa dinamica "contestativa" del tempo di crisi che tendeva a confrontarsi con le grandi tematiche della vita e del mondo tralasciando in parte la costruzione collaborativa e sostenibile del futuro concreto e immediato.

I pochi contenuti educativo-pastorali emersi nelle "radiografie" confermano la tendenza descritta poiché parlano solo in generale di temi aderenti al nuovo paradigma pastorale, senza soffermarsi sulla loro applicazione: lo studio scientifico della realtà giovanile, i rapporti di dialogo e collaborazione nella comunità educativa, la promozione integrale del giovane, l'apertura sociale e politica, l'animazione del tempo libero, la catechesi e la formazione degli adulti.<sup>77</sup> Nella parte che parla delle Costituzioni, solo tre Ispettorie dell'Asia hanno proposto di inserire un articolo sul Sistema Preventivo.<sup>78</sup> Gli unici due punti

<sup>74</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 142-144 e vol. 2, pp. 55-58.

<sup>75</sup> VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 13.

<sup>76</sup> *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, p. 108.

<sup>77</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 214-233.

<sup>78</sup> Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 4, 1969, pp. 167.

applicativi che hanno suscitato l'interesse maggiore di dieci Ispettorie sono stati le questioni emblematiche della libera partecipazione alla messa quotidiana<sup>79</sup> e l'apertura delle opere salesiane alla coeducazione.<sup>80</sup> Seguendo i dati della "radiografia", si può concludere che i Capitoli Ispettoriali speciali in preparazione al CGS hanno riflettuto soprattutto sul cambiamento strutturale della Congregazione, il che ha implicato di tralasciare i temi propriamente educativi e pastorali.

### 2.3. *Il CGS e il ripensamento della prassi educativo-pastorale*

I 206 giorni di intenso lavoro dal giugno 1971 al gennaio 1972, nella nuova sede della Casa generalizia a Roma in via della Pisana, fanno del Capitolo Generale Speciale il Capitolo più lungo della storia salesiana. Il CGS è iniziato con la Relazione Generale sullo Stato della Congregazione presentata dal Rettor Maggiore secondo le indicazioni del CG19 (1965). Nell'area educativo-pastorale, denominata ancora "azione salesiana", Ricceri elogiava l'impegno eroico, umile e semplice di molti confratelli per la gioventù povera, ma si soffermava anche abbondantemente sugli scarsi risultati di applicazione del CG19 (1965). La ridefinizione e rilancio dell'oratorio e del centro giovanile aveva prodotto «poca cosa»<sup>81</sup> e i risultati del ridimensionamento «non furono brillanti».<sup>82</sup> Si constatava il blocco delle aperture delle case nuove, ma al lato opposto c'era una moltiplicazione di opere e una crescente «sproporzione tra personale e impegni di attività».<sup>83</sup> Anche se dalla Relazione traspariva una visione realistica della lunga strada da percorrere per realizzare quanto proposto dal CG19 (1965), la priorità del CGS fu formulata in termini di definizione dell'identità della Congregazione nella Chiesa e nel mondo, per cui gli aspetti applicativo-operativi rimasero secondari.<sup>84</sup> Il fine specifico del CGS era quello di formulare un testo nuovo delle Costituzioni e dei Regolamenti, conforme agli orientamenti conciliari.

<sup>79</sup> L'83% dei confratelli si è espresso al favore della messa quotidiana libera, Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, p. 225.

<sup>80</sup> L'82% dei capitolari è favorevole all'integrazione della coeducazione nelle opere salesiane, Cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, 1969, pp. 230-232.

<sup>81</sup> L. RICCERI, *Presentazione della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), p. 574.

<sup>82</sup> RICCERI, *Relazione Generale sullo Stato della Congregazione*, in CGS (1972), p. 574.

<sup>83</sup> RICCERI, *Relazione Generale sullo Stato della Congregazione*, in CGS (1972), p. 576.

<sup>84</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 73.

#### 2.4. La prassi educativo-pastorale nei documenti del CGS

Punto di partenza di tutto lo sforzo del CGS è stato il «rivedere in profondità la nostra identità alla luce della realtà di oggi». <sup>85</sup> L'identità dei salesiani legata all'attività educativo-pastorale si esprime nel termine "missione" tralasciando la parola "fine", per sottolineare la dimensione della vocazione ricevuta da Dio all'interno della Chiesa, piuttosto che vederla come semplicemente posta da sé come un fine da raggiungere. <sup>86</sup> La missione si riferiva prioritariamente alla salvezza dei giovani poveri e abbandonati senza riferimento alle attività e alle strutture, per sottolineare l'integralità della missione. Il rapporto tra la missione e la pastorale è definito così: «La "pastorale" è la concretizzazione operativa della missione sotto la guida dei "pastori"». <sup>87</sup> La Pastorale Giovanile Salesiana era ulteriormente unificata nell'ottica cristocentrica ed ecclesiocentrica conciliare espressa da un obiettivo intenzionale: la salvezza dei giovani. Perseguendolo si tratta di «comunicare la vita divina, e rendere più umana la famiglia e la storia degli uomini». <sup>88</sup> Le attività e i servizi avevano, quindi, solo un carattere strumentale.

Da quest'orizzonte unitario derivava poi la «priorità assoluta della Pastorale Giovanile» <sup>89</sup> con l'esigenza di pastoralizzare l'azione, aggiornare pastoralmente le comunità, che dovevano assumere una nuova mentalità, e ridimensionare le opere secondo il criterio pastorale. <sup>90</sup> Si è giunti fino a formulazioni coraggiose come questa: «È inammissibile, parlando in generale, che continui a esistere un'opera [...] pastoralmente inefficace». <sup>91</sup> La pastorale diventava una chiave di lettura integrale che congiunge la promozione umana e l'evangelizzazione. Per esprimere l'unicità della complessa missione salesiana si sono scelte due espressioni complementari: "promozione integrale cristiana" e "educazione liberatrice cristiana". <sup>92</sup> Se nel CG19 (1965) vi era stato il rischio che la pastorale poteva diventare una parola magica di successo ma troppo generica, il CGS, invece, ha approfondito alcune concretizzazioni del contenuto della pastorale.

Come prima specificazione, il Capitolo avvertì il bisogno di dare un criterio per il rinnovamento, per regolare il rapporto tra il ritorno alle fonti e

<sup>85</sup> Cfr. CGS (1972), p. VIII.

<sup>86</sup> Cfr. CGS (1972), n. 23.

<sup>87</sup> CGS (1972), n. 30.

<sup>88</sup> *Gaudium et Spes* (1965), n. 40, in CGS (1972), n. 60. Cfr. anche CGS (1972), n. 24.

<sup>89</sup> CGS (1972), n. 180.

<sup>90</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 344-348.

<sup>91</sup> CGS (1972), n. 398. Ci si riferisce con molta probabilità alle scuole e collegi gestiti tradizionalmente. Cfr. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (Edd.), *Evangelizzazione e educazione*, 2011, p. 73.

<sup>92</sup> Cfr. CGS (1972), n. 61.

l'adattamento alle mutate condizioni dei tempi<sup>93</sup> e lo trovò nella formula: "Il don Bosco dell'Oratorio". Essa comportava il riferimento non al concetto di oratorio, ma alla persona di don Bosco che aveva svolto la sua "azione pastorale" nel ben cronologicamente definito oratorio di Valdocco, prima semplice oratorio festivo, poi "l'Oratorio" nella sua completezza e cioè anche con l'internato, con le scuole classiche e professionali e i luoghi annessi per le attività di tempo libero, culturali e ricreative.<sup>94</sup> Il criterio non poteva essere semplicemente lo spirito, troppo soggettivo, né le opere, esposte al pericolo di un'oggettivizzazione fossilizzante.<sup>95</sup> Il criterio ideale era rappresentato da don Bosco nell'Oratorio, inteso come «la sintesi, la cifra riassuntiva delle geniali creazioni apostoliche del Santo Fondatore»,<sup>96</sup> «fedele e dinamico, docile e creativo, fermo e flessibile a un tempo»,<sup>97</sup> che «rimane un modello di comportamento per tutti i suoi figli».<sup>98</sup>

Nel ripensamento più concreto dell'educazione-pastorale salesiana il CGS enucleò le seguenti aree suddivise nei rispettivi documenti: evangelizzazione e catechesi, rinnovamento pastorale dell'azione salesiana tra i giovani, pastorale parrocchiale, comunicazione sociale e missioni.<sup>99</sup> Nella strutturazione degli Atti è chiaro che il punto di partenza è l'unica missione applicata a livello di opera con il criterio pastorale, per cui solo posteriormente si trattano le aree dell'azione. Interessante è il cambio di prospettiva che passa dalla divisione tradizionale per tipo di opere alle specifiche aree della missione, formulate in una logica più organica, che prepara la logica delle dimensioni del PEPS sviluppatesi negli anni '80 dopo il CG21 (1978).

Il CGS precisava la pastorale salesiana non solo con le aree della missione, ma anche descrivendone le caratteristiche e gli atteggiamenti pastorali salesiani. La pastorale era vista come servizio offerto ai giovani, caratterizzato dalla concretezza, totalità, comunitarietà e ecclesialità.<sup>100</sup> I salesiani erano chiamati a essere pastori con l'atteggiamento della ricerca dei giovani anche fuori delle nostre opere, con l'atteggiamento dell'incontro, della presenza, della comprensione e del dialogo.<sup>101</sup> Solo dopo seguì la parte che descrive le strutture d'attuazione della pastorale.

<sup>93</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 192-194.

<sup>94</sup> Cfr. la successiva ricostruzione del criterio oratoriano in Cost., articolo 40: «Don Bosco visse una tipica esperienza pastorale nel suo primo oratorio, che fu per i giovani casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita e cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria».

<sup>95</sup> Cfr. CGS (1972), n. 194.

<sup>96</sup> CGS (1972), n. 195.

<sup>97</sup> CGS (1972), n. 197.

<sup>98</sup> CGS (1972), n. 197.

<sup>99</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 175-306.

<sup>100</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 350-359.

<sup>101</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 360-365.

Lo sforzo di ripensamento dell'azione salesiana in chiave pastorale, seguendo il Concilio, e l'accentuazione dell'impegno sociale, hanno portato a emarginare il concetto di educazione, che è lo specifico della Congregazione secondo il CG19 (1965).<sup>102</sup> Il fatto lo si può notare nella poca importanza ai temi educativi nelle "radiografie" in preparazione al Capitolo.<sup>103</sup> Si può essere d'accordo con la valutazione posteriore di Vecchi dicendo che «ci sono spunti educativi e molti motivi ispiratori sparsi qua e là. Ma ci vogliono ancora molti complementi, molte mediazioni, molte riorganizzazioni per farne qualcosa di applicabile da parte di operatori e assimilabile da parte di destinatari». <sup>104</sup> Della pedagogia si riaffermano lo spirito, l'uso del Sistema Preventivo e il metodo in generale, con il rischio della ripetitività delle formulazioni già note. Si noti anche l'uso eterogeneo della parola educazione, che prende sfumature diverse secondo il contesto dell'evangelizzazione, dell'assistenza, dell'istruzione o della socializzazione tanto da significare alla fine qualunque tipo d'intervento che richiede qualunque tipo di competenza.<sup>105</sup> Nonostante la diminuzione dell'importanza della dimensione educativa bisogna riconoscere che una delle idee introdotte dal CGS, che avrà sviluppi successivi, è stato il concetto della "comunità educativa" che, come pensata dal CGS, doveva essere costituita di salesiani e laici, giovani e genitori, operare nella logica della corresponsabilità, in un clima di famiglia e periodicamente programmare e rivedere la sua azione.<sup>106</sup>

## 2.5. Gli effetti operativi del CGS

Alla fine di quasi ogni documento del CGS si trova un capitolo intitolato "orientamenti operativi". Solo la sezione che tratta della missione salesiana contiene oltre 50 indicazioni specifiche che riguardano compiti di studio e di qualificazione, decisioni per il cambio strutturale dell'azione pastorale, criteri per il ridimensionamento delle opere, la costituzione dei centri di studio, la creazione di équipes e la convocazione di convegni. Tra queste indicazioni la maggioranza dei compiti (oltre 30) concerne lo studio e la qualificazione dei

<sup>102</sup> Il CG19 inizia il documento sull'apostolato Giovanile con queste parole: «La Congregazione Salesiana partecipa alla missione della Chiesa soprattutto con la sua azione educativa». Cfr. CG19 (1965), p. 101.

<sup>103</sup> Le "radiografie" si concentrano sulle opere, sulla vita consacrata, sulla formazione, sul governo e la parte specifica dell'educazione occupa solo meno del 3% del numero complessivo delle pagine dei quattro volumi. Per la parte sull'educazione cfr. *Ecco ciò che pensano i salesiani*, vol. 1, pp. 213-233.

<sup>104</sup> VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 18.

<sup>105</sup> Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p.16.

<sup>106</sup> Cfr. CGS (1972), n. 395.

confratelli e degli agenti pastorali. Al margine tra i vari orientamenti operativi appare come strumento anche la programmazione e la revisione del lavoro e degli obiettivi della pastorale, che doveva essere fatta comunitariamente e con i laici collaboratori.<sup>107</sup> Con gli orientamenti operativi, l'uso della programmazione e l'introduzione della comunità educativa il CGS prepara la formulazione del Progetto Educativo-Pastorale Salesiano del CG21 (1978).

La difficoltà d'applicazione si rafforza con l'eterogeneità dei contenuti e di stili diversi dei vari documenti. Il Rettor Maggiore percepì il rischio e nella lettera di presentazione dei documenti si esprimeva contro la strumentalizzazione dei documenti, scrivendo che il CGS «con l'insieme dei suoi Documenti è un *corpus* armonico inscindibile, anche se non tutti hanno lo stesso valore normativo e se per forza di cose i Documenti e gli Orientamenti hanno spesso una stesura stilistica diversa, un'angolazione dei problemi e una presentazione redazionale varia l'una dall'altra: ma, anche se talvolta può mancare l'omogeneità, c'è sempre l'organicità globale tra i singoli Documenti. Non viene meno per questo la loro validità».<sup>108</sup>

L'applicazione del numero non piccolo di compiti, formulati e organizzati eterogeneamente, fu operativamente complicata anche con il principio del decentramento, che lasciava un «ampio margine alla creatività e alle iniziative delle singole Ispettorie».<sup>109</sup> Il CGS decise il Capitolo Ispettoriale come punto focale del rinnovamento. Questo doveva essere convocato non oltre un anno dopo la chiusura del CGS.<sup>110</sup> Poche Ispettorie si trovavano nello stato di seguire il ritmo di questa mole di lavoro, data l'impreparazione del personale, la diminuzione del numero dei confratelli e il clima contestatario decentralizzante anche a livello delle Ispettorie.<sup>111</sup> La necessità di rinnovare il Direttorio Ispettoriale, mettendolo in sintonia con le nuove Costituzioni, obbligò le Ispettorie a trovare strade veloci di tipo normativo per implementare il nuovo paradigma pastorale, mettendo da parte i processi lunghi di cambiamento di mentalità e del ridimensionamento.

A metà strada tra i due capitoli, nel 1975, il Rettor Maggiore nella sua lettera tracciò i tre compiti prioritari della Pastorale Giovanile, che fanno intravedere i punti dolenti dell'applicazione del CGS: operare un cambio di mentalità, nella rifusione e reimpostazione radicale dei propri parametri di concezione e di azione pastorale; adottare un nuovo stile comunitario perché l'insegnamento catechistico trovasse un riscontro, una conferma e un consolidamento nella testimonianza della intera comunità educativa salesiana; farsi presenti nel mondo

<sup>107</sup> Cfr. CGS (1972), n. 395. Cfr. anche i nn. 340 e 480.

<sup>108</sup> CGS (1972), pp. X-XI.

<sup>109</sup> CGS (1972), n. 759.

<sup>110</sup> Cfr. CGS (1972), nn. 759-761.

<sup>111</sup> Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 19 e WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, pp. 452-454.

in modo nuovo, attuando un rapporto stretto fra impegno evangelizzatore e atteggiamento di servizio nei confronti del mondo.<sup>112</sup>

Un'altra immagine dell'operatività del CGS ci viene dall'analisi della Relazione sullo stato della Congregazione del 1977 e dalle relazioni degli Ispettori ai Capitoli Ispettoriali. Si parlava dei rischi della dispersione e della giustapposizione delle iniziative, data la complessità del fenomeno giovanile e il pluralismo di impostazioni. In diversi contesti erano stati organizzati convegni sulle questioni educative e pastorali globali ed erano sorte non poche commissioni e gruppi di coordinamento pastorale. Degni di essere menzionati sono il convegno europeo *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova del 1973-74* con circa 300 partecipanti, di cui alcuni anche dall'America e dall'Asia, e la Settimana della gioventù europea realizzata nella Casa generalizia nell'aprile del 1976, che metteva a confronto varie esperienze di educazione e della Pastorale Giovanile.<sup>113</sup> Non tutte le iniziative avevano obiettivi e compiti definiti per cui gli effetti non sono facilmente rintracciabili. Si ha l'immagine di un cammino con molteplici attività che diffondevano la nuova mentalità, ma da protagonisti fungevano singoli o piccoli gruppi che non riuscirono a coinvolgere la maggioranza delle comunità delle singole Ispettorie.

L'indicatore più concreto dei cambi nell'ambito pastorale e educativo, sul quale hanno insistito sia il CG19 (1965) che il CGS, poteva essere il ridimensionamento delle opere. Vecchi, basandosi sulle relazioni sullo stato della Congregazione si è espresso nel 1991 in un modo forte: «L'esperienza fallita di un "ridimensionamento generale", sembra portare le Ispettorie verso un criterio progressivo a lungo termine, che consiste in parziali riduzioni, sviluppi, modifiche di comunità, nella creazione di qualche nuovo servizio o nel dislocamento delle risorse umane».<sup>114</sup> Per questa ragione, sembra che le nuove proposte e iniziative, che chiedevano forze nuove, si aggiunsero semplicemente alle attività esistenti, producendo a volte un cambio soltanto di facciata. Più tardi, nel CG23 (1990), si riprenderà il discorso sul ridimensionamento affrontandolo in un'ottica di "significatività". Ma si deve costatare che a lungo termine l'incapacità di ridimensionare le opere portò all'indebolimento delle comunità e sovraccaricò i confratelli agenti nell'area educativo-pastorale portandoli non raramente alla superficialità.<sup>115</sup>

<sup>112</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 6-44.

<sup>113</sup> Cfr. *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974 e *A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia ed E. Alberich, LAS, Roma 1984.

<sup>114</sup> VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 79.

<sup>115</sup> Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 79.

Un effetto collaterale del complesso processo della *renovatio* connesso con lo studio, l'impegno sociale e la riorganizzazione fu il tralasciamento della dimensione spirituale. Il Rettor Maggiore descrive la situazione circa la fede che è «piuttosto epidermica, superficiale, è informazione, un fatto esterno, una frase fatta, non esplose dal di dentro per trasformarsi in vitalità».<sup>116</sup> Nella Relazione sullo stato della Congregazione del 1971 si legge un notevole calo e un abbassamento molto sensibile del livello spirituale dei confratelli e delle proposte per i giovani.<sup>117</sup> Il CGS, essendo cosciente della situazione e in parte del rischio di un attivismo superficiale, dichiara: «Il nostro primo compito è, dunque, la conversione spirituale: riconoscere la nostra insufficienza per “rivolgerci verso” lo Spirito senza cui non possiamo far niente di valido per il Regno di Dio, e metterci in un atteggiamento di supplica, di ascolto e di docilità. Per operare il discernimento e il rinnovamento necessari, gli storici non bastano, né i teologi, né i politici, né gli organizzatori, sono necessari gli uomini chiamati “spirituali” [...] come lo fu il nostro Fondatore».<sup>118</sup>

Concludendo, si può dire insieme con Viganò che «il nostro CGS fu [...] una intensa opera di mentalizzazione per i confratelli. È stato certamente uno dei più forti momenti di riflessione comunitaria salesiana nella storia della Congregazione [...]. Ha fatto un lavoro enorme e sostanzialmente riuscito, giudicato positivamente anche da studiosi e specialisti non salesiani».<sup>119</sup> Il CGS ha accentuato piuttosto l'identità dei salesiani in riferimento al rinnovamento conciliare più in chiave pastorale che come una ricerca di una risposta educativamente operativa alle esigenze del mondo giovanile. Nelle accentuazioni della vita concreta sono più accentuate le varie sperimentazioni nel campo educativo-pastorale, la riflessione e i tentativi di ristrutturazione e si tralascia, in parte, l'aspetto dell'ascolto e della conversione spirituale profonda.

### 3. L'inizio della progettazione educativo-pastorale nel CG21 (1978)

Il CG21, svoltosi dalla fine di ottobre del 1977 fino al febbraio del 1978, non poteva che portare a maturazione alcune delle tante linee di azione indicate dal CGS (1972) alla luce degli sviluppi dell'ultimo travagliato sessennio, che ha visto il sorgere, nel 1973, del Centro Studi di Storia delle Missioni

<sup>116</sup> Cfr. L. RICCERI, *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACG 51 (1970) 260, 14.

<sup>117</sup> Cfr. *Relazione Generale sullo stato della Congregazione*, SDB, Roma 1971, pp. 27-32. Cfr. anche l'analisi più dettagliata di A. GIRAUDDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (Ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 138-141.

<sup>118</sup> CGS (1972), n. 18.

<sup>119</sup> VIGANÒ, *Il Capitolo Generale XXII*, 1982, 10-11.

Salesiane già menzionato, il passaggio dal Pontificio Ateneo Salesiano all'Università Pontificia Salesiana, nel 1975 la realizzazione dei tre incontri di Luigi Ricceri e di alcuni membri del suo consiglio con gli Ispettori e i delegati dei vari Continenti e, infine, il proseguimento della crisi demografica. Verso la metà dei lavori si è svolta l'elezione del settimo successore di don Bosco e nella seconda votazione fu scelto Egidio Viganò, l'ex consigliere per la formazione.<sup>120</sup> Braido caratterizza così la personalità di Viganò: «Figura poliedrica, una personalità dalla lucida, penetrante intelligenza, una forte passionalità disciplinata, governante lungimirante e legislatore illuminato – e fantasioso! – e fermo».<sup>121</sup> Il nuovo Rettor Maggiore ha messo in rilievo le particolarità del suo stile di governo in una delle sue prime lettere: «Vorrei avere lo stile piano e penetrante di don Bosco e la immediatezza di comunione che possedevano gli altri suoi successori, ma a difetto di piacevolezza e di semplicità, ci sia almeno sincerità e sodezza».<sup>122</sup> Nelle sue lettere denunciava la superficialità spirituale, riproponendo una interiorità apostolica frutto della grazia dell'unità. Già nel discorso di chiusura del CG21 propose il concetto del “cuore oratoriano”,<sup>123</sup> collegandolo con la novità della presenza salesiana, ossia lo spirito di iniziativa o inventiva pastorale.<sup>124</sup> Grazie anche alle sue capacità di governo e di coordinamento, negli anni del suo Rettorato la Congregazione è stata più serena e unita nel pensiero e nell'azione rispetto al quindicennio precedente.<sup>125</sup>

<sup>120</sup> Egidio Viganò (1920-95) è nato a Sondrio; divenne salesiano a 16 anni, e dopo 3 anni di vita salesiana partì per il Cile dove si fermò fino al 1972. Tra i suoi incarichi maggiori si può nominare l'insegnamento della teologia all'Università di Santiago, la partecipazione al Concilio Vaticano II e all'incontro di Medellín (1968), e l'incarico di Ispettore del Cile. Nel sessennio tra il 1972 e il 1978 concretizzò l'incarico della formazione nell'organizzazione di corsi per la formazione permanente, con le *Settimane di spiritualità per la Famiglia Salesiana*, iniziate da lui, e con la promozione di vari centri di studio della Congregazione. Nell'incarico di Rettor Maggiore rimase per tre sessenni dal 1978 alla sua morte nel 1995. Cfr. A. VIGANÒ - F. VIGANÒ, *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996; WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, pp. 465-466.

<sup>121</sup> BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, p. 350.

<sup>122</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *Maria rinnova la Famiglia Salesiana di don Bosco*, in ACS 59 (1978) 289, 3.

<sup>123</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 565-568. Braido osserva che il Rettor Maggiore Egidio Viganò proponeva «la formula “cuore oratoriano” [...] fino al termine della vita quasi come sintesi dell'essere e dell'operare del salesiano: non solo nell'Oratorio-struttura, ma anche in tutte le opere, di cui l'Oratorio era considerato da più anni l'esemplare», in BRAIDO, *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano*, 2006, p. 348.

<sup>124</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 156-159.

<sup>125</sup> Cfr. WIRTH, *Da don Bosco ai giorni nostri*, 2000, p. 466.

### 3.1. *Il PEPS come attualizzazione del Sistema Preventivo*

I lavori del CG21 si concentrarono, oltre che sul lavoro delle Costituzioni che furono riviste e riconfermate valide *ad experimentum* fino al 1984, soprattutto sul tema dell'educazione-pastorale salesiana. Il documento *Salesiani evangelizzatori dei giovani* del CG21 può essere considerato come una specie di trattato di educazione ed evangelizzazione salesiana. Infatti, le tematiche che sviluppò questo Capitolo saranno, poi, i temi prioritari dei Capitoli del trentennio successivo: lo stretto rapporto tra educazione e evangelizzazione,<sup>126</sup> la comunità salesiana intesa come nucleo animatore<sup>127</sup> della Comunità Educativo-Pastorale (CEP)<sup>128</sup> e il tema del “criterio” o “cuore” oratoriano sviluppato poi in particolare da Viganò in termini di predilezione verso i giovani secondo il motto *da mihi animas, cetera tolle*.<sup>129</sup>

Il Capitolo, avvertendo «il rischio della disaffezione educativa in atto»,<sup>130</sup> confermò lo stretto legame tra l'educazione e l'evangelizzazione richiamandosi a don Bosco, alla tradizione salesiana, all'esortazione *Evangelii Nuntiandi* del 1975 e al Sinodo sulla catechesi del 1977. Si affermò una forte connessione dei due momenti sul piano pratico dell'impegno per la salvezza di tutto il giovane. «Partecipi all'attività evangelizzatrice della Chiesa, crediamo al carisma di Don Bosco e, dunque, al modo originale salesiano di evangelizzare i giovani. Il nostro modo originale salesiano di rendere reale l'evangelizzazione è il progetto educativo salesiano, il “Sistema Preventivo”, ricompreso e attualizzato». <sup>131</sup> L'intenzione del CG21 di avere voluto integrare nella formula “Progetto educativo salesiano” la terminologia proposta precedentemente: “l'umanesimo salesiano integrale” del CG19 (1965), “la promozione integrale cristiana” e “l'educazione liberatrice cristiana” del CGS (1972) è espressa chiaramente parlando, oltre di formule menzionate prima, di una profonda unità tra evangelizzazione, liberazione ed educazione.<sup>132</sup>

Con il recupero della dimensione educativa, che ha equilibrato in un certo senso il rapporto tra educazione e pastorale, si nota il sorgere di un assioma

<sup>126</sup> Cfr. il CG23 (1990) *Educare i giovani alla fede*.

<sup>127</sup> Cfr. il CG25 (2002) *La comunità salesiana oggi*.

<sup>128</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 63-79 che parla della comunità salesiana animatrice della CEP. Cfr. inoltre il tema e il contenuto del CG24 (1996): *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*.

<sup>129</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 11-12; Id., *Don Bosco santo*, in ACS 64 (1983) 310, 10; il contenuto e il tema del CG26 (2008): *Passione apostolica del Da mihi animas, cetera tolle*.

<sup>130</sup> FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione*, in BOZZOLO - CARELLI (Ed.), *Evangelizzazione e educazione*, 2011, p. 77.

<sup>131</sup> CG21 (1978), n. 14. Cfr. anche i nn. 4, 81 e 569.

<sup>132</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 81.

epistemologico e metodologico per gli anni successivi: «Siamo coscienti che educazione ed evangelizzazione sono attività distinte nel loro ordine. Sono però strettamente connesse sul piano pratico dell'esistenza».<sup>133</sup> Più avanti si specifica che educazione ed evangelizzazione «non sono di per sé cronologicamente successive né tanto meno divergenti, ma toccano due aspetti essenziali dell'unica vocazione dell'uomo, quale è delineata nel progetto di Dio».<sup>134</sup> La conferma del rischio, purtroppo messo in atto in alcuni contesti, di percepire educazione ed evangelizzazione nella logica del “prima e dopo” è testimoniata da Riccardo Tonelli.<sup>135</sup> Le formulazioni del Capitolo seguono la logica della distinzione e dell'autonomia dell'educazione e dell'evangelizzazione descrivendone i contenuti in paragrafi separati. Il rischio di passare dall'autonomia alla separazione si percepisce nella lettera di Viganò posteriore al CG21 nella quale richiama l'unità della vocazione, delle motivazioni, dell'opzione fondamentale per Cristo, dell'azione concreta, proponendo una possibilità pratica di un “educazione cristiana”.<sup>136</sup> La soluzione di unire le due dimensioni “sul piano pratico dell'esistenza” trova un impedimento sia per l'eterogeneità dei contesti nei quali la Congregazione svolge la sua missione,<sup>137</sup> che per la poca mentalizzazione del rinnovamento postconciliare e la seguente occupazione «dei pochi salesiani presenti» nelle «mansioni organizzative e amministrative».<sup>138</sup>

Il ripensamento attualizzante dell'educazione-pastorale salesiana si è svolto nella parte del *Progetto Educativo e Pastorale Salesiano* (PEPS) suddivisa nella sezione dei contenuti (la situazione, gli obiettivi e i mezzi) e nella sezione circa lo stile e lo spirito (gli atteggiamenti degli educatori e le caratteristiche dell'ambiente).

### 3.1.1. *La situazione*

Le condizioni all'interno delle quali si muove la proposta del CG21 vengono descritte in quattro paragrafi, che trattano gli aspetti positivi della prassi educativo-pastorale, gli aspetti carenti, le cause principali delle carenze elencate e infine il quadro di riferimento proposto in vista di una «valutazione della realtà effettiva».<sup>139</sup> Non è indispensabile elencare qui i contenuti specifici della descrizione della situazione in quanto, legati al sessennio 1972-78, sono già stati

<sup>133</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 14.

<sup>134</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 91.

<sup>135</sup> Cfr. TONELLI, *Ripensando quarant'anni*, 2009, 41-42.

<sup>136</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 26-35.

<sup>137</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 82-83 e 86.

<sup>138</sup> CG21 (1978), n. 85.

<sup>139</sup> CG21 (1978), n. 87.

menzionati precedentemente. Diventa interessante, per le influenze successive sulla metodologia del PEPS, notare il procedimento del Capitolo che, oltre la descrizione analitica della situazione (aspetti positivi e carenze), prosegue in una interpretazione educativo-pastorale della situazione nella valutazione delle cause e nel confronto con i riferimenti ideali contenuti nel magistero salesiano. Infatti il processo della progettazione proposto da Vecchi nel sessennio successivo (1978-84), attraverso i sussidi del Dicastero per la PG, terrà conto di questi due elementi nel processo della progettazione educativo-pastorale.<sup>140</sup>

### 3.1.2. *Gli obiettivi*

Gli obiettivi dell'educazione-pastorale salesiana sono da ricercare in paragrafi diversi della parte trattante i contenuti dell'educazione-pastorale. Nella loro formulazione si usa una logica dei diversi piani di crescita che sono esposti in modi abbastanza eterogenei. Come primo viene descritto, nella forma sintetica di un elenco degli obiettivi, il piano "personale" in stretta connessione con il piano "sociale". Dopo la dichiarazione dell'unità del progetto orientato a Cristo, segue la descrizione degli obiettivi del piano "religioso cristiano" in forma discorsiva. Per rafforzare l'importanza della problematica, il piano "vocazionale" viene trattato in una parte apposita tendente a una operatività molto più dettagliata rispetto agli altri piani di crescita. La logica della divisione in diversi piani di crescita influenzerà la scelta successiva della divisione del PEPS in quattro dimensioni.<sup>141</sup> L'elencazione sommaria degli obiettivi, che si riporta in seguito, è fatta in un modo sintetico e chiaro per poter confrontare le divisioni e i contenuti.

Sul piano della crescita personale del giovane, i salesiani volevano aiutare i giovani a crescere in:

- una graduale maturazione alla libertà, che comporta la percezione dei valori e l'assunzione delle proprie responsabilità personali e sociali;
- un rapporto sereno e positivo con le persone e le cose;
- un atteggiamento dinamico-critico di fronte agli avvenimenti per poter prendere decisioni personali coerenti;
- una maturazione sessuale per comprendere le dinamiche di crescita, donazione e incontro;

<sup>140</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978 e ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

<sup>141</sup> Cfr. lo Schema 1 all'interno del terzo capitolo che confronta diacronicamente i vari piani e dimensioni all'interno della PG Salesiana.

- una progettazione del proprio futuro per prendere una scelta vocazionale precisa.<sup>142</sup>

Sul piano della crescita sociale si ponevano i seguenti obiettivi:

- l’atteggiamento pro-sociale di disponibilità, solidarietà, dialogo, partecipazione e corresponsabilità;
- l’inserimento nella comunità;
- l’impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e umana.<sup>143</sup>

Sul piano religioso l’azione salesiana mirava a una crescita in Cristo e nella Chiesa per l’acquisto di:

- una fede consapevole e operante;
- un risveglio della speranza e dell’ottimismo;
- una vita di grazia e di carità;
- una scoperta della Chiesa come segno efficace di comunione e di servizio in vincolo di unità con il Papa.<sup>144</sup>

Sul piano della crescita vocazionale venivano posti solo due obiettivi:

- la scoperta della propria chiamata;
- l’opzione libera e riflessa d’un progetto di vita.<sup>145</sup>

### 3.1.3. *I mezzi*

Dopo l’enunciazione degli obiettivi principali, il CG21 non offrì una esplicitazione organica degli altri contenuti della prassi educativa e pastorale che si potevano tradurre in un programma operativo. Infatti, i mezzi dell’educazione e della pastorale si trovano a volte congiunti con il tema degli obiettivi (soprattutto nell’area della crescita religiosa), oppure sono da ricercare all’interno delle caratteristiche dell’ambiente educativo.<sup>146</sup> Si percepisce un forte accento sulle esperienze nell’area della crescita religiosa, ritenute tradizionalmente salesiane e riviste pastoralmente alla luce del Concilio,<sup>147</sup> dimenticandosi però di esplicitare i mezzi propriamente educativi nell’area della crescita personale e sociale. Un ulteriore accento operativo si poneva sul piano vocazionale in quanto vi era una situazione critica. Solo una volta appare la critica all’assenza delle attività ludiche, ricreative ed espressive in alcuni ambienti, perché ritenu-

<sup>142</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 90.

<sup>143</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 90.

<sup>144</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 92.

<sup>145</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 106.

<sup>146</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 90-92, 98 e 102.

<sup>147</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 92-95.

te non propriamente educative o evangelizzatrici.<sup>148</sup> In quest'elenco dei mezzi per l'educazione si notano:

- la vita e l'esperienza del gruppo,<sup>149</sup> per esempio le Compagnie;<sup>150</sup>
- la catechesi vivace e la predicazione concreta;
- le celebrazioni liturgiche liete e giovanili;
- la devozione filiale e forte alla Madonna, modello di vita di fede riuscita e di purezza serena;
- la vita di preghiera autentica con forme vicine alla pietà giovanile e popolare;
- il sacramento della penitenza preparato con celebrazioni comunitarie<sup>151</sup>
- il far emergere la chiamata personale che Dio rivolge a ogni giovane;
- il coltivare la vocazione dei giovani chiamati alla vita sacerdotale e religiosa;
- la collaborazione attiva con lo Spirito Santo nel suscitare vocazioni salesiane, sia consacrate che laicali.<sup>152</sup>

### 3.1.4. *Gli atteggiamenti dei salesiani*

Il Capitolo non si soffermò a elaborare concettualmente i singoli obiettivi e i mezzi dell'azione educativa e pastorale. L'eccezione era costituita solo dal piano vocazionale della crescita. Il CG21 passò a descrivere lo stile salesiano attraverso la precisazione degli atteggiamenti degli educatori e la descrizione dell'ambiente educativo. Negli educatori, singoli e comunità, acquistavano una fondamentale importanza alcuni atteggiamenti e disposizioni:

- l'attenzione ai giovani reali, ai loro interessi e compiti di vita;
- la simpatia verso il mondo dei giovani;
- la capacità di accoglienza e di dialogo;
- la giusta considerazione e stima per i valori di cui i giovani sono portatori;
- l'attenzione ai dinamismi della loro crescita;
- la ragionevolezza delle richieste e delle norme;
- la creatività e flessibilità delle proposte;
- l'impegno di sollecitare l'adesione ai valori attraverso la persuasione e l'amore, non con imposizione forzata;
- il cercare di incoraggiare in ogni giovane il punto accessibile al bene;

<sup>148</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 98.

<sup>149</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 90.

<sup>150</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 102.

<sup>151</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 92-95.

<sup>152</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 110.

- la franchezza di una proposta cristiana integrale attenta al grado di sviluppo del giovane.<sup>153</sup>

### 3.1.5. *Le caratteristiche dell'ambiente*

Il Sistema Preventivo riletto dal CG21 richiese «un intenso e luminoso ambiente di partecipazione e di relazioni sinceramente amichevoli e fraterne»<sup>154</sup> come l'inquadratura dell'azione educativa e pastorale. I Capitolari erano convinti che il salesiano evangelizza più per quello che fa che per quello che dice. Allo stesso modo testimonia più con la sua umanità sana, equilibrata e riuscita che con le gesta o le parole.<sup>155</sup> L'ambiente idoneo, ricco di altri gesti educativi, diviene la cornice e il contesto interpretativo. Le sue caratteristiche secondo il CG21 sono:

- spirito di famiglia, di semplicità e schiettezza, che favorisce relazioni amichevoli e fraterne;
- clima di ottimismo e di gioia come riflesso della grazia di Dio e della serenità interiore;
- modo comunitario di crescita umana e cristiana;
- presenza amorosa, solidale, animatrice e attivante degli educatori – l'assistenza;
- presenza di forme costruttive di vita associativa – le Compagnie;
- esigenza dell'impegno apostolico dei giovani che diventano evangelizzatori dei propri compagni;
- collaborazione con i giovani, le famiglie e tutte le forze costruttive disponibili.<sup>156</sup>

Il Capitolo prosegue nella descrizione dei tipici ambienti educativi e pastorali salesiani: l'oratorio e il centro giovanile, la scuola, la parrocchia, le missioni, la comunicazione sociale e le nuove presenze salesiane per l'evangelizzazione. La descrizione degli ambienti, in realtà, più che una parte del cosiddetto "trattato" sull'educazione-pastorale salesiana, è un resoconto della situazione, del cammino fatto negli ultimi anni e della proposta di alcuni orientamenti operativi.

<sup>153</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 101.

<sup>154</sup> CG21 (1978), n. 102.

<sup>155</sup> Cfr. PAOLO VI, *Evangelii Nuntiandi* (1975), n. 30 e successivi, in CG21 (1978), n. 102.

<sup>156</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 102. Sulla CEP cfr. i nn. 63-68.

3.1.6. *Il PEPS come strumento operativo*

Nel discorso di chiusura del CG21 Viganò presentò il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano come una ricomprensione del Sistema Preventivo di don Bosco. Non lo vede però in un'ottica di pedagogia teorica che ripensa e riorganizza solamente i contenuti: «Se qualcuno pensasse che questa fosse una proposta teorica o secondaria, io mi azzarderei a dire che dimostrerebbe di non aver capito né il cuore di Don Bosco, né il delicato “momento” attuale della Congregazione». <sup>157</sup> Il Rettor Maggiore prospetta il PEPS, interpretando il CG21, come il programma del sessennio e propone di studiare, approfondire, confrontare, attuare il patrimonio educativo di don Bosco e di tradurlo in termini di prassi nei nostri ambienti di evangelizzazione salesiana. <sup>158</sup>

Il CG21 decise di sottolineare l'aspetto della decentralizzazione e dell'attenzione alla realtà singolare di ogni contesto: «Ogni Ispettorìa (o gruppo di Ispettorie) elaborerà un progetto educativo adatto alla realtà locale come base di programmazione e di verifica per le sue varie opere, nella linea delle opzioni di fondo compiute dalla Congregazione: Oratori, Centri giovanili, Scuole, Convitti, Pensionati, Parrocchie, Missioni, ecc. Per favorire l'unità, nel decentramento, il Dicastero della Pastorale Giovanile, alla luce dell'esperienza e della riflessione salesiana, indichi le linee fondamentali di questo progetto (obiettivi, contenuti, metodo, caratteristiche...) tenendo conto della diversità delle situazioni geografiche e culturali». <sup>159</sup> Le indicazioni per i contenuti del progetto delle singole comunità dovevano essere fatte con i collaboratori della Comunità Educativo-Pastorale (CEP), partendo da un'analisi della situazione in sintonia con il PEPS dell'Ispettorìa. Nella proposta del Capitolo il PEPS conteneva queste strutture: la meta da raggiungere, i punti centrali attorno ai quali disporre gli obiettivi intermedi con i loro contenuti e la distribuzione degli incarichi tra salesiani e collaboratori. <sup>160</sup>

La sequenza della realizzazione e il flusso delle indicazioni erano quindi pensati in una logica “dal centro alla periferia”, partendo dalla decisione del Capitolo di progettare, per proseguire poi con le indicazioni del Dicastero della Pastorale Giovanile, con l'elaborazione successiva dei PEPS Ispettoriali (PEPSI) e concludere infine la serie con la lavorazione del PEPS a livello locale. In quest'ambito si realizzava in qualche modo il paradosso della “centralizzazione attraverso la decentralizzazione” con una serie di implicazioni pratiche che hanno fatto parte in seguito non solo della storia (*Geschichte*), ma anche della

<sup>157</sup> CG21 (1978), n. 569.

<sup>158</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 571.

<sup>159</sup> CG21 (1978), n. 105.

<sup>160</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 104.

storia degli effetti (*Wirkungsgeschichte*) della progettazione salesiana.<sup>161</sup> Il fatto di avere proposto la sequenza della realizzazione dei progetti dalla struttura “più grande” alla “più piccola” influenzerà la mentalità progettuale salesiana in quanto i PEPSI imiteranno spesso i documenti dei Capitoli Generali, le indicazioni del Dicastero per la PG o i progetti delle altre Ispettorie<sup>162</sup> e i PEPS locali riprodurranno spesso i contenuti del PEPS Ispettoriale in quanto devono essere in sintonia con esso. La mentalità, le implicanze e i rischi sarebbero stati sicuramente diversi, se il processo di progettazione proposto fosse partito seguendo una logica più “induttiva”: dai PEPS locali ai PEPSI, che dovevano tenere conto delle specificità delle comunità dell’Ispettoria, per finire con un quadro di riferimento a livello della Congregazione, elaborato dal Dicastero per la PG, raccogliendo le esperienze ed elaborando contenuti presenti nei progetti Ispettoriali.

Un ulteriore problema si trova sul piano linguistico, perché il campo semantico della parola italiana “progetto” è abbastanza esteso rispetto ai termini rispettivi delle altre lingue.<sup>163</sup> Inoltre, il CG21 non ha definito in un modo univoco il termine “Progetto Educativo-Pastorale Salesiano”, l’ha usato alternando accentuazioni sia di tipo teorico che operativo e a volte l’ha sostituito con il semplice termine “progettazione”. Tra i diversi nomi e livelli di progettazione che fanno riferimento diretto o indiretto al PEPS, utilizzati dal CG21, si segnala: progetto dell’anno,<sup>164</sup> programmazione educativa e pastorale,<sup>165</sup> progetto dell’oratorio e del centro giovanile,<sup>166</sup> progetto educativo Ispettoriale per il settore scolastico,<sup>167</sup> progetti delle singole scuole,<sup>168</sup> progetto apostolico delle “nuove presenze”,<sup>169</sup> progetto organico per l’evangelizzazione a livello Ispettoriale e locale.<sup>170</sup> È interessante che nella parte degli orientamenti operativi sulla parrocchia salesiana non viene richiesto esplicitamente un PEPS per la parrocchia. Il CG21 non chiarisce il numero e le interdipendenze tra i vari “progetti” e questa rimane una questione da affrontare nel futuro.

<sup>161</sup> Cfr. KÜHL, *Sisyphos im Management*, 2002, pp. 131-166.

<sup>162</sup> Il fatto sarà descritto successivamente nel terzo capitolo all’interno dell’analisi dei vari PEPSI degli primi anni ’90.

<sup>163</sup> Sull’argomento della semantica si tornerà più avanti nel secondo capitolo. Per le ambivalenze e il background del termine “progetto”, cfr. G. MORANTE, *Progetto educativo*, in Z. TRENTI et al. (Edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell’educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 752-753. Per l’importanza della diversità culturale nella progettazione, cfr. l’analisi approfondita in R.D. LEWIS, *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston 2006, pp. 3-80.

<sup>164</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 104.

<sup>165</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 104.

<sup>166</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 127.

<sup>167</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 134.

<sup>168</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 132.

<sup>169</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 161.

<sup>170</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 30.

Dopo circa un mezzo anno dalla chiusura del CG21, il Rettor Maggiore inviò una circolare, intitolata *Il progetto educativo salesiano*, nella quale presentava in sintesi i risultati del CG21 riguardanti la progettazione educativo-pastorale e riaffermava che «ricomporre a livello di idee e di pratica la sintesi del Sistema Preventivo [...] è uno degli obblighi programmatici del sessennio»<sup>171</sup> e che dovrebbe coinvolgere ogni confratello e ogni comunità. Alcuni spunti metodologicamente innovativi, rispetto al testo del CG21, si trovano nell'ultima parte della lettera. Si parla della necessità «di riflettere “salesianamente”; non bastano né le sole scienze dell'educazione, né solo quelle della fede, e nemmeno una nostra esperienza più o meno acritica sorretta per anni da una mentalità ormai richiamata alla conversione da un Concilio Ecumenico e da due Capitoli Generali».<sup>172</sup> L'elaborazione “salesiana” del progetto voleva dire:

- «convocare allo studio e alla riflessione,
- fissare l'attenzione sul contesto sociale ed ecclesiale nel quale lavoriamo,
- cercare con creatività strade e soluzioni che rispondano alle situazioni che affrontiamo,
- unire la comunità in criteri comuni a cui tutti si ispirano e in cui tutti si riconoscono,
- assicurare l'integralità e liberarci dalla improvvisazione e dal settorialismo».<sup>173</sup>

Mancando ancora le norme legislative,<sup>174</sup> le indicazioni operative, che dovevano essere elaborate successivamente dal Dicastero per la PG, e impostando il processo di progettazione “dal centro alla periferia”, non c'è da meravigliarsi se i singoli e le comunità aspettavano l'iniziativa delle Ispettorie, mentre la maggioranza delle Ispettorie si muoveva solo seguendo le indicazioni che man mano venivano pubblicate dal Dicastero della PG. Vecchi, diventato nel CG21 consigliere per la PG, valuta questo periodo del dopo CG21 dicendo che, «a partire dal 1978, fiorisce una letteratura domestica di motivazione, sussidiazione e modelli pratici. Investe in un primo tempo i responsabili dell'animazione a livello Ispettoriale, mentre le comunità locali stentano ad assumerla».<sup>175</sup>

<sup>171</sup> VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 1978, 38-39.

<sup>172</sup> VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 1978, 38.

<sup>173</sup> VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, 1978, 39.

<sup>174</sup> Le Costituzioni e i Regolamenti rivisti nel CG21 non contemplavano ancora la progettazione, ciò cambiò però con il CG22 (1984), che inserì la progettazione educativo-pastorale nei Regolamenti Generali all'interno degli articoli 4, 5, 6 e 7.

<sup>175</sup> Cfr. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 26. Una situazione simile della progettazione si trovava anche nell'ambito ecclesiale più ampio. Varie diocesi elaborarono i progetti per la pastorale giovanile. La progettazione, però, era eterogenea, gli interventi erano di ampiezza diversa e di autonomia diversa, a volte erano frutto di lunga preparazione, altre volte apparivano inseriti nel discorso sinodale diocesano, erano estesi oppure

#### 4. Il cammino percorso dal CG19 (1965) al CG21 (1978)

All'interno della Congregazione dei Salesiani di don Bosco sono riconoscibili nel periodo studiato cambiamenti significativi indotti dal Concilio Vaticano II. All'interno del processo di rinnovamento generale si colloca, con tante interdipendenze, il processo della preparazione, della nascita e dello sviluppo del Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. L'introduzione della categoria conciliare della "pastorale" al CG19 (1965) ha riscontrato varie formulazioni degli equilibri teorici e pratici dell'identità educativa dei salesiani. Nel momento della nascita del PEPS nel CG21 (1978) e nel sessennio che lo seguì gli equilibri dello "evangelizzare educando" non sono stati raggiunti pienamente come testimonia Egidio Viganò: «Non si è raggiunta una vera convergenza nell'approfondimento del concetto stesso di evangelizzazione come processo globale di conversione della mente, delle disposizioni e atteggiamenti, della formazione culturale». <sup>176</sup> Si notava pure «la difficoltà a saper esprimere la dimensione educativa all'infuori della struttura scolastica». <sup>177</sup>

Un'ulteriore problematica, che si studierà nel secondo capitolo, concerne il modo concreto con cui si è tentato di congiungere la riflessione e l'azione educativo-pastorale all'interno del PEPS. Con le parole di Egidio Viganò si può sintetizzare così il periodo successivo al CG21 (1978): «Superata sostanzialmente la crisi degli anni '60 e '70, bisognerà concentrare tutti gli sforzi nel passare, come è stato detto, "dalla carta alla vita"». <sup>178</sup>

troppo sintetici. Pur riconoscendo tanta buona volontà non si può sfuggire al giudizio espresso da Giuseppe Angelini che, nel 1979, ha parlato di pastorale giovanile in Italia come di un «pulsivolo estremamente vario di esperienze pratiche, molto diversificato e in genere scarsamente elaborato a livello di riflessione teorico-pratica», in G. ANGELINI, *Pastorale giovanile e prassi complessiva della Chiesa*, in FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, La Scuola, Brescia 1979, p. 81. Cfr. inoltre A. DEL MONTE, *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, in «Il Regno-documenti» 3 (1979) 63-76 e G. COSTA, *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.

<sup>176</sup> E. VIGANÒ, *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1978-1983*, SDB, Roma 1983, n. 175.

<sup>177</sup> VIGANÒ, *La Società di s. F. di Sales nel sessennio 1978-1983*, 1983, n. 176.

<sup>178</sup> E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), n. 19.

## CAPITOLO II

### **GLI SVILUPPI DEL PEPS COORDINATI DA JUAN E. VECCHI DAL CG21 (1978) AL CG23 (1990)**

Dopo il CG21 (1978) è cominciato il periodo di un'onda di pubblicazioni sia nell'area della Pastorale giovanile sia nell'area più specifica della progettazione educativa. L'animatore di questo processo è stato Juan Vecchi,<sup>1</sup> consigliere per la PG negli anni 1978-90, con il suo team del Dicastero. Sotto la sua guida il Dicastero ha prodotto decine di documenti, sussidi e dossier e lo stesso Vecchi ha scritto vari orientamenti e direttive. In questa epoca si è avviata anche una collaborazione più stretta tra il Dicastero e la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'UPS per l'organizzazione di incontri di studio e per alcune pubblicazioni.<sup>2</sup> I dodici anni dal 1978 al 1990 sono stati cruciali per lo sviluppo concreto del PEPS sia a livello contenutistico che a livello metodologico. Come punto di partenza della riflessione sulla PG salesiana sono serviti soprattutto il CGS (1972) e il CG21 (1978). Il successivo Capitolo Generale 22, che si è svolto nel 1984, non ha portato ulteriori sviluppi nell'area della

<sup>1</sup> Juan Edmundo Vecchi Monti (1931-2002) è nato in Argentina come figlio di emigrati italiani. Conobbe i salesiani attraverso lo zio paterno il coadiutore Artemide Zatti e la frequentazione dell'oratorio a Fortín Mercedes. Divenne salesiano a 17 anni e studiò la teologia all'Ateneo Salesiano di Torino negli anni 1954-58. Più tardi studiò lettere e scienze dell'educazione, insegnò e ebbe varie cariche di responsabilità nel suo paese. Dopo essere stato il consigliere regionale per l'America Latina nel sessennio 1972-78, al CG21 (1978) fu scelto come consigliere per la PG. Dopo il fruttuoso periodo di 12 anni nella Pastorale Giovanile, nei quali animò lo sviluppo del PEPS, fu nominato nel 1990 vicario di don Viganò e, dopo la sua morte, nel CG24 (1996) fu eletto Rettor Maggiore. Uno dei suoi primi atti nell'incarico di guida fu di stabilire con il suo Consiglio una programmazione per il governo e l'animazione della Congregazione. La malattia che segnò gli ultimi anni della sua vita fu da lui affrontata con il rafforzamento della dimensione spirituale che accentuò nelle sue lettere. Cfr. N. BACCHI, *Don Juan Edmundo Vecchi Monti VIII successore di don Bosco. Dal Rio Negro al Po, Il Segno dei Gabrieli*, Verona 1997 e M. WIRTH, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000, pp. 465-467.

<sup>2</sup> Cfr. l'elenco delle pubblicazioni in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, pp. 13-14.

Pastorale Giovanile, occupandosi quasi esclusivamente dell'approvazione definitiva delle Costituzioni e dei Regolamenti rinnovati.<sup>3</sup>

I vari studi, manuali e sussidi prodotti in questi anni si muovono in generale nell'ambiguità della funzione semantica multipla del termine "progetto", introdotta già dal CG21 (1978). L'ambiguità della parola "progetto" ha sostanzialmente due origini: l'uso dell'espressione nella lingua italiana e il suo uso nei documenti della Congregazione, collegati inoltre alle difficoltà di traduzione in altre lingue. La parola "progetto" ha nella lingua italiana due accentuazioni diverse: una più precisa quando il termine viene inferito a un piano di lavoro, ordinato e particolareggiato, per eseguire qualcosa; l'altra accentuazione è più indeterminata, perché "progetto" significa un'idea, un proposito, anche vago e difficilmente attuabile, per il futuro. La parola "progetto" conserva una certa ambiguità anche nell'area più tecnico-esecutiva, poiché si può riferire a un "progetto di massima", che indica una soluzione non particolareggiata, con analisi sommaria dei costi, e a un "progetto esecutivo", che implica invece un quadro completo di tutti i calcoli, disegni e particolari tecnici, preventivi e capitolati.<sup>4</sup>

Nelle altre lingue neolatine la parola "progetto" conserva le due accentuazioni, anche se in alcuni casi si traduce con termini considerati equivalenti come "piano" o "disegno".<sup>5</sup> Il rapporto semantico tra "progetto" e "ideario" negli ambienti salesiani non era sempre chiaro soprattutto in paesi di lingua spagnola.<sup>6</sup> Un problema maggiore lo si trova nell'inglese dove i termini *project* e *project management* hanno, quasi esclusivamente, il senso di un piano di lavoro strutturato previsto per trovare informazioni, per produrre o per migliorare qualcosa.<sup>7</sup> Il termine "progetto" si traduce anche come *mission, mission statement, plan, design, layout, scheme*. Per un "progetto" vago per il futuro si usa *plan* e non *project*.<sup>8</sup> In scienze dell'educazione sono usate anche le espres-

<sup>3</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *Presentazione*, in CG22 (1984), p. 7.

<sup>4</sup> Cfr. *Progetto* in N. ZINGARELLI, *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna 121997, p. 1391.

<sup>5</sup> Cfr. per esempio la traduzione del termine "progettazione educativa" come "*planificación educativa*" in M. PELLERÉY, *Progettazione educativa/scolastica*, in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Ed.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 923-926 e Id., *Planificación educativa*, in FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PONTIFICIA SALESIANA, *Diccionario de ciencias de la educación*, CCS, Alcalá 2009, pp. 918-921.

<sup>6</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978, pp. 30-35 e Id., *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979, p. 6. Si nota che in circolazione vi era anche una versione del Sussidio 2 che conteneva lo stesso testo ma con impaginazione diversa. Nel presente studio si citerà la versione con 57 pagine.

<sup>7</sup> Cfr. *Project*, in S. WEHMEIER (Ed.), *Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English*, Oxford University Press, Oxford 62000, p. 1012.

<sup>8</sup> Cfr. *Progetto*, in *Garzanti il nuovo dizionario Hazon inglese italiano, italiano inglese*, Garzanti,

sioni *educational planning, instructional design*. Nell'area salesiana si usa invece il termine *Salesian educational and pastoral project*. In tedesco la parola *Projekt* si usa come in inglese e quindi "progetto" si traduce come *Projekt, Plan, Entwurf*.<sup>9</sup> I salesiani dei paesi di lingua tedesca adottano una soluzione linguisticamente più pertinente e non traducono il termine "PEPS" con la parola *Projekt* ma piuttosto con *Pastoralkonzept* (bozza della pastorale) o *Leitlinien* (linee guida), che esprimono meglio la natura dei documenti prodotti nell'area salesiana sotto il nome di "progetto".

L'uso della parola "progetto" in ambienti salesiani sottolinea vari aspetti. Il CG21 (1978), da un lato, ha sottolineato l'aspetto teorico, quindi il progetto educativo salesiano inteso come la rilettura del Sistema Preventivo, come una concezione organica della pedagogia salesiana<sup>10</sup> e, dall'altro, ha messo in evidenza l'aspetto operativo, pratico e applicativo che considera la programmazione nei diversi ambienti, gli obiettivi, i processi, i mezzi e le verifiche del processo.<sup>11</sup> Il significato della progettazione e del PEPS è stato arricchito con i numerosi testi prodotti sul tema e i contesti di riferimento,<sup>12</sup> rischiando, però, di diventare un contenitore concettuale nel quale la vastità dei contenuti è inversamente proporzionale alla precisione di significato richiesta dalla finalità operativa di fondo.<sup>13</sup>

## 1. Il PEPS nei documenti del Dicastero per la PG (1978-80)

Secondo le indicazioni del CG21 (1978), il Dicastero per la PG ha elaborato una serie di sussidi per l'elaborazione del PEPS a partire dal 1978 che, indirizzati agli Ispettori e ai Delegati ispettoriali della PG, hanno il compito di favorire il dialogo nella progettazione educativa salesiana. La serie dei sussidi viene diffusa in modo significativo in ambienti di lingua spagnola attraverso la serie *Vector*.<sup>14</sup> Per mentalizzare il modello del PEPS proposto nei sussidi viene

Cernusco (Milano) 1999, p. 2187.

<sup>9</sup> Cfr. *Progettare*, in B. KLAUSMANN-MOLTER (Ed.), *Das Pons Wörterbuch. Dizionario tedesco italiano, italiano tedesco*, Zanichelli/Klett, Bologna 1996, p. 1396.

<sup>10</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 14, 4 e 81.

<sup>11</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 105 e 127-161.

<sup>12</sup> Cfr. come esempio emblematico la lettera di E. VIGANÒ, *Riprogettiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28, che usa espressioni come "c'è da riprogettare insieme la nostra santità, sia personale che comunitaria", "progetto-uomo voluto da Dio", "riprogettare in noi la capacità di conversione, di espiazione e di prevenzione", "un progetto più ampio in cui interviene Iddio come Padre: è un vasto progetto di amore e di vittoria", "progetto del Padre", "progetto divino di redenzione" ecc.

<sup>13</sup> Cfr. la constatazione dell'ambiguità semantica segnalata in DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 6.

<sup>14</sup> Cfr. DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano. Meto-*

elaborata nella seconda metà degli anni '80 la seconda edizione dei sussidi che formano la serie *Documenti PG* indirizzata a una diffusione più larga.

### 1.1. *Sussidio 1 - metodologia del PEPS (1978)*

Il primo Sussidio è stato pubblicato nel dicembre 1978, dieci mesi dopo la chiusura del CG21 (1978), e voleva essere un materiale previo a studi più approfonditi per accompagnare i «primi passi verso un progetto».<sup>15</sup> Il testo di 25 pagine ciclostilate in formato A5 (più gli allegati) è abbastanza sintetico ma sostanzioso per i contenuti riguardanti la progettazione. È comprensibile che il Sussidio non affronti le questioni epistemologiche di base e non si dilunghi nei dettagli degli equilibri spinosi, tuttavia l'omissione di alcune parti, come si vedrà in seguito, poteva essere la causa di alcune scissioni ripetute nelle pubblicazioni successive.

La prima parte del Sussidio offre le indicazioni per l'animatore del processo di progettazione a livello ispettoriale; la seconda si occupa del quadro di riferimento degli elementi costantemente presenti nella "memoria salesiana"; la terza, infine, presenta alcuni suggerimenti pratici per l'elaborazione del progetto. Le varie parti del Sussidio fanno riferimento quasi esclusivamente a documenti salesiani postconciliari come agli atti del CGS (1972), del CG21 (1978) e alla lettera del Rettor Maggiore sul PEPS (1978).

Anche se i destinatari privilegiati del Sussidio sono gli Ispettori e i delegati per la PG, le indicazioni per l'Animatore ispettoriale, contenute nella prima parte del testo, hanno un chiaro riferimento all'attività di progettazione delle comunità locali. Oltre le indicazioni del CG21 (1978), che adottano una logica di progettazione "dall'alto", c'è una richiesta per l'elaborazione del Sussidio proveniente "dal basso", dalle ispezioni e dalle case.<sup>16</sup> Confrontandosi con la relazione di Vecchi al convegno sul Sistema Preventivo, svoltosi solo poche settimane prima della pubblicazione del Sussidio, si può ipotizzare una sua

*dología*, serie Vector 1, [s.e.], Roma 1978; ID., *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano. Elementos y líneas fundamentales*, serie Vector 2, [s.e.], Roma 1979; ID., *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Parroquias confiadas a los Salesianos*, serie Vector 3, [s.e.], Roma 1980; ID., *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos*, serie Vector 4, [s.e.], Roma 1980 e ID., *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Esquelas Salesianas*, serie Vector 5, [s.e.], Roma 1980.

<sup>15</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 3.

<sup>16</sup> Cfr. la finalizzazione della "comunità mondiale" e della "comunità ispettoriale" per il servizio alla progettazione della "comunità locale", la scelta degli animatori ispettoriali «da coloro che a livello locale animano con più efficacia il progetto», le finalità dell'iter che il gruppo animatore dell'Ispettorato propone e, infine, il fatto di non menzionare il PEPS Ispettoriale in tutto il Sussidio. Cfr. soprattutto DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 3-8.

influenza circa l'accento sulla progettazione delle comunità e la logica del procedimento "dal basso".<sup>17</sup> Infatti il Sussidio offre una serie di domande concrete per aiutare a entrare nel processo della progettazione della CEP e in allegato riporta due pagine esempio per la formulazione di alcuni obiettivi educativi pastorali e sei pagine di *Ideario* generale di un centro educativo salesiano approvato dalla Conferenza Ispettorale Spagnola.<sup>18</sup>

L'Animatore ispettorale è chiamato a mettere in azione un gruppo animatore a livello ispettorale che aveva i seguenti compiti: coinvolgere, illuminare, motivare, indicare metodologie, facilitare, ossia aiutare coloro non sanno come muoversi senza offrire il lavoro già fatto, formulare delle conclusioni e rinviarle ai confratelli per favorire l'apprendimento.<sup>19</sup> Una parte del lavoro di gruppo ispettorale era di proporre un iter di animazione che, prima della progettazione stessa, prevedeva la sensibilizzazione dei salesiani in merito al Sistema Preventivo attualizzato e al bisogno di formulare un progetto.<sup>20</sup> Con un sano realismo il Sussidio propone un progetto che ha formulazioni provvisorie e che si evolve dinamicamente, non un regolamento di lavoro, seguendo lo scopo della progettazione che è di «aiutare i gruppi a operare "coscientemente", attentamente, corresponsabilmente».<sup>21</sup>

La seconda parte del Sussidio parla degli elementi della "memoria salesiana"<sup>22</sup> che costituiscono un quadro di riferimento per il PEPS. Si torna a don Bosco e al suo patrimonio educativo-pastorale che «configura la nostra identità».<sup>23</sup> In nove punti, con i rispettivi rimandi ai documenti, si propone una sintesi molto breve del ripensamento della PG fatto dal CGS (1972) e dal CG21 (1978):

- il punto di partenza: la predilezione per i giovani e la coscienza di una missione;

<sup>17</sup> Cfr. l'impostazione dell'intervento che parla solo del contesto della comunità educativa locale, in J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.] e *Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don G.E. Vecchi*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978. Cfr. anche la conclusione del convegno che parla dell'elaborazione del progetto da parte della comunità educativa locale, «non da vertici di autorità (= i superiori) o da vertici di competenza (= i soli esperti)», in A. VIGANÒ, *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo* in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978.

<sup>18</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 28-35.

<sup>19</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 6.

<sup>20</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, pp. 6-7.

<sup>21</sup> DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 8.

<sup>22</sup> "Memoria" viene definita da Vecchi come «l'esperienza felice, di un popolo o di una congregazione, che si tramanda». Cfr. *Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don G.E. Vecchi*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978.

<sup>23</sup> DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 9.

- il soggetto dell'azione: la comunità educativa;
- un atteggiamento fondamentale della CEP: la sintonia con i giovani;
- un criterio pedagogico che permea la metodologia educativa: la preventività;
- un modo di concepire il fatto educativo: l'educazione come servizio totale;
- una finalità che unifica il fatto educativo: la salvezza totale del giovane in Cristo;
- un itinerario di maturazione cristiana;
- una dimensione costante nel processo educativo: l'orientamento vocazionale;
- alcune scelte per l'intervento educativo: l'ambiente educativo, il rapporto personale, l'appello alle forze interiori, la vita associativa, l'assistenza.<sup>24</sup>

La terza parte di suggerimenti pratici costituisce il nucleo metodologico del Sussidio. La praticità di queste pagine non consiste solo nel proporre domande stimolanti per la riflessione, anche se queste occupano una buona percentuale del testo. Elementi come brevità della spiegazione (13 pagine) e logicità del processo di progettazione suddiviso in tre momenti accentuano l'intenzionalità pratica degli autori. Nei paragrafi seguenti si approfondiranno i tre momenti della progettazione: l'analisi della situazione, la progettazione e la verifica.

Il momento dell'analisi della situazione comporta il processo della conoscenza della condizione giovanile, che non è solo una descrizione statistica e oggettivizzante del contesto, ma include anche le esperienze dei giovani, le tendenze, i giudizi, le aspirazioni, le reazioni comuni e, come controparte, le risposte che la CEP dà a queste sfide. Alla conoscenza della situazione si aggiunge l'interpretazione con un sguardo di fede: «Bisogna dunque valutare i fatti secondo la loro capacità “di rendere più facile o più difficile per i giovani la crescita della loro umanità nella fede”».<sup>25</sup> Più praticamente il Sussidio offre vari spunti e domande per le aree della conoscenza del mondo giovanile, per l'area delle risposte educative e per l'area degli orientamenti del CG21 (1978) intesi come lo strumento d'interpretazione che congiunge l'educazione con l'evangelizzazione.<sup>26</sup> Una dimensione fondamentale che caratterizza la situazione è stata omessa. Si tratta dell'analisi delle risorse presenti nella CEP, nei giovani e nell'istituzione. L'omissione delle risorse necessarie si può interpretare, all'interno di un'antropologia sottintesa alla progettazione, come un'implicazione logica di un'immagine di uomo proteso verso il futuro calcolabile

<sup>24</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 10-13.

<sup>25</sup> DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 14. Cfr. anche CG21 (1978), n. 13 citato dal Sussidio che fa riferimento a PAOLO VI, *Evangelii Nuntiandi* (1975), n. 19.

<sup>26</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 16-22.

che non guarda verso il passato.<sup>27</sup> Solo dopo qualche decennio si è giunti alla consapevolezza che senza una chiarezza sufficiente delle risorse non si può progettare in un modo realistico, specialmente in un tempo di ristrutturazione e di crisi del personale salesiano.<sup>28</sup>

Il secondo momento della progettazione operativa, proposto dal Sussidio, comporta non solo il primo passo non scontato, la formazione e maturazione della CEP, ma anche il secondo passo più accentuato, le scelte educativo-pastorali: riformulare gli obiettivi, precisare il metodo e studiare lo stile educativo. Gli obiettivi generali sono ripresi dal CG21 (1978), già elencati nel capitolo precedente del presente studio.<sup>29</sup> Per precisare gli obiettivi si devono stabilire i risultati desiderati alla fine dell'intervento, determinare l'urgenza degli obiettivi sia in base ai valori fondamentali e sia in base alla situazione concreta, formulare gli obiettivi specifici in forma chiara e comunicabile, decidere i criteri di valutazione. Gli obiettivi stabiliti in questo modo tendono ad accentuare la chiarezza e misurabilità tipica del management per obiettivi (MBO) degli anni '70.<sup>30</sup>

La precisazione del metodo costituisce il secondo passo della progettazione operativa e si concretizza nell'organizzazione delle attività educative correlate con gli obiettivi stabiliti. Le attività vengono scelte secondo le sensibilità dei tempi, sintonizzandole con il pensiero della Chiesa e precisandole con i valori, le conoscenze e gli atteggiamenti sottolineati nelle attività specifiche. Segue poi una breve indicazione sulla necessità di determinare gli interventi, i ruoli e le funzioni.<sup>31</sup>

Lo studio dello stile educativo, che costituisce il terzo passo della progettazione operativa, è trattato in un modo insufficiente in quanto il lettore è rimandato agli atti del CG21 (1978)<sup>32</sup> e dopo vengono elencate solo quattro domande sull'impostazione dell'ambiente e sul rapporto educativo.<sup>33</sup> Nella parte della progettazione operativa l'accento è stato messo sulla formulazione degli obiettivi, che sono esemplificati anche nell'appendice al Sussidio 1,<sup>34</sup> e sulla

<sup>27</sup> Cfr. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978, p. 3.

<sup>28</sup> Cfr. il «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle» che nota Vecchi in J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 88.

<sup>29</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 90-92.

<sup>30</sup> Cfr. l'accento del *management by objectives* (MBO) sulla chiarezza, sulla misurabilità degli obiettivi che sono stati proposti per esempio da studi pionieristici di Edwin A. Locke e che hanno influenzato il management degli anni '70, in E.A. LOCKE, *Toward a theory of task motivation and incentives*, in «Organizational Behavior & Human Performance» 3 (1968) 157-189.

<sup>31</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 25.

<sup>32</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 100-104.

<sup>33</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 26.

<sup>34</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 28-29.

seguinte scelta delle attività e divisione dei ruoli. L'attenzione allo stile educativo, allo spirito del progetto, agli atteggiamenti dell'educatore e alle caratteristiche dell'ambiente sono state emarginate dal PEPS e non hanno trovato una sufficiente traduzione operativa, anche se occupano una parte importante del documento *I Salesiani evangelizzatori dei giovani* del CG21 (1978) che è stato analizzato precedentemente. Il Sussidio 2 cercherà in seguito di riproporre un approfondimento sullo stilo educativo,<sup>35</sup> ma si tratta solo di un'aggiunta posteriore che non entra nella logica lineare situazione-progettazione operativa-verifica.

Il terzo e ultimo momento della progettazione è costituito dalla verifica. Il progetto viene verificato secondo due prospettive che si arricchiscono a vicenda: il confronto di tutte le parti del progetto con la prassi salesiana, che costituisce l'esame della fedeltà alla tradizione, e l'esame dei risultati ottenuti, che fa vedere l'aspetto dell'efficienza operativa del progetto.

Il Sussidio che doveva accompagnare i primi passi della progettazione salesiana è, nonostante l'aspetto esteriore, un piccolo gioiello che riassume le prime idee sulla progettazione educativo-pastorale salesiana. Da apprezzare è la snellezza del documento, la rilettura sintetica del CG21 (1978) e la composizione orientata all'operatività. L'aspetto metodologico del processo di progettazione proposto, riassunto nello schema situazione-progettazione operativa-verifica, è rimasto invariato, con piccole aggiunte, fino a oggi.<sup>36</sup> La logica del procedimento a livello ispettoriale manteneva l'equilibrio tra investimento nelle persone e i compiti di progettazione, parlando della creazione di un gruppo animatore, della sensibilizzazione dei salesiani, del coinvolgimento e accompagnamento delle comunità. Anche a livello delle case era interessante la proposta di mettere il paragrafo sulla CEP all'interno di un momento della progettazione, un'attenzione integrale per percepire la comunità e la progettazione come un insieme. Nei seguenti sussidi si conserva questo legame in quanto la CEP sarà la prima delle cinque aree del PEPS,<sup>37</sup> ma più tardi le tematiche si affrontano separatamente.<sup>38</sup> Quest'attenzione sistemica è stata espressa da Vecchi un mese prima nella sua relazione sulla riattualizzazione del Sistema Preventivo in queste parole: «Sovente quando parliamo del Sistema Preventi-

<sup>35</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 13-14.

<sup>36</sup> Cfr. i momenti della progettazione nell'ultimo documento del Dicastero per la PG sul PEPS: DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento*, SDB, Roma 2014, pp. 288-291.

<sup>37</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 14-15.

<sup>38</sup> Cfr. la divisione delle quattro dimensioni del PEPS e la parte sulla CEP in DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 32-58 che riflette le conclusioni del CG24 (1996) *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco* e del CG25 (2002) *La comunità salesiana oggi*. L'attenzione della riflessione sulla CEP non è il suo riferimento al PEPS, ma sono accentuati piuttosto i rapporti tra la CEP e la comunità salesiana.

vo non oltrepassiamo la considerazione individuale: ci è facile ripensare a un educatore [...] Più difficile ci risulta cogliere e attuare ciò che significa la parola SISTEMA, cioè, la convergenza e mutuo riferimento, la organicità di svariati elementi». <sup>39</sup> Più avanti Vecchi denomina le relazioni tra la progettazione e la comunità con due titoli-slogan: «La comunità educativa elabora il progetto» e «Un progetto crea comunità». <sup>40</sup>

Si possono elencare alcuni elementi sistemici che potevano essere approfonditi nei sussidi successivi: le questioni globali concernenti lo stile educativo, l'epistemologia di fondo che chiarisse le relazioni del PEPS con l'ideario, o il quadro di riferimento, e con la programmazione. Un'ulteriore area di miglioramento con attenzione sistemica o integrale poteva essere la riformulazione delle domande di aiuto proposte che accompagnano la progettazione. Quelle presenti nel primo Sussidio sono lineari, tendenti a risposte in forma di elenchi di elementi, interventi, attività e, inoltre, le domande riflettono troppo le citazioni degli atti del CG21 (1978) riformulate in forma di domanda. Manca tutta un'area di domande che scenda a livello più profondo delle questioni processuali, gestionali o organizzative, per non parlare di un livello ancora più profondo, quello della spiritualità e della leadership nel PEPS.

Sembra però, come vedremo nei paragrafi successivi, che la storia del PEPS non è andata in questa direzione e gli autori si sono concentrati più sul versante dei contenuti concreti in cerca di una operatività lineare pressati dalle situazioni concrete, che sul versante di una visione e metodologia integrale che porta frutti sostenibili con scadenze molto più lunghe.

## 1.2. *Sussidio 2 - elementi e linee per un PEPS (1979)*

Il Sussidio 2 *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale* è uscito nell'ottobre del 1979, ad appena dieci mesi dalla pubblicazione del primo. Chiaramente il tempo era troppo breve perché i redattori potessero valutare l'incidenza educativo-pastorale della progettazione sul campo e le loro conclusioni si sono basate soprattutto sulla lettura di tanti progetti. <sup>41</sup> Vista l'eterogeneità dei PEPS esaminati nel Dicastero e l'ambiguità del concetto "progetto", l'attenzione al testo del progetto, alla concretezza, all'organizzazione della materia del progetto, alla precisione e al senso tecnico diventa la chiave

<sup>39</sup> VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978, p. 1.

<sup>40</sup> VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978, pp. 5 e 7.

<sup>41</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 6.

interpretativa della progettazione all'interno di questo Sussidio.<sup>42</sup> L'attenzione ai contenuti tende a emarginare l'attenzione al processo della progettazione e alle dinamiche sistemiche all'interno della CEP o dell'Ispettorìa.

In tanti punti il Sussidio ha completato e precisato le tematiche in continuità con il Sussidio precedente. «Avendo fatto fortuna, la parola [progetto educativo] rischia di essere adoperata in sensi molteplici e generici e di non servire, quindi, più per intenderci su una questione precisa. Per questa ragione teniamo a chiarire il senso tecnico e la diversa portata dei tre termini che indicano diversi livelli di concretizzazione»:<sup>43</sup>

- il quadro di riferimento (spagnolo *ideario*, inglese *frame of reference*, francese *points de référence*), inteso come un insieme di orientamenti ideali su fini, metodi, concezione dell'uomo e dell'intervento educativo che possono essere inseriti nel progetto come "orientamenti";
- il progetto educativo è il piano generale di intervento, indica gli obiettivi operativi, suggerisce le linee concrete e i mezzi, crea i ruoli e le funzioni;
- la programmazione definita come momento della distribuzione dei compiti, che richiede il progetto in termini di personale, tempi, luoghi.<sup>44</sup>

Il Sussidio si sofferma sullo stile educativo-pastorale salesiano, approfondendo in due pagine i pochi accenni del Sussidio precedente. Lo stile consiste di cinque elementi: criterio preventivo, ambiente educativo, rapporto personale, ragione – religione – amorevolezza e presenza animatrice.<sup>45</sup>

Le parti di completamento o di chiarificazione del Sussidio precedente sono però state messe al margine rispetto al nucleo e alla natura del materiale. Il nucleo del contenuto è definito così: «Intanto il sussidio potrà servire a organizzare la materia di un progetto, dare un'idea delle aree che vengono privilegiate nel nostro progetto».<sup>46</sup> Non è quindi un manuale che accompagna i passi della progettazione, come lo fu il Sussidio 1, ma si concentra sul testo e sulle idee. La tendenza è confermata anche dal fatto di aver tolto le domande accompagnanti il processo della progettazione e gli esempi in allegato.

Il Sussidio propone una nuova categoria metodologica, chiamata "criterio" e descritta in questo modo: «I criteri [...] ci aiutano a raggiungere gli obiettivi e a tradurre in pratica gli orientamenti nella situazione presente».<sup>47</sup> Questa

<sup>42</sup> Cfr. i punti 1.3, 1.4 e 1.7 della presentazione del Sussidio in DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 5-7.

<sup>43</sup> DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 6.

<sup>44</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 6-7.

<sup>45</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 13-14.

<sup>46</sup> DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 5.

<sup>47</sup> DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 5.

descrizione, in mancanza di una definizione propria, è stata successivamente applicata nella progettazione come testimonia la raccolta antologica dei PEPSI degli anni '90,<sup>48</sup> introducendo il “criterio” non come viene inteso in lingua corrente – una norma, fondamento per giudicare, distinguere, valutare,<sup>49</sup> ma come un elemento che si inserisce applicativamente nella logica lineare tra gli obiettivi specifici e le scelte dell'intervento.<sup>50</sup> Invece di essere una norma metodologica che guida il processo di progettazione e di verifica, il “criterio” è diventato un elemento operativo tra tanti che mediano operativamente tra la situazione di partenza e gli obiettivi. Si nominano alcuni come: “intervento”, “intervento educativo”, “attività ed esperienza educativa”, “metodo”, “grande linea d'intervento”, “scelta d'intervento”, “linea concreta”.<sup>51</sup> Anche il numero elevato di criteri, una ventina con ulteriori sottocategorie specifiche, toglie la possibilità di applicarli globalmente ai processi di progettazione e così i criteri diventano semplicemente altri sottobiettivi con applicazioni concrete.<sup>52</sup>

La parte centrale del Sussidio descrive le cinque aree d'intervento: la CEP, la dimensione educativo-culturale, la dimensione dell'evangelizzazione e della catechesi, l'orientamento vocazionale e l'esperienza associativa. Per ogni area vengono descritti gli orientamenti, l'obiettivo generale e gli obiettivi specifici, i criteri e le scelte d'intervento. I ruoli e le funzioni saranno sviluppati nei sussidi successivi in quanto variano a seconda della struttura educativa (scuola, parrocchia, oratorio). Con la divisione in cinque aree si perde lo sguardo sulle priorità globali di un'opera salesiana, che non vengono trattate e si rischia la divisione degli interventi e delle attività per aree con una conseguente frammentazione della missione educativo-pastorale, come segnalano alcuni studi sulla progettazione.<sup>53</sup> Il fatto trova conferma nella lettura analitica dei progetti della già citata raccolta antologica dei PEPSI. Lo scopo primario del progetto

<sup>48</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995 che si analizzerà nel terzo capitolo.

<sup>49</sup> Cfr. *Criterio* in *Lo Zingarelli 2000*, 121999, p. 465. In questo senso proprio furono percepiti i criteri al CGS (1972). Si può nominare il criterio dell'azione pastorale autentica per l'apertura-chiusura delle case e il criterio del rinnovamento sintetizzato nella formula “don Bosco dell'Oratorio”. Cfr. CGS (1972), nn. 194-197 e 398.

<sup>50</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 20-22; 28-30; 35-39; 46-48 e 53-55.

<sup>51</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 7, 12, 15, 25 e Id., *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 5, 7, 20, 22.

<sup>52</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 20-22; 28-30; 35-39; 46-48 e 53-55.

<sup>53</sup> Cfr. l'arte gestionale integrale descritta in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 65-105 e nell'area della progettazione pastorale cfr. p. es. G. ANGELINI, *Il vincolo ecclesiale, la pratica religiosa, la fede cristiana*, in G. AMBROSIO et al., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, pp. 38-39.

di unire la CEP nella mentalità e nell'azione,<sup>54</sup> di fatto viene a smarrirsi nelle infinite distinzioni di categorie a loro volta non definite.

La divisione del progetto nelle aree, inoltre, moltiplica i contenuti della progettazione, per cui rende il progetto un testo lungo e poco operativo. Tra orientamenti, obiettivi, criteri e scelte d'intervento per le cinque aree si arriva a 250 elementi interconnessi a vari livelli. Questo elevato numero di elementi potrebbe anche crescere in quanto si prevede che «le comunità ispettoriali dovranno concretizzare ulteriormente i singoli elementi».<sup>55</sup> Se si pensa che in un PEPS locale si dovranno aggiungere ancora ruoli, funzioni, e interventi concreti decisi insieme nella programmazione annuale si capisce la complessità della progettazione proposta in questo Sussidio.

Il Sussidio 1, anche se era indirizzato agli animatori ispettoriali per la progettazione, si poteva usare così come era anche a livello locale, grazie all'impostazione operativa. Anche le domande di concretizzazione che vi si trovavano erano pensate per offrire delle risposte a livello locale. Il Sussidio 2, invece, non è applicabile nella progettazione locale, perché si prevede una prima concretizzazione di alcuni elementi a livello ispettoriale. Il processo della concretizzazione a livello ispettoriale, però, viene quasi ignorato dal testo: non si menziona più il gruppo animatore dell'Ispettorìa e l'opera di sensibilizzazione. Ci si aspetta che «continui il lavoro nelle comunità locali». Si nota solo la raccolta di elementi di convergenza e la corretta formulazione del PEPSI<sup>56</sup> e, inoltre, si promettono ulteriori Sussidi per elementi e linee per i vari tipi di opere educative. Questa terza serie di Sussidi, che sarà analizzata nel paragrafo seguente, continuerà a svilupparsi nella linea tracciata dal Sussidio 2.<sup>57</sup>

### 1.3. *Sussidi 3a, 3b, 3c - PEPS nelle parrocchie, negli oratori e nelle scuole (1980)*

I Sussidi editi nel novembre 1980 e presentano «più una serie di suggerimenti che di punti obbliganti»,<sup>58</sup> facendo però alcune scelte nel modo di concepire la pastorale e di strutturare la comunità, che dovrebbero trovare sostegno nei documenti degli ultimi due Capitoli Generali, nelle Costituzioni e nei Regolamenti. I Sussidi, quindi, sono una combinazione di elementi vincolanti e di suggerimenti. Ogni Sussidio di questa serie ha una struttura propria che cerca

<sup>54</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 7-8.

<sup>55</sup> DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 5.

<sup>56</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 5.

<sup>57</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, p. 8.

<sup>58</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai Salesiani*, Sussidio 3a, [s.e.], Roma 1980, pp. 3-4.

di adeguarsi alla specificità del tipo di opera che tratta. Un elemento comune nell'aspetto strutturale dei Sussidi è la presenza della trattazione degli obiettivi e delle linee di azione e l'omissione della categoria dei criteri e della valutazione.

Il Sussidio 3a, indirizzato per la progettazione nelle parrocchie affidate ai salesiani, dopo aver descritto le premesse sul modello di Chiesa e le caratteristiche di una parrocchia salesiana, si suddivide in tre parti: parrocchia-comunità, parrocchia giovanile e parrocchia centro di evangelizzazione ed educazione. L'attenzione è puntata sugli orientamenti, sugli obiettivi permanenti, sulle linee d'intervento divise per categorie, sulle responsabilità e sulle strutture.<sup>59</sup> La progettazione negli oratori salesiani è il campo d'applicazione del Sussidio 3b, che tratta soprattutto gli aspetti tipici dell'educazione-pastorale nell'oratorio: la CEP, la proposta educativa cristiana nell'oratorio, gli aspetti tipici per l'oratorio e per il centro giovanile.<sup>60</sup> Il Sussidio 3c, il PEPS nelle scuole, è suddiviso in tre parti trattanti la CEP, la dimensione educativo-culturale e la dimensione dell'evangelizzazione-catechesi.<sup>61</sup>

La presenza delle cinque aree del PEPS è abbastanza eterogenea in quanto i testi non sono strutturati per aree. La CEP è trattata in ogni Sussidio in un capitolo a parte; l'area educativa, l'area dell'evangelizzazione e l'area della vita associativa, invece, si trovano a volte esplicitamente come un capitolo, oppure sono presenti in vari elementi sparsi in varie parti dei tre Sussidi. L'area vocazionale, ridotta ad alcune frasi, viene praticamente emarginata. Il Sussidio successivo che, uscito nel settembre 1981 con il numero 4, tratta i *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettorale di Pastorale Vocazionale* colmerà questa lacuna, ma nell'ottica di una categoria pastorale separata organizzata a parte e progettata centralmente dall'Ispettorato.<sup>62</sup>

Negli anni successivi fino al CG24 (1990) il Dicastero per la PG ha fatto una seconda edizione dei Sussidi inserendoli nella collana *Documenti PG* ai quali seguiranno altri documenti trattanti altre tematiche, come la proposta associativa, la comunità inserita nel territorio e l'identità salesiana dell'animatore di gruppo, occupandosi solo marginalmente o indirettamente del PEPS.<sup>63</sup> Questa

<sup>59</sup> Cfr. la struttura del Sussidio 3a, in DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEP nelle parrocchie*, Sussidio 3a, 1980.

<sup>60</sup> Cfr. la struttura del Sussidio 3b, in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980.

<sup>61</sup> Cfr. la struttura del Sussidio 3c, in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio n. 3c, [s.e.], Roma 1980.

<sup>62</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettorale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.

<sup>63</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La proposta associativa salesiana. Sintesi di un'esperienza in cammino*, Documenti PG 9, [s.e.], Roma 1985; ID., *Comunità salesiana nel ter-*

ripubblicazione ha favorito lo studio e la diffusione del PEPS nel mondo salesiano.

#### *1.4. Conclusione: PEPS nei documenti del Dicastero per la PG*

Il PEPS inteso come strumento operativo dell'educazione-pastorale salesiana tracciato nei Sussidi tra il 1978 e il 1980 ha sviluppato vari elementi di natura contenutistica e metodologica. I contenuti del PEPS, che riflettono sostanzialmente la strutturazione del CG21 (1978), sono articolati in cinque insiemi: situazione, obiettivi, mezzi, atteggiamenti degli educatori e caratteristiche dell'ambiente. Dall'analisi fatta nei paragrafi precedenti si può concludere che gli elementi riguardanti la situazione, gli obiettivi e i mezzi hanno trovato una traduzione metodologica sufficiente tracciata subito nel Sussidio 1, che prevede il processo della progettazione che parte dall'analisi della situazione, procede con la progettazione operativa nella quale si chiariscono gli obiettivi e le linee d'intervento (mezzi) e, infine, si conclude con il momento della valutazione.

Elementi più complessi e difficilmente progettabili dello "stile" e dello "spirito" del PEPS, che dal CG21 (1978) sono caratterizzati soprattutto con gli atteggiamenti degli educatori-pastori e con le caratteristiche dell'ambiente, sono emarginati o trattati in modo insufficiente. Lo stile della progettazione educativo-pastorale è emarginato nei primi due Sussidi ed è assente come categoria di pensiero nella terza serie dei Sussidi. Gli atteggiamenti degli educatori-pastori sono trattati solo superficialmente nella terza serie di Sussidi definendo i ruoli all'interno della CEP dei diversi ambienti. La spiritualità salesiana non è presente come categoria di pensiero nel PEPS e viene maggiormente sviluppata solo negli anni '90.

Rimangono aperte le problematiche che toccano aspetti personali e sistemici del PEPS. L'attenzione crescente alla concretezza e all'operatività implicava una visione tecnica dell'aspetto metodologico e, intanto, la brevità dei tempi tra i vari Sussidi non favoriva l'elaborazione e la mentalizzazione di quella "tensione creatrice" tra la parte pastorale e la parte metodologica del PEPS che, come un concetto chiave, conclude la lettera del Rettor Maggiore sul PEPS nel 1978. Si tratta della «capacità di mantenere in tensione armonica e creatrice i due grandi poli del Sistema Preventivo: la spinta e la finalità "pastorali" del nostro agire, da una parte, e la scelta "pedagogica" e la competenza "educativa",

dall'altra». <sup>64</sup> Nei paragrafi successivi si vedrà il modo di affrontare il PEPS nello studio degli anni '80, che costituiscono "l'età d'oro" della collaborazione tra il Dicastero per la PG e l'UPS.

## 2. Il PEPS nella collaborazione tra il Dicastero della PG e l'UPS (1980-87)

La collaborazione tra il Dicastero per la PG e la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana è cominciata con una serie d'incontri, a partire dal gennaio 1979, nei quali emerse l'interesse comune per l'approfondimento di alcuni punti del Sistema Preventivo in relazione con il PEPS, che si è cercato di definire meglio dopo CG21 (1978). <sup>65</sup> Questo sforzo di collaborazione avviò una serie di incontri di studio e di pubblicazioni; tra questi, in merito al tema della progettazione, si evidenziano soprattutto il Seminario *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco* del 1980, <sup>66</sup> la pubblicazione *Progetto Educativo Salesiano. Elementi modulari* del 1984 <sup>67</sup> e il convegno *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione* del 1987. <sup>68</sup>

### 2.1. Il Seminario *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco* (1980)

Il primo seminario, svoltosi a Roma con la partecipazione di 35 studiosi e di agenti di pastorale dell'Europa, dovette affrontare tre difficoltà della progettazione, descritte da Vecchi nella presentazione degli Atti pubblicati nel 1981. La prima difficoltà consisteva nell'ambiguità del concetto e della pratica del "progetto". «Si tratta a volte di piccoli trattati, di dichiarazioni di principi, di conferenze su un aspetto pedagogico con indicazioni pratiche, di esortazioni a prendere certe linee». <sup>69</sup> Il secondo aspetto problematico stava in «una inadeguatezza di preparazione culturale [...]. Si ha difficoltà nell'approccio al nucleo essenziale del Sistema Preventivo, con una comprensione degli elementi

<sup>64</sup> E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 41.

<sup>65</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Presentazione*, in R. GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, p. 9.

<sup>66</sup> Cfr. R. GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981.

<sup>67</sup> Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.

<sup>68</sup> Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

<sup>69</sup> J.E. VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, p. 14.

storici in cui si è offerto». <sup>70</sup> La strada della soluzione e l'approccio sviluppato nel seminario furono l'approfondimento sistematico e scientifico del Sistema Preventivo come garanzia di creatività pastorale e di fedeltà. Il Seminario si è mosso proprio in questa linea del ripensamento, offrendo nove approfondimenti sulle seguenti tematiche: amorevolezza nel rapporto educativo; impostazione della CEP; educazione alla libertà; alla sessualità; all'impegno socio-politico; evangelizzazione; liturgia; senso della Chiesa e orientamento vocazionale. La terza difficoltà incontrata, che fu solo marginale, era la preferenza per interventi educativi individuali e non una convergenza comunitaria. <sup>71</sup>

Gli approfondimenti, pur avendo di mira la praticità, sono stati di tipo generale, proponendo modelli teorici d'interpretazione, documenti da tenere in conto, dimensioni da seguire, livelli da approfondire e strutture da attuare. Un confratello, come un possibile interprete del Seminario in ricerca di indicazioni operative, <sup>72</sup> si poteva sentire travolto dalle 300 pagine divise per settori, ma senza un loro ripensamento organico e senza indicazioni metodologiche concrete.

La riflessione sulla CEP, preparata da Riccardo Tonelli, poteva affrontare maggiormente delle indicazioni metodologiche ma si è concentrata di più sui principi ispiratori che sulla loro traduzione processuale e metodologica. L'autore si esprime così: «Ogni comunità si crea le sue strutture di confronto e di dialogo. Affermata l'esigenza, possiamo perciò fare solo degli esempi, ricorrendo a tradizioni educative abbastanza diffuse: consigli a livelli diversi, assemblee, metodologie per la programmazione e la definizione degli obiettivi e per la verifica, organi di coordinamento e di decisione... Non è inutile ricordare che il corretto esercizio di queste strutture partecipative richiede una competenza tecnica, da acquisire mediante lo studio delle discipline specializzate (la dinamica di gruppo, per esempio, e l'animazione socio-culturale). Questa fiducia e rispetto degli apparati tecnici rappresenta una precisa esigenza salesiana, come logica conseguenza della consapevolezza che esiste uno stretto rapporto tra educazione (e relative scienze dell'educazione) e evangelizzazione». <sup>73</sup> Le questioni metodologiche sono, quindi, considerate tecniche ed è richiesta fiducia in questo apparato tecnico in nome di un assioma epistemologico. Purtroppo nell'articolo non sono state approfondite le differenze tra vari modelli di partecipazione che possono essere notevoli come lo dimostra la varietà di teorie delle scienze organizzative e gestionali. La trascuratezza del tema pote-

<sup>70</sup> VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, p. 14.

<sup>71</sup> Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, pp. 14-15.

<sup>72</sup> Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, p. 15.

<sup>73</sup> R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, p. 83.

va produrre sia un uso indiscriminato di varie metodologie a loro volta anche contraddittorie che, ed è la conseguenza più importante a livello di mentalità, la rottura tra principi ispiratori e contenuti dell'educazione-pastorale salesiana e la metodologia tecnica della progettazione.

Anche negli altri interventi nel Seminario si trovano parti dedicate a rispondere alle esigenze operative,<sup>74</sup> ma sono o consigli puntuali che affrontano la vecchia mentalità collegiale o riprendono solamente le indicazioni operative del magistero ecclesiale e salesiano.<sup>75</sup> L'operatività si concretizza, nello stile dei CG e dei Sussidi, nella produzione di elenchi degli elementi da realizzare senza l'ulteriore approfondimento delle loro interdipendenze. Concludendo, si può notare che il Seminario preferì l'approccio teorico che spostò il significato della parola "progetto" ulteriormente nell'ambito degli studiosi esperti che riportavano i nuovi *trends* del loro settore di approfondimento senza analizzare esperienze educativo-pastorali fatte.

## 2.2. *La pubblicazione Progetto Educativo Salesiano. Elementi modulari (1984)*

La divisione delle tematiche per esperti e per aree o dimensioni<sup>76</sup> si rafforzò nell'altra pietra miliare della collaborazione tra il Dicastero e la FSE dell'UPS con il volume *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari* del 1984. Il volume tentò di rispondere alle difficoltà del progettare, espresse da Vecchi percependo che «una volta capita la dinamica e apprese le tecniche ci si accorge che le difficoltà vere sono più alla radice. Hanno origine nella comprensione fondamentale di alcuni punti-chiave che riguardano l'educazione e la pastorale». <sup>77</sup> Furono scelti, quindi, 34 temi che vennero organizzati in forma di modulo sviluppantesi in quattro parti: la definizione della voce con riferimenti concettuali o storici, la sottolineatura dell'importanza dell'elemento, il contenuto essenziale e la bibliografia. Non si voleva dare delle ricette da applicare, ma allargare la sensibilità e formare la mentalità offrendo «un quadro

<sup>74</sup> Cfr. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, pp. 72-86; C. NANNI, *Educazione alla libertà responsabile*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, pp. 110-118; J. ALDABAL, *Liturgia, preghiera personale, devozione mariana*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, pp. 226-229; 234-238; 243-246 e P. GIANOLA, *Orientamento vocazionale*, in GIANNATELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi*, 1981, pp. 318-324.

<sup>75</sup> Nelle parti applicative si citano soprattutto le Costituzioni rinnovate, il CG21 (1978), il CGS (1972), le lettere del Rettor Maggiore E. Viganò e i documenti del Concilio Vaticano II.

<sup>76</sup> Cfr. metodologia dei convegni precedenti e la struttura dei Sussidi 2, 3a, 3b e 3c pubblicati dal Dicastero della PG.

<sup>77</sup> J.E. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 5.

di riferimento sicuro e sostanzialmente completo»<sup>78</sup> sulle tematiche nodali del PEPS. Si trattò sostanzialmente di un approfondimento di alcuni quadri mentali riguardanti la progettazione percependo la progettazione come una realtà solo recente e legata all'ambito scientifico-tecnico.<sup>79</sup>

L'attenzione degli autori puntò alla descrizione degli sviluppi delle scienze dell'educazione e della pastorale nella sua ampiezza generale, senza limitarsi all'esperienza salesiana. Il fatto lo si nota nell'impostazione generale dei moduli e nel punto di partenza dello svolgimento del modulo che parte quasi sempre dai recenti sviluppi di una disciplina scientifica. Quest'approccio può essere a doppio taglio perché, se da un lato favorisce l'uso del prontuario anche fuori degli ambienti salesiani, dall'altro perde la specificità dell'educazione e dell'approccio salesiano. I temi dell'identità salesiana del PEPS, dello sviluppo storico del Sistema Preventivo e del confronto con le esperienze attuali dell'educazione-pastorale salesiana sono presenti quasi esclusivamente nel modulo sul Sistema Preventivo, preparato da Vecchi.<sup>80</sup> Il modulo è un'ottima sintesi dell'attualizzazione del Sistema Preventivo ma è un'unità a sé stante che non permea, come un paradigma di fondo, il resto della pubblicazione.<sup>81</sup>

Il volume costituisce un ottimo mini-dizionario di scienze dell'educazione e della pastorale per un studioso della progettazione. Le tematiche seguono i riferimenti fondamentali di un progetto: aspetti generali, obiettivi, metodologie, soggetti e ambienti e ricoprono tutta l'area della progettazione, offrendo una panoramica vasta di temi e di punti di vista pastorali, teologici, filosofici, psicologici, sociologici e didattici. Gli elementi della metodologia, trattati nei moduli sul progetto educativo-pastorale, sugli obiettivi, sull'itinerario educativo e sulla valutazione,<sup>82</sup> si collegano però maggiormente all'area dell'educazione scolastica, lasciando da parte le specificità del campo oratoriano, parrocchiale, vocazionale o missionario. Il fatto è confermato anche da Vecchi quando

<sup>78</sup> Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 8.

<sup>79</sup> Cfr. VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 5-6. Per la "tecnicità" della progettazione, comprensibile nel periodo degli anni '70 e dei primi anni '80, cfr. gli esempi che riporta Vecchi per chiarire i concetti della progettazione: passaggio da carrozza a macchina, differenza tra un trattato d'ingegneria e il disegno di un edificio, progetto come una carta geografica con la bussola in VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ILE, *Convegno sul Sistema Preventivo*, 1978, pp. 2-3 e J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 16 e 19.

<sup>80</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Sistema Preventivo*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 72-89.

<sup>81</sup> Si noti «la difficoltà di raggiungere l'unità di prospettive» segnalata in VECCHI, *Presentazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 7-8.

<sup>82</sup> Cfr. M. PELLERREY, *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 188-196; M. PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 93-100; S. SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 310-321 e VECCHI, *PEP*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 15-25.

esplicita che «i termini progetto e progettazione non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti [...]. Ciò sembra dovuto più che a ragioni particolari, a uno sviluppo globale nell'area delle scienze dell'educazione, in cui è emerso con più chiarezza il collegamento organico delle esigenze del complesso processo di crescita della personalità in fase evolutiva. La spinta decisiva è stata data dalla didattica che ha introdotto il concetto di curricolo».<sup>83</sup>

Per gli aspetti che concernono direttamente la metodologia del PEPS si può notare che Vecchi nel modulo sul PEP conferma quanto proposto nei Sussidi del Dicastero per la PG. Menziona i quattro aspetti contenutistici del progetto incontrati già nei Sussidi: orientamenti ideali, analisi della situazione, scelte operative e infine la verifica. La parte degli orientamenti ideali viene rafforzata, in armonia con l'accento sullo studio delle idee chiave realizzato negli approfondimenti della stessa pubblicazione, rendendola un livello della progettazione a se stante.<sup>84</sup> Un altro aspetto della proposta di Vecchi è l'enfasi sull'armonizzazione dei vari elementi del progetto, che rifletteva la situazione frammentata della condizione giovanile e della società. Il progetto dovrebbe proporre: un quadro di valori unitario e coerente, una visione organica, degli interventi convergenti e una convergenza di ruoli e delle prestazioni.<sup>85</sup>

Una parte sostanziale della pubblicazione tratta "le metodologie", ma si tratta di metodologie dell'educazione non legate alla progettazione. Tra i riferimenti teorici potenzialmente interessanti, per le loro implicanze sulla metodologia della progettazione, si elencano le teorie postconciliari della catechesi sviluppate da Emilio Alberich e Giuseppe Groppo,<sup>86</sup> la teoria dell'animazione sviluppata da Mario Pollo, Riccardo Tonelli e Aldo Ellena;<sup>87</sup> la pedagogia dei valori di Pietro Gianola<sup>88</sup> e le teorie della leadership citate da Pio Scilligo nel modulo sul gruppo.<sup>89</sup> Un tentativo di elaborazione integrale degli elementi

<sup>83</sup> VECCHI, *PEP*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 15.

<sup>84</sup> Cfr. VECCHI, *PEP*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 22-23.

<sup>85</sup> Cfr. VECCHI, *PEP*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 16-19.

<sup>86</sup> Cfr. E. ALBERICH, *Catechesi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 63-68; G. GROPPA, *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 38-49 e ID., *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 119-131.

<sup>87</sup> Cfr. A. ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 355-363; G. CONTESSA - A. ELLENA - R. SALVI, *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979, pp. 91-94; M. POLLO - R. TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 285-309 e M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (TO), 1980, pp. 51-66.

<sup>88</sup> Cfr. P. GIANOLA, *Il progetto educativo: quale processo*, in «Orientamenti Pedagogici» 29 (1982) 5, 836-850 e P. GIANOLA, *Valori e atteggiamenti*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 151-154.

<sup>89</sup> Cfr. P. SCILLIGO, *Gruppo*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 394-398.

sopra menzionati applicata alla progettazione educativo-pastorale salesiana si proporrà nella terza parte metodologico-propositiva del presente studio.

Il testo sottolinea il primo intento della progettazione che è la visione unitaria e organica dell'educazione, riconfermando le indicazioni del CG21 (1978).<sup>90</sup> Si nota la necessità dell'interdisciplinarietà, degli strumenti e interventi di convergenza, ma il meta-messaggio della divisione del volume in moduli è la frammentazione di temi, termini, strumenti, aree linguistiche e aree di ricerca delle varie scienze. Gli strumenti e gli interventi di convergenza non sono chiaramente leggibili e anche il modulo della "promozione integrale", che potrebbe essere unitario per eccellenza, è composto da tantissime distinzioni e sottosezioni.<sup>91</sup> Sicuramente il fatto della frammentazione non è voluto, ma è un effetto di una scienza che tende alla specializzazione ed è necessariamente frammentata. Si pone, quindi, la questione se le accentuazioni di aspetti scientifico-tecnici siano il migliore strumento per arrivare a un'educazione integrale.

Con lo sguardo allo scopo del presente studio si può affermare sintetizzando che la pubblicazione del 1984 è una fonte ricchissima per lo studio del background teorico del PEPS e per le prospettive nell'ambito metodologico che, però, non sono state applicate alla metodologia del PEPS, ma piuttosto all'educazione descritta settorialmente nei diversi moduli. La prospettiva propriamente pastorale, che potrebbe sviluppare una metodologia propria, enucleando la dimensione spirituale e vocazionale, occupa poco spazio nella pubblicazione e si limita ad alcuni settori contenutistici.

### 2.3. Il convegno *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione* (1987)

La tendenza alla frammentazione degli approcci e il divario tra le scienze e la prassi educativo-pastorale vennero affrontati durante il centenario della morte di don Bosco nel seminario *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*.<sup>92</sup> Il seminario ha visto incontrarsi 86 SDB e FMA provenienti da 29 contesti diversi e a differenza delle precedenti iniziative voleva favorire la

Cfr. anche la pubblicazione citata da Scilligo C. ARGYRIS - D.A. SCHÖN, *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974.

<sup>90</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 4, 14 e 81.

<sup>91</sup> Il modulo è composto di tre compiti delle comunità cristiane, tre diversi processi di umanizzazione, quattro aspetti della salvezza cristiana, cinque caratteristiche dell'educazione specificamente cristiana, due tipi di disposizioni della maturità umana (la prima integra cinque aspirazioni umane, la seconda tre tratti positivi), quattro dimensioni dell'integrazione personale, due descrizioni della maturità cristiana, delle quali la seconda si divide in quattro caratteristiche ecc. Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 113-131.

<sup>92</sup> Cfr. J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.

«convergenza dialettica tra teoria e prassi»,<sup>93</sup> tra la sensibilità degli studiosi e quella degli operatori nell'area educativa. Le relazioni sono state strutturate in quattro parti: prospettiva storica, situazione attuale, nuove domande, orientamenti e proposte.

Nella prima parte, dopo aver trattato la figura di don Bosco educatore nella memoria storica e lo studio della pedagogia nella Congregazione, è presentato da Giancarlo Milanese l'uso delle scienze dell'educazione in tre significative esperienze pedagogiche salesiane dell'epoca: gli sciuscià di Roma, la casa di rieducazione di Arese (Milano) e l'esperienza di Bosconia-la Florida in Colombia. È stato criticamente osservato l'uso sostanzialmente eclettico e funzionale delle scienze dell'educazione, pur nell'originalità dell'approccio salesiano che, secondo i casi, si giustappone al puro psicologismo e seleziona solo alcune tecniche o metodi scientifici, rimanendo critico rispetto ai presupposti antropologici delle singole scienze. Per quanto riguarda la progettazione educativo-pastorale si osserva, nelle prime due esperienze, il minore influsso delle scienze dell'educazione nella formulazione del progetto e nello stesso tempo l'uso della scienza piuttosto *ex post* per giustificare le scelte educative consolidate.<sup>94</sup> La progettazione nell'opera di Bosconia-la Florida, che è valutata come la più esplicitamente collegata con un quadro articolato delle scienze dell'educazione, viene descritta come attenta alle persone impegnate nel programma, al quadro concettuale, agli obiettivi, alle strategie e alla valutazione. Si nota comunque l'eclettismo, ma a differenza delle altre opere è presentato come voluto e giustificato.<sup>95</sup>

Il tema della progettazione educativo-pastorale viene trattato direttamente solo nella relazione di Vecchi, che la vede come uno strumento educativo in un'epoca di complessità. Nelle Ispettorie che utilizzano la progettazione si possono osservare i primi frutti: maggiore convergenza tra evangelizzazione e educazione, attenzione all'impostazione degli ambienti, attenzione ai bisogni dei destinatari e innovazione contenutistica e metodologica. Vecchi, partendo dai dati delle verifiche delle visite d'insieme e dalla Relazione sullo stato della Congregazione, valuta il cammino fatto dalle Ispettorie nel decennio passato ancora in una fase iniziale, non esente da difficoltà e vede la progettazione quasi assente nelle comunità locali.<sup>96</sup>

<sup>93</sup> J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO, *Introduzione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, p. 6.

<sup>94</sup> Cfr. G. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, pp. 89-90 e 97-99.

<sup>95</sup> Cfr. MILANESI, *L'utilizzo delle scienze dell'educazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, pp. 108-115.

<sup>96</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI -

Gli altri interventi affrontano la diversità delle prospettive teologiche e educative e la loro poca sistemazione epistemologica; il bisogno di sintesi operative che comporterebbero scelte meditate e chiare; l'esigenza di una nuova pastorale per i giovani secolarizzati e/o emarginati, per l'associazionismo salesiano, per i media e per i cambiamenti culturali in atto. A livello di proposte si avverte molto il generico bisogno di una nuova pastorale, di una formazione pedagogica più profonda, ecc. Nelle discussioni si trovano anche suggerimenti concreti per l'utilizzo delle scienze dell'educazione nella prassi salesiana. Tra i primi sono indicati il PEPS da valorizzare e approfondire, la creazione di centri di studio o l'uso degli apporti dei centri di consulenza esistenti, l'istituzione di équipes per l'animazione educativa a livello ispettoriale, la fondazione di riviste, la pratica dello *scrutinium educationis*, l'applicazione dell'analisi istituzionale e della valutazione educativa.<sup>97</sup> Era sentito il bisogno di proseguire sulla linea della collaborazione tra la FSE e i vari Dicasteri della Congregazione per promuovere sia la coscienza del bisogno della competenza pedagogica che lo studio e l'acquisizione delle competenze educative, soprattutto nella fase della formazione permanente. Le proposte erano, però, più nella linea dei desideri e del *brainstorming*, che nella linea di un piano sistematico di animazione e di governo per stabilire le priorità, prevedere le modalità, distribuire le risorse e pianificare i tempi.

Il convegno si muove nel divario tra una critica all'eclettismo pragmatico dei salesiani nell'uso della scienza e la vaghezza generica delle proposte formative per i salesiani in quanto educatori-pastori. Probabilmente l'immagine dell'esattezza del metodo pedagogico scientifico di stampo moderno e la sua contrapposizione con l'educazione salesiana tradizionale, collegata con le diverse discipline non facilmente integrabili e con il fatto di una sola *élite* di pedagogisti preparati a livello della Congregazione, rendevano irrealizzabili i passi più concreti nella linea delle conclusioni del seminario. Similmente il PEPS, come una espressione concreta dell'applicabilità delle scienze dell'educazione alla prassi educativo-pastorale, si è arricchito solo con qualche spunto generico, come «valorizzare e approfondire il PEPS [...], sostenere la validità e centralità della valutazione educativa a tutti i livelli; applicare ai nostri contesti l'analisi istituzionale».<sup>98</sup>

Il convegno che conclude un decennio di collaborazione stretta tra la FSE dell'UPS e il Dicastero per la PG, rileva l'esistenza di due “mondi” esisten-

PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, pp. 140-142. Cfr. anche E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, SDB, Roma 1983, n. 170.

<sup>97</sup> Cfr. *Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, pp. 324-326.

<sup>98</sup> *Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, p. 326.

ziali e mentali. L'uno composto maggiormente da studiosi-esperti, critici nella valutazione della prassi educativo-pastorale, esprime con forza e radicalità «il bisogno di qualificazione educativa dell'azione salesiana a tutti i livelli, a cominciare dalle persone per estendersi poi agli orientamenti generali, ai progetti specifici di ogni settore d'intervento, ai singoli atti educativo-pastorali».<sup>99</sup> Nel secondo “mondo” più vasto, collegato maggiormente con la vita quotidiana delle opere salesiane, «in un momento di espansione e accelerazione dei cambiamenti educativi come è quello presente, si vede carente la capacità di assumere il rinnovamento contenutistico determinato dall'evoluzione della cultura e della riforma delle strutture e di saper fare con competenza scelte opportune».<sup>100</sup> Lo sviluppo futuro degli anni '90 sembra indicare un progressivo allontanamento di questi due “mondi”, che implicherà anche un progressivo calo dell'intensità della collaborazione tra l'UPS e i vari Dicasteri.

#### 2.4. *Lo studio del PEPS nelle tesi dell'Università Pontificia Salesiana*

Il PEPS ha goduto l'attenzione non solo dei professori e degli esperti, ma è stato approfondito anche attraverso lo studio in tesi di licenza e in una tesi di dottorato. Nell'Università Pontificia Salesiana dal 1983 fino al 2012 ci sono state 23 tesi che hanno approfondito varie applicazioni e aspetti del PEPS.<sup>101</sup> L'intensità di studio della progettazione è abbastanza costante: negli anni '80 si possono riscontrare sette tesi soprattutto di carattere applicativo; negli anni '90 si collocano sei tesi, metà delle quali si concentrano su un gruppo di ispettorie; nel primo decennio dopo il 2000 ci sono sei tesi, la maggioranza delle quali analizzano il PEPS di una ispezione e dal 2010 in poi si possono contare due tesi, una delle quali è l'unico dottorato che analizza il PEPS nel contesto della Polonia degli anni '90.<sup>102</sup>

Nessuna delle tesi tratta direttamente l'argomento della metodologia del PEPS, la maggioranza, cioè il 83%, è di carattere applicativo: quattro tesi analizzano il PEPS in un'opera salesiana; in otto casi ci si concentra su un'ispet-

<sup>99</sup> *Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, p. 327.

<sup>100</sup> E. VIGANÒ, *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, in VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI - PRELLEZO, *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, 1988, p. 148.

<sup>101</sup> Le informazioni per il presente paragrafo sono tratte dal sito ufficiale della segreteria generale dell'UPS. Cfr. <http://sas.unisal.it/?id=archtesi> (accesso il 1. 8. 2014). N.B. Nel record di due tesi della database consultata è assente l'informazione della data di difesa.

<sup>102</sup> Cfr. W. KRAWCZYK, *Il progetto educativo pastorale salesiano nel contesto della condizione giovanile in Polonia negli anni novanta*, UPS, relatore R. Tonelli, n° della tesi 0917D, data della difesa: 3. 2. 2009.

toria; sette tesi confrontano i PEPSI di un gruppo di ispettorie<sup>103</sup> e solo quattro approfondiscono un aspetto o una dimensione del PEPS senza applicarlo a un contesto specifico. Le tesi, anche se non fondamentali per l'attuale studio in quanto non trattano l'aspetto metodologico della progettazione, testimoniano l'interesse per il PEPS e la sua diffusione in vari contesti.

### 3. La Valutazione finale sull'operatività della progettazione negli anni '80

Negli anni '80 si è investito tanto nella progettazione, la quale ha dato una maggiore chiarezza sulle mete finali dell'educazione e ha facilitato un'impostazione globale dei diversi ambienti.<sup>104</sup> Va menzionato anche lo sforzo dell'assistenza ad alcune Regioni, su richiesta loro o per iniziativa del Dicastero per la PG, che faceva parte del programma di animazione dello stesso Dicastero nella seconda metà degli anni '80,<sup>105</sup> e il corso per i delegati ispettoriali di Pastorale Giovanile svoltosi nella Casa generalizia dal novembre 1986 fino al gennaio 1987.<sup>106</sup> Oltre il progresso, però, si possono vedere anche le ombre, soprattutto nell'area dell'operatività. Basandosi sulle valutazioni dei Rettori Maggiori si potrebbe descrivere l'immagine finale, insieme con Juan E. Vecchi, come un «dislivello tra quantità di proposte e possibilità di attuarle».<sup>107</sup> Tra gli aspetti concreti della poca traduzione operativa si possono notare:

- le tappe di attuazione troppo brevi. Il susseguirsi continuo di nuove proposte ha impedito una reale assimilazione nelle comunità ispettoriali, per cui la traduzione in prassi quotidiana risultava impossibile. Il motto «passare dalla carta alla vita»<sup>108</sup> del Rettor Maggiore indicava la necessaria e

<sup>103</sup> Tra le tesi che analizzano il PEPS delle varie ispettorie è da considerare quella di R.E. VIVAR, *Análisis de los proyectos educativos de pastoral juvenil salesianos en 7 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Venezuela*, UPS, relatore R. Tonelli, n° della tesi 5109, data della difesa: 1. I. 1986 in quanto è stata pubblicata successivamente come R.E. VIVAR, *Pastoral juvenil: análisis de los proyectos educativos de pastoral juvenil salesianos en 7 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México y Venezuela: un instrumento de ayuda y refuerzo para los que trabajan en el área de la pastoral juvenil*, Colegio Salesiano Cristóbal Colón de Guayaquil, Guayaquil 1988.

<sup>104</sup> Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 83.

<sup>105</sup> Cfr. per esempio le guide per la formazione della CEP nate dalla collaborazione del Dicastero per la PG e la Delegazione Nazionale Salesiana per la PG della Spagna, in CENTRO INTERNAZIONALE SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL/ROMA, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 voll., CCS, Madrid 1985-86.

<sup>106</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Programma per il sessennio 1984-1989*, in *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990. Relazione del Rettor Maggiore don Egidio Viganò*, SDB, Roma, 1990, p. 148.

<sup>107</sup> Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 88.

<sup>108</sup> E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), n. 19.

mancante interiorizzazione, il pericolo della mediocrità spirituale e l'affievolimento dell'identità;<sup>109</sup>

- la progettazione ha così prodotto in alcune regioni solo il cambio di alcuni nomi rimanendo nel modello pastorale e nella mentalità precedente;<sup>110</sup>
- la progettazione educativo-pastorale «investe in un primo tempo i responsabili dell'animazione a livello Ispettoriale, mentre le comunità locali stentano ad assumerla»;<sup>111</sup>
- la molteplicità delle proposte ha creato dispersione in tanti impegni e non la desiderata integrazione e unità delle comunità e delle CEP;<sup>112</sup>
- le indicazioni nella PG erano solo «incoraggiamenti generali, ma non spinte strutturali innovatrici, decisive e operative, con applicazione di persone, mezzi e orientamenti obbliganti [...]. La Pastorale viene considerata oggetto di “animazione” ma non di azioni di governo». Occorre cercare un nuovo equilibrio tra enunciazione di orientamenti, loro diffusione, creazione delle condizioni di applicazione e il fatto dell'esigere la loro attuazione;<sup>113</sup>
- le comunità dovevano accelerare i ritmi di apprendimento in un'epoca che richiedeva profondità di convinzioni, un problema collegato con la difficile ma necessaria preparazione del personale;<sup>114</sup>
- il lavoro del Dicastero, dei centri di PG e delle équipes ispettoriali ha influenzato decisamente sia per gli aspetti di progresso, sia per i processi non decollati. Si notano proposte autonome e non coordinate dei centri di PG, preoccupati più per la presenza di proposte sul mercato che per l'attuazione delle indicazioni, i problematici canali comunicativi tra il Dicastero e le Ispettorie e la mancanza del personale nelle strutture di animazione;<sup>115</sup>
- l'ambiguità e la molteplicità delle indicazioni per la elaborazione, attua-

<sup>109</sup> Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, pp. 151-159. Cfr. anche VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 88 e A. GIRAUDDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (Ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 142-143.

<sup>110</sup> Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, “E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose” (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 9-10.

<sup>111</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 26.

<sup>112</sup> Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 88.

<sup>113</sup> Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, pp. 155-157.

<sup>114</sup> Cfr. VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 88 e *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, pp. 156.

<sup>115</sup> Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, pp. 156-157 e VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, pp. 88-89.

zione e verifica dei PEPS, che andrebbero unificate, tenendo conto della molteplicità dei contesti che problematizza una proposta uniforme.<sup>116</sup>

Oltre i segnali di alcuni aspetti problematici segnalati dai vertici della Congregazione, è necessario abbozzare alcune congetture sulle cause profonde della poca operatività dei PEPS e della poca mentalizzazione. L'eccessiva quantità delle proposte giunte dalla fruttuosa collaborazione tra il Dicastero e la FSE dell'UPS, oltre il progresso e l'approfondimento molto importante del PEPS, ha portato, come un effetto collaterale, l'allontanamento del mondo degli esperti, che non curano il processo del cambio di mentalità, dal mondo degli educatori-pastori, poco accompagnati e immersi nelle problematiche pratiche quotidiane. Nell'equilibrio tra la proposta di contenuti e il processo di assimilazione ci si è spostati sulle proposte dei contenuti provenienti dal centro e dagli esperti.

Vista l'impostazione settorializzata sia delle cinque aree all'interno del PEPS nel Sussidio 2 (1979), che degli moduli del *Progetto educativo pastorale* (1984) e la specializzazione degli esperti a un campo dell'educazione-pastorale, si può notare una perdita dell'integralità del PEPS, segnalata anche in vari studi storici. Aldo Giraudò nota un distacco della spiritualità dall'educazione-pastorale, osservando una «preghiera che oscilla tra l'intellettualismo e l'emotivo, spesso incapace di trasferirsi in vita» e delle esperienze della PG, che tendono «a risolversi o chiudersi su se stesse, di carattere gratificante e anestetico, senza vera consistenza e qualità interiore. Se veramente fosse così [...], i progetti educativo-pastorali rischierebbero di diventare fatica sprecata, pratica senz'anima e senza nerbo».<sup>117</sup>

Le osservazioni sulla divisione tra la l'evangelizzazione e l'educazione nel periodo studiato sono chiaramente espresse da Viganò nella lettera *La nuova educazione* (1991). Analizzando la cultura contemporanea, egli osserva che «l'educazione della gioventù, tanto fondamentale e indispensabile in ogni società, non solo non è di fatto vincolata con l'evangelizzazione, ma ne viene separata perché considerata un settore culturale con un campo di sviluppo autonomo».<sup>118</sup> L'insistenza sulla grazia di unità fa capire che la tendenza di separare le due aree non è solo virtualmente possibile, ma si tratta di un problema presente nella PG salesiana. Lo conferma Tonelli parlando della PG di questi anni: «Uno dei limiti del lavoro di questi anni è stato... il gioco del "prima" e del "dopo". Qualcuno diceva: prima l'educazione e poi l'annuncio.

<sup>116</sup> Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*, 1990, p. 157 e VECCHI, *Verso una nuova tappa di PG*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, 1991, p. 89.

<sup>117</sup> GIRAUDÒ, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO (Ed.), *La spiritualità salesiana*, 2003, p. 154. Cfr. anche le pp. 158-159 che accentuano l'esigenza improrogabile ed urgente di studi interdisciplinari per unificare l'organizzativo, lo spirituale e il culturale.

<sup>118</sup> E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 5.

Qualche altro preferiva invertire i tempi». <sup>119</sup> Frigato nella sua analisi del rapporto tra educazione ed evangelizzazione nella Congregazione nota che «pur nella molteplicità delle definizioni, il ruolo della fede si rivela sostanzialmente “estrinseco” rispetto al processo educativo. E del resto fede ed educazione vengono considerate dimensioni “distinte”, “reciprocamente autonome” e “poli in tensione”». <sup>120</sup> Una separazione tra la pastorale giovanile di questi anni e la dimensione vocazionale, connessa con una mancata attenzione all’ultima, è riconoscibile sia nella struttura del documento sul PEPS del CG21 (1978), <sup>121</sup> che nell’organizzazione delle tematiche dei Sussidi del Dicastero per la PG, che poneva l’area vocazionale staccata dal PEPS nei vari ambienti della PG salesiana. La poca attenzione all’area vocazionale in questi anni è testimoniata anche dal CG23 (1990) <sup>122</sup> e da Tonelli. <sup>123</sup>

Oltre le segnalate carenze di organicità, che si vedono nelle divisioni e nelle autonomie, si sono percepite anche due importanti omissioni all’interno delle tematiche del PEPS. La prima si riferisce alle disposizioni e agli atteggiamenti dei membri della CEP non trattati in collegamento con il PEPS. La seconda omissione concerne il legame mancante tra il processo della progettazione, riservato alla scienza, e i contenuti dell’educazione alla fede.

La trappola delle distinzioni e delle aree, il contenuto delle quali veniva precisato con tante indicazioni, implicava la creazione di lunghissimi elenchi di elementi tra i quali non si specificavano sempre le connessioni. <sup>124</sup> Questo pericolo era difficilmente affrontabile all’interno del paradigma dell’autonomia delle scienze, dell’analisi settoriale della realtà e dell’esecuzione lineare del progetto. Intanto, l’unico modo di fare sintesi nella PG Salesiana sembra-

<sup>119</sup> R. TONELLI, *Ripensando quarant’anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 41-42.

<sup>120</sup> S. FRIGATO, *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in BOZZOLO A. - CARELLI R. (Edd.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, p. 89.

<sup>121</sup> Cfr. le parti del documento sui salesiani evangelizzatori dei giovani: *Il progetto educativo e la fecondità vocazionale*, in CG21 (1978), nn. 80-119 e *Alcuni ambienti e vie di evangelizzazione*, in CG21 (1978), nn. 120-165.

<sup>122</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 251-253.

<sup>123</sup> Cfr. TONELLI, *Ripensando quarant’anni*, 2009, 48-49.

<sup>124</sup> Cfr. l’osservazione metodologica di Francesco Cereda, consigliere per la formazione dal 2002, per quanto concerne il momento dell’analisi della situazione: «Non giova fare una lista interminabile di tutti i punti, positivi o negativi, nei loro dettagli. Una buona progettazione invece presuppone la capacità di individuare quei tre o quattro punti che sono decisivi e che praticamente determinano tutto il resto; si tratta cioè di cogliere le sfide fondamentali che ci vengono dalla situazione» in F. CEREDA, *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*, del 13. 12. 2002, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_della\\_Comunita\\_Salesi](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_della_Comunita_Salesi) (accesso il 1. 8. 2014).

va essere il volume *Pastorale Giovanile Salesiana*,<sup>125</sup> che raccoglieva le varie tematiche in una forma di immagini simboliche, ne dava la spiegazione e poi rimandava il lettore a una bibliografia più estesa sul tema. Il modo di presentare il contenuto di elementi eterogenei con un'immagine evadeva la problematica dell'esplicazione delle relazioni tra gli elementi e dava l'impressione di unità. Più che il «tentare una sintesi del patrimonio pedagogico e del progetto attuale dei salesiani»,<sup>126</sup> il libro è stata una presentazione simpatica di una «lettura facile e gradevole»<sup>127</sup> delle tematiche della PG. In quanto ultima pubblicazione prima del CG23 (1990), si può considerare il volume come l'icona dei contenuti e delle aspirazioni della Pastorale Giovanile tra il 1978 e il 1990.

<sup>125</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.

<sup>126</sup> DICASTERO PER LA PG, *PG salesiana*, 1990, p. 5.

<sup>127</sup> DICASTERO PER LA PG, *PG salesiana*, 1990, p. 5.

## **IL PEPS DAL CG23 (1990) AL CG27 (2014) E GLI ULTERIORI SVILUPPI DELLA PROGETTAZIONE**

Il CG23 (1990) è stato volutamente un Capitolo Generale ordinario, poiché la revisione globale postconciliare dell'identità salesiana sostanzialmente è stata fatta. Il Rettor Maggiore Egidio Viganò ha scritto per la convocazione del CG23: «Ora il Capitolo che si sta preparando può dirsi “ordinario”, in confronto con i precedenti Capitoli Generali postconciliari. Si intende infatti concentrare l'attenzione dei confratelli su un argomento specifico, di ordine operativo».<sup>1</sup> Infatti il CG23, che durò “solo” due mesi della primavera del 1990, ha stabilito uno standard di durata per i Capitoli futuri. Come Rettor Maggiore fu riconfermato Viganò per il terzo sessennio, Vecchi diventò il suo vicario e Van Looy<sup>2</sup> venne eletto consigliere per la Pastorale Giovanile. I capitolaristi accettarono il documento precapitolare come «un'utile base di lavoro», ma vollero che il documento finale fosse un «documento “pastorale”, assai concreto, operativo, “rivolto ai Salesiani nelle diverse situazioni e contesti in quanto educatori alla fede”».<sup>3</sup>

<sup>1</sup> E. VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 23°*, in ACG 69 (1988) 327, 6.

<sup>2</sup> Luc van Looy (1941-) è nato in Belgio a Tielon. Entra nella Congregazione nel 1961; dopo gli studi di teologia a Lovanio viene ordinato sacerdote nel 1970 e prosegue nello studio con la laurea in missiologia nel 1972. Partì come missionario per Corea, dove ricevette vari incarichi nella pastorale dell'arcidiocesi di Seoul e nel campo degli studi di pastorale. Più tardi fu Ispettore dei Salesiani e presidente dei Superiori religiosi in Corea. Dal 1984 fino al 2004 lavorò nella Casa generalizia come membro del Consiglio Generale dei Salesiani, prima come Consigliere per le missioni e poi per la PG salesiana. Dal 1996 ha svolto il servizio di Vicario Generale e di responsabile per la Famiglia Salesiana. Allo stesso tempo, è stato dal 1995 assistente ecclesiastico dell'Unione Mondiale dei Maestri Cattolici (WUCT). Nel febbraio 2004 è stato ordinato vescovo di Gand nel Belgio.

<sup>3</sup> *Cronistoria del CG23*, in CG23 (1990), n. 370.

## **1. Il CG23 (1990), gli itinerari di educazione alla fede e la revisione dei PEPSI**

Il Capitolo, basandosi sugli impulsi provenienti dalle Ispettorie e sulla relazione dello stato della Congregazione, ha approfondito il tema dell'educazione alla fede. Prima si sofferma sullo studio dei vari contesti nei quali si trovano le comunità, raccoglie i dati della situazione giovanile, descrive l'azione nelle varie istituzioni educative e alla fine elenca le maggiori sfide del mondo giovanile per l'educazione-pastorale salesiana.<sup>4</sup> Parlando di scuole, il CG23 ha osservato che: «Nel sistema educativo delle nostre complesse società si nota una prevalenza dell'istruzione e del dato scientifico sulle intenzioni educative e sulla formazione globale della persona. Questo fatto crea distacco tra sistema educativo e vita, tra insegnamento e formazione globale della persona, e rende difficile l'elaborazione di una cultura personale».<sup>5</sup> Nonostante il rischio segnalato, la metodologia del PEPS, legata al modello tecnologico della progettazione didattica, rimase senza variazioni o punti interrogativi. Anzi, si può affermare che con il concetto di itinerario, che sarà analizzato in seguito, la linearità scientifico-tecnologica viene ulteriormente rafforzata.

Il punto di partenza dell'educazione alla fede era visto nell'eliminazione delle distanze tra i giovani e gli evangelizzatori e nell'essere vicino a loro nelle situazioni dove si trovano. Nel cammino dell'educazione si procede valorizzando le risorse che ogni giovane ha in sé in un ambiente ricco di vita e di proposte, secondo il paradigma oratoriano.<sup>6</sup> In connessione con il cammino di educazione alla fede, il Capitolo ha sviluppato il concetto della spiritualità giovanile salesiana, che esprime un modo nuovo di essere credente nel mondo, organizza le percezioni di fede, le scelte di valori e gli atteggiamenti.<sup>7</sup> Il concetto di spiritualità giovanile è legato all'educazione e viene sviluppato in cinque nuclei fondamentali: quotidianità, gioia e ottimismo, amicizia con il Signore Gesù, comunione ecclesiale, servizio responsabile.<sup>8</sup> Un nuovo elemento che si collega con la PG Salesiana è il Movimento Giovanile Salesiano (MGS), formato da tutti i gruppi che si riconoscono nella spiritualità e nella pedagogia salesiana.<sup>9</sup> È da notare che le due realtà, la spiritualità salesiana e il MGS, non sono collegati esplicitamente negli atti del CG23 con il PEPS.

<sup>4</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 15-88.

<sup>5</sup> CG23 (1990), n. 56.

<sup>6</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 97-100.

<sup>7</sup> Cfr. CG23 (1990), n. 158.

<sup>8</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 158-161.

<sup>9</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 275-277.

### 1.1. *Gli itinerari di educazione alla fede e il PEPS*

L'educazione dei giovani alla fede, oltre gli elementi della spiritualità e del movimento giovanile, viene collegata con il concetto di itinerario, che dovrebbe essere la sua concretizzazione operativa. Per un concreto itinerario di educazione alla fede venivano trattate quattro aree all'interno delle quali erano proposti ai giovani gli atteggiamenti e le conoscenze da coltivare attraverso le esperienze che mediano e propongono l'assimilazione degli obiettivi. Le quattro aree proposte dal CG23, in sintonia con quelle proposte dal PEPS, non pensate come separate ma compresenti e richiamantesi continuamente, sono le seguenti:

- la crescita umana,
- l'incontro con Gesù Cristo,
- l'inserimento nella comunità dei credenti,
- l'impegno e vocazione per la trasformazione del mondo.<sup>10</sup>

Si tenga in considerazione che nell'impostazione viene trascurata l'area della CEP, presente nel Sussidio 2 (1979), in quanto l'itinerario è centrato sul giovane e sulle dimensioni della sua crescita e non sulle interdipendenze con l'ambiente e con la comunità.<sup>11</sup>

Per gli scopi del presente studio sarà utile confrontare i concetti di progetto e di itinerario, in quanto le loro definizioni hanno molti punti in comune. Riccardo Tonelli, che ha approfondito il tema degli itinerari in anni precedenti, per esempio afferma: «Tra "progetto" e "itinerario" non c'è poi una grande differenza. Spesso, le due formule sono usate come sinonimi».<sup>12</sup> Tonelli, all'interno del *Dizionario di Pastorale Giovanile* (1989), definisce l'itinerario come «una sequenza, ordinata e successiva, di tappe che, almeno in via di ipotesi, è in grado di assicurare il raggiungimento della meta predeterminata».<sup>13</sup> La logica lineare, già presente nella progettazione, viene ulteriormente rafforzata creando «sequenze progressive [...] con un ordine logico che spesso coincide

<sup>10</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 116-118.

<sup>11</sup> Negli anni '90 la CEP è ancora una delle cinque aree del PEPS (insieme con la dimensione educativo-culturale, la dimensione dell'evangelizzazione e della catechesi, l'orientamento vocazionale e l'esperienza associativa). Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

<sup>12</sup> R. TONELLI, *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 62. Cfr. anche ID., *Progetto Educativo-Pastorale*, in ISTITUTO DI TEOLOGIA PASTORALE UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) 21992, pp. 905-906. Infatti Tonelli usa il termine "itinerario" in articoli delle NPG con varie connotazioni già dal 1976. Cfr. *Gli articoli di Riccardo Tonelli*, in [http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2587&Itemid=234](http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=2587&Itemid=234) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>13</sup> TONELLI, *PEP*, in *Dizionario di Pastorale Giovanile*, 21992, p. 905.

con quello cronologico». <sup>14</sup> Si spiega, senza troppa chiarezza, la differenza del progetto rispetto all'itinerario affermando che «l'itinerario è come la sintesi dinamicizzata del progetto». <sup>15</sup>

Per il CG23, che accentua l'operatività e la concretezza, l'itinerario è una concretizzazione del cammino graduale di fede proposto per i propri destinatari che si colloca all'interno del PEPS come un elemento. <sup>16</sup> L'accento del Capitolo sulla concretezza veniva tradotto con l'indicazione che ogni gruppo o costellazione di gruppi giovanili dovrebbe esplicitare la proposta dell'itinerario della fede. <sup>17</sup> Il Rettor Maggiore si muove nell'accentuazione della gradualità e della concretezza nella sua lettera *Nuova educazione* (1991), quando parla del senso realistico della gradualità del cammino in connessione con l'esigenza di aiutare a programmarne gli itinerari e dell'amore che stimola l'intelligenza pedagogica a tradursi concretamente in itinerari educativi. <sup>18</sup>

Il Consigliere per la PG Luc van Looy propone nel 1993, tre anni dopo il CG23, alcuni orientamenti circa la mentalità di itinerario. Appare la valutazione positiva dell'implementazione degli itinerari soprattutto nelle due regioni dell'America Latina. Rispetto al PEPS si nota che l'itinerario è più concreto in quanto viene elaborato per un ambito specifico, per un gruppo concreto di destinatari e per una durata precisa di tempo. Per ogni passo dell'itinerario è consigliato di precisare i contenuti, gli atteggiamenti, i comportamenti, le attività, le iniziative, gli strumenti e le strategie. <sup>19</sup> Van Looy esprime una chiara logica lineare dell'itinerario: «La dinamica progressiva per raggiungere le mete suggerite in ogni area segnala tappe intermedie, in ordine logico. Cominciando dal punto dove si trovano i destinatari si procede passo dopo passo per raggiungere l'obiettivo, si va da... a... e di nuovo ci si collega dal punto di arrivo per raggiungere il prossimo grado, da... a...». <sup>20</sup> Come una specie di conclusione l'itinerario viene paragonato con il regolamento dell'Oratorio di don Bosco, e non con altri scritti concernenti l'educazione salesiana. <sup>21</sup>

<sup>14</sup> TONELLI, *PEP*, in *Dizionario di Pastorale Giovanile*, <sup>2</sup>1992, p. 906.

<sup>15</sup> TONELLI, *PEP*, in *Dizionario di Pastorale Giovanile*, <sup>2</sup>1992, p. 906. Tonelli spiega la dinamicità nelle coordinate della progressione di sottobiettivi in un'intervista posteriore: «Itinerario evoca tutto quello che il termine "progetto" si porta dentro. E aggiunge, quasi come coagulante, la dinamicità della vita. La meta è pensata come progressione, organica e articolata di mete intermedie che si portano dentro già la meta globale, in modo germinale», in *Itinerari di educazione alla fede. Un confronto interdisciplinare: orizzonti e linguaggi*, Intervista a C. Bissoli, A. Domènech, G. Ruta, D. Sigalini, R. Tonelli, G. Venturi a cura di G. De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 39 (2005) 8, 9.

<sup>16</sup> Cfr. CG23 (1990), n. 230.

<sup>17</sup> Cfr. CG23 (1990), n. 280. L'accento sulla concretezza che propone l'itinerario rispetto al progetto viene confermata da Ruta, Sigalini e Domènech in *Itinerari di educazione alla fede*, 2005, 5-6.

<sup>18</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 24-28.

<sup>19</sup> Cfr. L. VAN LOOY, *Mentalità di itinerario*, in ACG 74 (1993) 345, 53-55.

<sup>20</sup> VAN LOOY, *Mentalità di itinerario*, 1993, p. 55.

<sup>21</sup> Cfr. VAN LOOY, *Mentalità di itinerario*, 1993, p. 56.

La mentalità di itinerario proposta rafforza due tendenze già presenti nella progettazione. Collega la concretezza e operatività del progetto sia con la moltiplicazione degli elementi che con la linearità progressiva dell'applicazione. L'accentuazione sistemica di tipo socioculturale proposta da Pellerey all'interno del modulo sull'itinerario nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari* (1984), che contempla anche un'organizzazione non lineare degli interventi educativi, non viene presa in considerazione e fa spazio alla gradualità lineare.<sup>22</sup>

### 1.2. *Gli aspetti operativi del CG23 e il PEPS*

Nella parte delle deliberazioni si trovano gli aspetti più operativi del CG23. Nell'ambito educativo-pastorale si trovano le seguenti richieste che concernono l'ambito della progettazione indirizzate sia alla comunità locale che ispettoriale. La comunità locale, oltre il lavoro sugli itinerari, doveva riprogettare la sua significatività giovanile della propria opera, costruire e formare la CEP secondo un programma di formazione dei laici preparato dalle Ispettorie, verificare nello scrutinio annuale l'incidenza della propria azione evangelizzatrice per superare la pastorale delle molte iniziative, stabilendo i ruoli in modo da favorire una corresponsabilità di tutti per l'educazione alla fede e, infine, esprimere nel PEPS le modalità dell'orientamento vocazionale, che si percepiva trascurato.<sup>23</sup> Non si tratta di cambiamenti nuovi e sostanziali; nelle indicazioni si vede piuttosto la situazione delle comunità disperse in troppe attività con il rischio della poca incidenza delle proposte sulla vita dei giovani.

La comunità ispettoriale doveva riprogettare nel sessennio le opere in ordine alla significatività ecclesiale e sociale. Un tema direttamente connesso sia con la significatività delle opere sia con la progettazione era la richiesta di rivedere i PEPSI con quattro compiti precisi. Infatti, entro il Capitolo Ispettoriale intermedio, le Ispettorie dovevano rivedere i PEPSI con quest'ottica:

- prestare attenzione all'inserimento vivo delle singole opere nella Chiesa locale e nel territorio;
- rivedere la qualità educativa delle stesse opere e la loro significatività nel mondo giovanile con una eventuale riflessione sulla loro ricollocazione;
- individuare i nuovi fronti d'impegno per i giovani lontani e istituire delle nuove presenze;
- elaborare dei concreti e adeguati itinerari di educazione alla fede.<sup>24</sup>

<sup>22</sup> Cfr. M. PELLEREY, *Itinerario*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Ed.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 191-195.

<sup>23</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 226, 229, 236-237, 243 e 251-252.

<sup>24</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 227 e 230.

Nel CG23 emerge chiaramente un bisogno di rivedere il PEPSI e di riformare le opere educative salesiane, in quanto il ridimensionamento pensato dal CG19 (1965) non aveva avuto una traduzione operativa sufficiente. Vecchi esprime una previsione molto realistica subito dopo il CG23: «Il problema del ridimensionamento viene ripreso ora con il tema della “significatività” della presenza salesiana nel territorio. Non mancano tentativi di ricollocazione, di affidamento delle opere ad altri attraverso forme partecipate di gestione, di presenza in nuovi contesti. Ma le nuove proposte che richiedono un ulteriore impiego di forze, si aggiungono semplicemente agli impegni esistenti, indebolendo la consistenza delle comunità e sovraccaricando di responsabilità i confratelli».<sup>25</sup>

Nei paragrafi successivi si approfondirà la revisione dei PEPSI degli primi anni '90 per cogliere le chiavi di approccio e anche per vedere se le Ispettorie tenevano conto dell'equilibrio tra “risorse” e “attività” che avrebbe potuto garantire una risignificazione sostenibile delle opere.

### *1.3. La revisione dei PEPSI (1995) – il questionario*

La revisione dei PEPSI era stata decisa dal CG23 (1990),<sup>26</sup> ma nonostante l'accento del Capitolo sull'operatività e sulla concretezza, la revisione «ha voluto esaminare la qualità dei progetti ispettoriali scritti; per adesso non è entrato nella verifica della reale applicazione di questi progetti nelle opere».<sup>27</sup> Lo studio dei PEPSI dà una «grande attenzione ai principi»<sup>28</sup> scritti e alla completezza dei temi trattati nel progetto, accentuando più volte la scelta di non voler entrare nel merito dell'operatività reale. Si percepisce la differenza della prospettiva rispetto a quanto si aspettava Viganò, che nella lettera della convocazione del CG23 (1990) aveva parlato del bisogno di «verificare l'efficacia dell'educazione salesiana in ordine alla vita di fede dei giovani con cui operiamo, per poi rivedere con più incisività i Progetti educativo-pastorali di ogni Ispettoria e delle singole Case».<sup>29</sup>

La discrepanza tra gli accenti operativi del CG23 (1990) e la revisione fatta

<sup>25</sup> J.E. VECCHI, *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 79.

<sup>26</sup> Cfr. CG23 (1990), n. 230.

<sup>27</sup> L. VAN LOOY, *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 36.

<sup>28</sup> DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-pastorale salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul “Progetto educativo-pastorale”*, Dossier PG 8, SDB, Roma 1995, p. 6. Cfr. anche VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 1994, 34-38.

<sup>29</sup> VIGANÒ, *Convocazione del Capitolo Generale 23°*, 1988, 7.

è percepibile anche quando si confrontano delle esigenze del Capitolo con il metodo di studio dei PEPSI. L'attenzione del Capitolo era indirizzata all'inserimento vivo delle singole opere nella Chiesa locale e nel territorio, alla revisione della qualità educativa, alla significatività e all'eventuale ricollocazione delle stesse opere, alle nuove presenze e agli itinerari di fede concreti.<sup>30</sup> L'inchiesta e la seguente analisi hanno, invece, coinvolto solo i delegati ispettoriali e le loro équipes, studiando non la concreta realtà delle opere, ma la completezza dei testi del progetto.

Il questionario, costituito di 45 domande, ha utilizzato uno schema base per la costruzione della domanda: il PEPSI come tratta (indica, descrive, definisce, considera, analizza, è attento, esplicita) un tema (dimensione, obiettivo, aspetto, mezzo educativo, processo, scelta, concetto) specifico? Le possibili risposte erano: molto, sufficiente, poco, assente. L'accento dello studio era posto sulla completezza e sull'aggiornamento dei testi del progetto e in quell'ambito ha rivelato una sostanziale soddisfazione. Ma tra le 45 domande del questionario solo tre trattano, e anche questo in modo generico, dell'operatività del progetto. Sono domande sull'esistenza di una proposta operativa d'orientamento vocazionale, sulla formulazione del modo con cui verificare il processo di attuazione del progetto e sull'esistenza di un iter di elaborazione del PEPS locale.<sup>31</sup> I risultati dell'inchiesta nell'ambito di queste tre domande sulle scelte operative sono state formulate molto brevemente: «Si può constatare come nell'impegno educativo c'è un lento cammino che costruisce il progetto, che inizia a coinvolgere i laici».<sup>32</sup> Rispetto alle valutazioni più soddisfacenti degli altri temi del progetto si percepisce la grande sfida e l'urgenza dell'operatività dei progetti che era stata trattata solo marginalmente.

Le conclusioni abbastanza generiche dell'inchiesta si possono precisare con i dati statistici portati da van Looy nell'orientamento *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie* (1994). Il Consigliere per la PG ha fatto emergere nelle conclusioni le seguenti problematiche della progettazione:

- La carenza della metodologia della progettazione. Il 38% delle case non ha un progetto scritto. Il 17% delle Ispettorie non ha un PEPSI approvato dal Capitolo Ispettoriale. Di quelle ispettorie che hanno il progetto, nel 76% dei casi è stato scritto solo da alcuni salesiani senza un coinvolgimento corresponsabile di altri.<sup>33</sup>

<sup>30</sup> Cfr. CG23 (1990), n. 230.

<sup>31</sup> Cfr. le domande 7.3, 9.2 e 9.3 in DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta*, 1995, pp. 227-236.

<sup>32</sup> DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta*, 1995, p. 28.

<sup>33</sup> Cfr. VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 1994, 36.

- La poca mentalità della corresponsabilità dei laici nella CEP. Nel 36% delle case non si è costituita la CEP. Il 78% non sapeva come la CEP deve garantire il carisma salesiano e il 67% dichiarava di non intendere molto bene come dare la corresponsabilità ai laici. Il 78% delle comunità non ha molto chiara la funzione della comunità salesiana in quanto formatrice dei laici. Nel 36% delle Ispettorie si dichiara di non aver pianificato la formazione dei laici. Come elemento più positivo sentito dalle comunità vi è quello di un clima di famiglia creato con i laici.<sup>34</sup>
- Il mancato inserimento nell'ambiente ecclesiale e sociale. Solo il 3% considerava importante il rapporto con gli organismi sociali e politici e solo il 4% i rapporti con organismi culturali. L'inserimento nella Chiesa locale è importante per il 19% dei rispondenti; i rapporti con le famiglie dei destinatari lo sono per l'11% e il 14% voleva avere rapporti con altre organizzazioni educative.<sup>35</sup>

Alcuni risultati, specie nella parte della collaborazione con i laici nella CEP e nel territorio, erano abbastanza allarmanti. I tre quarti delle comunità salesiane non fanno o non considerano la collaborazione con i laici e, logicamente, la stessa parte dei progetti è stata elaborata solo da salesiani. S'intende, quindi, la scelta della Congregazione di occuparsi nel prossimo CG del tema della comunione e condivisione tra salesiani e laici.<sup>36</sup>

Un ultimo aspetto dell'inchiesta può avere delle implicanze sulla metodologia del PEPS. Si tratta dell'integralità del progetto contrastata dalla frammentazione in più dimensioni. Una lettura trasversale delle risposte alle domande sul rapporto tra le varie dimensioni del progetto segnala le seguenti situazioni: "Non c'è un vero rapporto di integrazione" oppure: "Il rapporto con le altre dimensioni è un po' incerto". Solo il rapporto della dimensione vocazionale con le altre dimensioni educative si rivela buono, soprattutto con la dimensione dell'evangelizzazione-catechesi, il che è naturale per la vicinanza di ambiti.<sup>37</sup>

#### 1.4. La revisione dei PEPSI (1995) – l'analisi dei testi

Un quadro più concreto della situazione è offerto dai testi stessi dei vari PEPS ispettoriali.<sup>38</sup> Nella *Raccolta antologica dei testi* si trovano le parti più

<sup>34</sup> Cfr. VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 1994, 36 e 40.

<sup>35</sup> Cfr. VAN LOOY, *Il PEP nelle Ispettorie*, 1994, 39.

<sup>36</sup> Cfr. il CG24 (1996) *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco*.

<sup>37</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta*, 1995, pp. 20-24.

<sup>38</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-pastorale salesiano. Rac-*

ispiranti dei progetti di 47 Ispettorie su un numero totale di 88 Ispettorie e Visittorie esistenti all'epoca. Il Consigliere Van Looy presentava questo Dossier: «Lo scopo [...] è [...] principalmente di metterlo a disposizione di chi sta elaborando progetti a livello locale»,<sup>39</sup> confermando che l'attenzione della verifica degli anni '90 insisteva più sull'aspetto di elaborazione completa del progetto scritto, e meno sulla loro operatività, sulla corrispondenza ai bisogni del territorio, sugli effetti che stava portando o sull'aspetto motivazionale. Emblematica per la situazione è l'affermazione di un Capitolo Ispettoriale in merito al PEPS: «È stato elaborato, non è completo. Bisogna aggiornarlo e renderlo operativo».<sup>40</sup> Nelle pagine seguenti ci si soffermerà ad analizzare le varie parti dei PEPSI: la descrizione della situazione, gli orientamenti, gli obiettivi, le linee di azione, i criteri e la verifica, per passare poi alle specificità dei progetti secondo le aree linguistiche.

La descrizione della situazione delle Ispettorie si muoveva nella linea della denominazione dei fenomeni della condizione giovanile. Le parole più usate sono: frammentarietà, dispersione, fragilità, secolarizzazione, disorientamento, adolescenza prolungata, religiosità frammentata, indifferenza, presentismo, indifferenza, secolarizzazione, passivismo, comodità, consumismo, superficialità e anonimità. Alcune Ispettorie descrivevano, poi, i valori vicini ai giovani, menzionando alcune statistiche dell'ambito economico, ecclesiale, associativo o raccontando la storia del paese. Nei pochi casi in cui l'Ispettorica riflette anche sulle proprie risorse, lo fa elencando semplicemente le opere, i numeri dei confratelli o descrivendo sinteticamente la storia dell'Ispettorica senza un'analisi più approfondita. Solo poche Ispettorie collegavano la descrizione della situazione generale con le ispirazioni del progetto e successivamente con i passi operativi. Più collegamenti si trovano invece nelle analisi delle situazioni specifiche riguardanti le aree educativo-pastorali.

Gli orientamenti che si trovano all'interno dei PEPSI riportano quasi solamente citazioni dei Capitoli Generali, dal CGS (1972) fino al CG23 (1990), più o meno elaborate, ispirandosi allo stile dei Sussidi del Dicastero per la Pastorale Giovanile. Gli obiettivi formulati nei progetti possono essere migliorati sotto alcuni aspetti. La loro vaga formulazione implica poca misurabilità ed una problematica pianificazione temporale delle fasi del progetto. Il modo prevalente della misurazione del raggiungimento di un obiettivo è stato il chiedere ai responsabili la loro impressione sul processo, purtroppo senza aver stabilito i criteri della verifica in partenza. Il momento della valutazione viene comunque trattato solo da due Ispettorie che hanno utilizzato lo strumento del questiona-

*colta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.

<sup>39</sup> DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, p. 7.

<sup>40</sup> DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, p. 69.

rio.<sup>41</sup> Un altro aspetto è stato la mancata analisi della raggiungibilità dei risultati che ha implicato il moltiplicarsi degli obiettivi, che generalmente seguono le esortazioni dei Capitoli Generali. Il loro numero è così alto da rendere altamente improbabile la loro realizzazione. In più viene ricordato che il numero degli obiettivi si moltiplicava a livello delle case che dovevano concretizzare nel loro PEPS le indicazioni dell'Ispettorato. A livello della formulazione degli obiettivi e della loro verifica si possono trovare, quindi, alcuni sintomi della mancata operatività dei progetti degli anni '90 che non rivolgono primariamente l'attenzione al processo e allo sguardo sistemico.<sup>42</sup>

Sembra utile analizzare anche un tipo particolare di concretezza circa lo stabilimento degli obiettivi nei PEPSI. La si potrebbe chiamare "la concretezza verificabile della struttura di mediazione" in quanto come obiettivo si pone l'istituzione di una commissione, di una équipe, di un istituto, di una organizzazione, di un corso di formazione o di studio oppure l'elaborazione di un itinerario. Questo tipo di obiettivo è concreto, verificabile e spesso anche raggiungibile. Non raramente è l'unico elemento verificabile che si può trovare nei PEPSI. Rimane la questione, però, dell'effettivo impatto di queste strutture di mediazione sull'educazione-pastorale dei contesti reali. I progetti non danno nessuna indicazione o criterio per la valutazione dell'impatto di una struttura, rimandando implicitamente la questione al momento della verifica del progetto di quella struttura specifica. Così il problema dell'operatività si rimanda in altra sede, potendo creare un'immagine illusoria di progresso. Questo fenomeno di "concretezza illusoria" conferma ulteriormente l'esistenza di vicoli ciechi nella progettazione per obiettivi.<sup>43</sup>

Ci si sofferma di più sull'aspetto dell'operatività. Tra gli strumenti operativi o nelle linee di azione, che dovrebbero essere le parti più concrete, i PEPSI indicano varie volte come strumenti delle realtà vaghe come per esempio: gli itinerari di formazione cristiana ma senza specificare i contenuti; i progetti locali; la presenza testimoniale; la promozione di gruppi; la convergenza nella pluralità; l'assunzione di ruoli di responsabilità; l'animazione; la valorizzazione dei ruoli. Nei PEPSI analizzati la formula per definire un obiettivo e una linea operativa potrebbe essere sintetizzata schematicamente così: se Y è una

<sup>41</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 247-249.

<sup>42</sup> Con i limiti e paradossi del *Management By Objectives* si occuperà più specificamente il quinto capitolo. Per la critica di troppi obiettivi cfr., per esempio, J.Y. SHAH - R. FRIEDMAN - A.W. KRUGLANSKI, *Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shielding*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 6, 1261-1280.

<sup>43</sup> Cfr., per esempio, lo studio di Gilliland e Landis dimostrante che in un eccesso di obiettivi gli agenti preferiscono obiettivi quantificabili: S.W. GILLILAND - R.S. LANDIS, *Quality and quantity goals in a complex decision task. Strategies and outcomes*, in «Journal of Applied Psychology» 77 (1992) 5, 672-681.

sfida del mondo giovanile, allora l'obiettivo è il fare X, che è un'azione che tenta di modificare Y. La linea operativa si trova scegliendo una delle seguenti possibilità: educiamo a X, promuoviamo X, potenziamo X, favoriamo X, coltiviamo atteggiamenti di X, facciamo passi per arrivare a X, sviluppiamo X, formiamo a X, ecc. La progettazione rischia così di mutare solo in un processo di formulazione linguistica. Un importante segno della presenza di questa tentazione nei PEPSI è anche l'assenza totale di scelte di ridefinizione o di chiusura di esperienze poco significative. I PEPSI aggiungono solo obiettivi nuovi e linee di azione nuove da realizzare senza abbandonare per scelta delle strade precedenti. Tuttavia, tra i progetti analizzati ci sono alcuni progetti che pensano in una logica più operativa.

Il progetto dell'Ispettorato Italia Meridionale ha elaborato un piano operativo triennale nel quale ha specificato i vari impegni operativi per raggiungere una meta concretizzata in tre obiettivi specifici secondo gli anni. Inoltre, il piano specifica gli impegni da realizzare a livello ispettoriale e a livello locale, concretizzando anche il modo per realizzare la verifica.<sup>44</sup> L'aspetto operativo è stato pensato anche nel progetto dell'Ispettorato Croata che ha stabilito, nelle cinque aree educative, due o tre finalità educative, con le attività connesse, non entrando però nella distribuzione dei tempi e dei compiti.<sup>45</sup>

Le altre Ispettorie tendono, comunque, a una certa operatività, che si può notare o in alcune parti del progetto o in alcune attenzioni. L'Ispettorato dell'Italia Centrale e l'Ispettorato del Medio Oriente specificano nei PEPSI un itinerario formativo per i giovani o per gli animatori.<sup>46</sup> L'Ispettorato Veneta Est ha dato un ampio spazio agli orientamenti operativi, ma rimanendo a volte nel generico ed esagerando il loro numero: una cinquantina per la formazione degli animatori e un numero un po' inferiore di orientamenti distribuiti per i diversi ambienti educativi.<sup>47</sup> L'Ispettorato Slovena, per progettare la promozione del Movimento Giovanile Salesiano, ha usato lo schema costatazione-scopi-punto di partenza-criteri-orientamenti, stabilendo nell'ultimo punto delle indicazioni concrete e verificabili anche se non specificate nel tempo.<sup>48</sup> L'Ispettorato della Colombia Medellín ha presentato dodici linee di azione concrete per la formazione delle CEP locali.<sup>49</sup> L'Ispettorato della Bolivia ha proposto un progetto di animazione missionaria ben pensato con un obiettivo primario e sette obiettivi specifici

<sup>44</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 78-82.

<sup>45</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 82-88.

<sup>46</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 94-98; 119-122 e 102-110.

<sup>47</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 119-132.

<sup>48</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 143-146.

<sup>49</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, p. 189.

che si applicano al massimo in tre linee di azione.<sup>50</sup> Un simile progetto è stato presentato anche dall'Ispettorica del Venezuela.<sup>51</sup> L'Ispettorica dell'India Bombay ha proposto una strutturata traccia di azione, partendo da linee di guida, proseguendo con gli obiettivi e completando la traccia con le linee di azione collegate con gli obiettivi. L'aspetto dell'operatività e della concretezza viene però neutralizzato dal numero di elementi che, tra i vari obiettivi e linee, supera 200 unità.<sup>52</sup> L'Ispettorica dell'India Dimapur ha proposto un progetto ben strutturato di pastorale vocazionale concretizzato con i vari soggetti d'azione.<sup>53</sup>

La questione già trattata dei cosiddetti "criteri" usati nei vari PEPSI emerge anche nella lettura dei testi. Se il progetto usa la categoria del criterio, il che non succede spesso, non l'adopera come un elemento di *decision making* per la realizzazione o per la valutazione del progetto. Specialmente nelle lingue neolatine, il concetto di criterio è stato spesso usato come una specificazione ulteriore di destinatari, attività, obiettivi, dimensioni, mezzi, scelte o paradigmi educativi.<sup>54</sup> Un esempio dell'uso proprio del termine è stato dato con la scelta dei criteri dell'Ispettorica della Spagna León per l'assunzione dei professori nelle opere salesiane e dei criteri per la significatività delle opere nelle Ispettorie Argentina Rosario, Cile e Perù.<sup>55</sup>

Nelle varie aree linguistiche si possono trovare diversità nella progettazione sia nella parte linguistica che nella concezione stessa della progettazione. Nei paesi di lingua spagnola (e portoghese) i PEPSI contengono elementi che non si trovano nei progetti espressi in altre lingue: *políticas* e *estrategias*, che sostituiscono generalmente gli obiettivi specifici e le linee di azione.<sup>56</sup> La differenza tra un obiettivo-*política* da una *estrategia* sta, oltre il voluto grado della specificità, nel cambio del verbo principale dall'infinito al gerundio. Quando si usa l'espressione *líneas de acción* ci si sofferma generalmente nelle formulazioni più vaghe degli aspetti da promuovere.<sup>57</sup> Si può osservare, inoltre, che i progetti del Brasile mettono l'accento sulle descrizioni della situazione e sull'enunciazione dei *principios orientativos*,<sup>58</sup> citando il Sussidio 2 o i vari Capitoli

<sup>50</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 231-232.

<sup>51</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 233-235.

<sup>52</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 258-261; 268-271; 290-291; 294-295; 296-298 e 300-310.

<sup>53</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 292-293.

<sup>54</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 143-146; 183-184; 193-194; 200-201 e 220-221.

<sup>55</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 237-238 e 243-246.

<sup>56</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 195; 217-220; 223-228 e 231-237.

<sup>57</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 184-187; 190-191 e 194.

<sup>58</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 317-327; 333-335

Generali, sottovalutando la componente operativa. Come un caso speciale in questa linea generalizzante si può considerare la descrizione della situazione mondiale dal punto di vista dei poveri, lunga nove pagine, che introduce il progetto dell'Ispettorìa Brasile Porto Alegre.<sup>59</sup>

I PEPSI europei in lingua francese e tedesca preferiscono fare del progetto una riformulazione del Sistema Preventivo. L'aspetto teorico pedagogico-pastorale prevale fortemente e nei progetti non si trovano gli orientamenti pratici e le linee di azione. Il progetto dell'Ispettorìa Germania Sud parla quasi esclusivamente della *Jugendpastoral* (pastorale giovanile) o *Jugendarbeit* (lavoro con i giovani) e la parola *Erziehung* (educazione) si trova minimamente nel testo. Il PEPSI è più un *Pastoralkonzept* (bozza di pastorale) che un progetto educativo-pastorale.

Nell'ambito della lingua inglese alcuni progetti integrano parti brevi e sintetiche della *mission statement* e dei *mission criteria*, che fanno parte del quadro di riferimento del PEPSI.<sup>60</sup> Generalmente i progetti dell'area linguistica inglese, a differenza delle altre aree, tendono alla concretezza e operatività.

## 2. Il PEPS nella prima e seconda edizione del Quadro di riferimento (1998 e 2000)

Il Rettor Maggiore Pascual Chávez Villanueva valuta nel 2010 la situazione dell'inizio degli anni '90 e la nascita del *Quadro di riferimento* per la PG Salesiana con queste espressioni: «Esisteva un patrimonio di riflessione e prassi pastorale salesiana straordinariamente ricco e consistente, del quale si sentiva la necessità di avere una completa visione d'insieme e di raccoglierne in una sintesi organica e condivisa le linee fondamentali per facilitarne l'assimilazione personale e l'orientamento della prassi. Il Dicastero di Pastorale Giovanile cercò di rispondere a tale necessità offrendo alle Ispettorìe e comunità la suddetta raccolta organica e promuovendo in questi ultimi anni un processo sistematico di formazione pastorale, in particolare dei confratelli che hanno responsabilità di animazione e governo».<sup>61</sup>

Infatti, dopo il CG24 (1996), che si occupò del tema della comunione con i laici che è strettamente collegato con la CEP, il nuovo Rettor Maggiore Juan Vecchi esprime il bisogno di «un quadro di riferimento spirituale che, con la

e 340-343.

<sup>59</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 317-325.

<sup>60</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Il PEPS. Raccolta antologica di testi*, 1995, pp. 253-256.

<sup>61</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, «E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose» (Mc 6,4). *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 20.

“grazia di unità” propria della consacrazione apostolica salesiana, porti a tradurre lo sforzo di conoscenza e di azione in esperienza di vita nello Spirito. Abbiamo ripetuto sovente che bisogna unire nella mente e nella vita spiritualità, pastorale, pedagogia; cammino di santità, impegno pastorale, educazione dei giovani e del popolo». <sup>62</sup>

I due sessenni (1996-2008) dell’animazione di Antonio Domènech<sup>63</sup> sono segnati dall’impegno di mentalizzare il modello salesiano della PG attraverso incontri di formazione dei responsabili ispettoriali di PG e dallo sforzo di elaborazione organica dei contenuti della PG nelle due edizioni della pubblicazione *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*. Le due linee di azione, la mentalizzazione e l’elaborazione organica, non sono state staccate in quanto la seconda edizione del *Quadro di riferimento* riflette anche il feedback delle équipes ispettoriali per la PG ricevute negli incontri di formazione.<sup>64</sup> La pubblicazione, da cui hanno preso ispirazione anche altre Congregazioni, costituisce un passo importante per la PG salesiana e anche per lo studio del PEPS.<sup>65</sup>

## 2.1. Il PEPS nella prima edizione del *Quadro di riferimento*

Il volume *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale* (1998) ha cercato di rispondere al bisogno sentito da varie Ispettorie, comunità e singoli salesiani di avere una completa visione d’insieme della PG salesiana. Vi era quindi l’aspirazione di offrire una raccolta organica di propo-

<sup>62</sup> J.E. VECCHI, “Io per voi studio...” (C 14). *La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 37.

<sup>63</sup> Antonio Domènech Corominas (1943-2009) nacque a Barcellona, Spagna. I suoi primi contatti con i salesiani sono avvenuti nell’istituto di via Rocafort a Barcellona. Nel 1955 entrò nell’aspirantato, più tardi studiò la teologia presso la Pontificia Università di Salamanca e fu ordinato sacerdote nel 1969. Fino al 1996 insegnò cristologia e teologia pastorale nel Centro Teologico Salesiano di Marti-Codolar a Barcellona, salvo l’interruzione del 1972-73 quando completò la sua specializzazione presso l’Istituto cattolico di Parigi. Negli anni 1976-82 fu direttore della comunità salesiana nel quartiere Rom di La Mina, sempre a Barcellona. Seguirono incarichi di direttore di Marti-Codolar fino al 1988, di delegato per la PG dell’Ispettorato fino al 1994. Dopo due anni di servizio come Ispettore fu eletto Consigliere Generale per la PG nel 1996. Le caratteristiche fondamentali cui don Antonio Domènech diede impulso durante due sessenni sono state appunto l’unità e l’integrità della proposta educativo-pastorale salesiana. Nel 2005 si manifestò la malattia, che segnò gli ultimi anni della sua vita e del servizio. Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Don Antoni Domènech Corominas. Lettera mortuaria*, [s.e.], Roma 2011, [s.p.].

<sup>64</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, p. 7.

<sup>65</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Don Antoni Domènech Corominas. Lettera mortuaria*, 2011.

ste esistenti fino al 1998,<sup>66</sup> di proporre un quadro di riferimento unitario e alcuni criteri operativi che potevano guidare l'animazione pastorale.<sup>67</sup> La pubblicazione è suddivisa in alcune parti: gli elementi fondamentali della PG salesiana, il PEPS nelle sue dimensioni, la CEP e la sua animazione, la PG nelle diverse opere e servizi, le strutture d'animazione della PG e le linee metodologiche per costruire e verificare il PEPS. Nei vari capitoli è stato sintetizzato e raccolto il materiale prodotto nelle ultime decadi «offrendo una sintesi delle linee fondamentali della Pastorale Giovanile Salesiana, in vista di una migliore assimilazione e dell'applicazione concreta nei PEPS».<sup>68</sup> Nei seguenti paragrafi ci si sofferma soprattutto sul secondo e sesto capitolo che concernono direttamente i fondamenti e la metodologia dell'elaborazione e della verifica del PEPS.

### 2.1.1. *Il PEPS – il dilemma dell'unità organica e della divisione in dimensioni*

Il secondo capitolo, che si concentra sui fondamenti del PEPS, è diviso nella logica delle quattro dimensioni. La divisione del Progetto Educativo-Pastorale nelle dimensioni segue la divisione del Sussidio 2 (1979) togliendo l'area comunitaria, in quanto l'identità e l'animazione della CEP, che era il contenuto di quell'area, costituisce un capitolo a parte. Per vedere lo sviluppo e l'articolazione della proposta educativo-pastorale salesiana nel ventennio dal 1979 al 1998 sembra utile fare un confronto dei diversi tipi di divisione in aree introdotti nei vari documenti salesiani.

Nello Schema 1 si vedranno in ordine cronologico le cinque aree del PEPS proposte nel Sussidio 2 (1979),<sup>69</sup> le quattro caratteristiche del criterio oratorio stabilite nelle Costituzioni (1984) e la divisione degli articoli dei Regolamenti Generali che concernono il PEPS (1984),<sup>70</sup> le aree del Progetto Educativo-Pastorale nel volume *la Pastorale giovanile salesiana* (1990),<sup>71</sup> le aree della maturazione cristiana, definite dal CG23 (1990) e implementate negli itinerari dell'educazione alla fede,<sup>72</sup> i nuclei fondamentali della Spiritualità Giovanile

<sup>66</sup> Cfr. l'elenco dei documenti che hanno ispirato il libro in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 1998, pp. 11-12.

<sup>67</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 10.

<sup>68</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 5.

<sup>69</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979, p. 15.

<sup>70</sup> Cfr. Cost. 40 e Reg. 5-10.

<sup>71</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990, pp. 63-73.

<sup>72</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 116-118.

le Salesiana, definite dallo stesso CG23 (1990)<sup>73</sup> e, infine, le dimensioni del PEPS nella *Pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale* (1998) che rimangono le stesse nelle tre edizioni.<sup>74</sup>

Schema 1: *Le dimensioni del PEPS*

aree del PEPS	criterio oratoriano	servizio educativo-pastorale	aree del PEPS	aree della maturazione cristiana	nuclei della Spiritualità Giovanile Salesiana	dimensioni del PEPS
<i>Sussidio 2 (1979)</i>	<i>Costituzioni (1984)</i>	<i>Regolamenti (1984)</i>	<i>Pastorale Giovanile Salesiana (1990)</i>	<i>Capitolo Generale 23 (1990)</i>	<i>Capitolo Generale 23 (1990)</i>	<i>Quadro di riferimento della PG (1998-2014)</i>
area educativo-culturale	scuola che avvia alla vita	itinerari di: partecipazione, educazione, formazione, comunicazione	educazione e cultura	crescita umana		dimensione educativo-culturale
area di evangelizzazione e catechesi	parrocchia che evangelizza	piano di educazione alla fede	evangelizzazione	incontro con Gesù Cristo	amicizia con il Signore Gesù	dimensione dell'evangelizzazione e catechesi
area associativa	casa che accoglie cortile per incontrarsi	gruppi e associazioni	crescita sociale	inserimento nella comunità dei credenti	comunione ecclesiale	dimensione dell'esperienza associativa
area vocazionale		orientamento vocazionale	orientamento vocazionale	impegno e vocazione per la trasformazione del mondo		dimensione vocazionale
			crescita sociale		servizio responsabile	
area comunitaria		formazione della CEP	CEP			
		preparazione e aggiornamento del personale				
					quotidiano	
	cortile per vivere in allegria				gioia e ottimismo	

<sup>73</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 158-161. Cfr. anche DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.

<sup>74</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, pp. 26-39.

Le quattro dimensioni (educazione-cultura, evangelizzazione-catechesi, associazionismo, vocazione) sono presenti in ogni documento che tratta direttamente il PEPS. La scelta di trattare il tema della CEP in un capitolo a parte porta con sé vantaggi e svantaggi allo stesso tempo. Il lato positivo era la scelta di dare più spazio alla CEP, il che diventa comprensibile dopo il CG24 (1996) che ha approfondito e accentuato il tema della CEP e della comunione nello spirito e nella missione tra salesiani e laici. Un rischio collaterale della divisione in due capitoli diversi è di separare mentalmente il PEPS dalla CEP, con la conseguenza pratica di non prestare attenzione alla costruzione e alla formazione della CEP all'interno della progettazione educativo-pastorale.

Con il tema della divisione in dimensioni si collega automaticamente l'accento alla crescita integrale ad all'unità organica di tutti gli elementi del PEPS. Il testo si esprime così al riguardo: «Il PEPS come mediazione della PGS, deve esprimere l'unità organica nei differenti obiettivi, interventi e azioni mutuamente intrecciati tra loro e orientati tutti a una stessa finalità, manifestando la loro concreta complementarità e formando una unità globale. Questa organicità si esprime nelle quattro dimensioni del PEPS».<sup>75</sup> Purtroppo l'esortazione all'unità non viene accompagnata con dei suggerimenti metodologici che potrebbero rispondere alla domanda del “come” arrivare all'unità organica del PEPS.

L'accento sull'unità delle dimensioni viene tradotto però in espressioni generali come: «suscitare uno sviluppo positivo della realtà culturale del gruppo umano verso una sintesi fede-vita»;<sup>76</sup> «una personalità unitaria [...] e armonica per cui le dimensioni e aspirazioni vengono gerarchizzate secondo il loro valore»;<sup>77</sup> «educare socializzando»;<sup>78</sup> «nella prospettiva di un'educazione che evangelizza e di una evangelizzazione che educa l'obiettivo finale del processo è la sintesi fede-vita in una cultura particolare»;<sup>79</sup> «l'opzione vocazionale è una dimensione sempre presente, in tutti i momenti, attività e fasi della nostra azione educativa e pastorale»;<sup>80</sup> «il gruppo giovanile deve guardare allo sbocco nell'inserimento sociale ed ecclesiale secondo la propria opzione vocazionale».<sup>81</sup>

La logica e la composizione del secondo capitolo trattante il PEPS è dominata dalla divisione in quattro dimensioni. Anche elementi come la prevenzione del disagio giovanile, la Spiritualità Giovanile Salesiana, lo stile educativo dell'animazione e il Movimento Giovanile Salesiano sono collo-

<sup>75</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 26.

<sup>76</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 27.

<sup>77</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 30.

<sup>78</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 30.

<sup>79</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 30.

<sup>80</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 33.

<sup>81</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 38.

cati conseguentemente nelle varie dimensioni e non si è sfruttato il loro potenziale pluridimensionale per l'integrazione sinergica delle dimensioni. Il testo esprime, da un lato, un forte bisogno d'integrazione e d'esplicazione delle relazioni interdimensionali, da un altro, è dominato dalla logica della divisione in dimensioni.

### 2.1.2. La metodologia dell'elaborazione e della verifica del PEPS

Il sesto capitolo sulle linee metodologiche dell'elaborazione e della verifica del PEPS si trova alla fine del volume e occupa poco più di cinque pagine di testo. Il titolo non aspira a spiegare l'intera metodologia della progettazione ma vuole enunciare solo delle linee. Il fatto di un mancato approfondimento dell'aspetto metodologico viene confermato nell'ultima pagina del libro che raccomanda di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti i gruppi e organismi della CEP secondo le loro responsabilità e possibilità». <sup>82</sup> In questo modo si lascia la libertà di scegliere una metodologia, ma dall'altra parte si rischia di far camminare la CEP senza un metodo unificante. In questo senso una comunità che non approfondisce di più le linee metodologiche proposte può trovarsi in una sequenza progettuale lineare che va da un punto all'altro, passo dopo passo, come indicato nel *Quadro di riferimento*, senza cogliere l'insieme, le interdipendenze e le dinamiche di gruppo correlate nella CEP.

Sintetizzando il contenuto, si può dire che la pubblicazione offre elementi e linee della progettazione riassumendo le proposte del Sussidio 1 (1978) e del Sussidio 2 (1979). <sup>83</sup> Si specificano ulteriormente:

- i livelli della progettazione (quadro di riferimento, progetto, piano annuale, programmazione, itinerario);
- i passi della progettazione (analisi della situazione, progettazione, verifica); <sup>84</sup>
- i criteri della progettazione (coinvolgimento di tutti, partecipazione di tutti, chiarezza sui punti di riferimento, chiarezza sui diversi livelli di

<sup>82</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>1</sup>1998, p. 122.

<sup>83</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978 e ID., *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.

<sup>84</sup> L'approfondimento del momento della verifica e del criterio della valutazione continua, rispetto alla proposta del Sussidio 1 (1979) è significativo, in quanto si passa da una verifica puntuale alla verifica continua che include accompagnamento delle persone responsabili e specifica anche una corresponsabilità nella valutazione. Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>1</sup>1998, p. 120 e ID., *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 26.

- partecipazione, valutazione continua);<sup>85</sup>  
 – la CEP come soggetto del processo.<sup>86</sup>

Anche se si enuncia l'importanza della metodologia: «il cammino che si percorre insieme e la metodologia adoperata è tanto più importante che lo scritto risultante»,<sup>87</sup> il *Quadro di riferimento* offre solo alcune linee per la metodologia, lasciando aperte tante altre domande che il lettore oggi si può porre. Se ne elencano solo alcune: come si formula bene un obiettivo, perché esprima bene il concetto e sia realizzabile? Obiettivi, linee di azione, criteri, ruoli, funzioni devono essere divisi per dimensioni? Come si crea l'unità organica? Tutti i membri della CEP devono partecipare a tutti i livelli della progettazione? Bisogna sempre partire “deduttivamente” dal quadro di riferimento e scendere ai livelli più concreti o è consigliabile anche un procedimento “induttivo”? Che rapporto c'è tra un itinerario e il progetto? La partecipazione di tutti è un requisito necessario della progettazione salesiana o un punto di arrivo delle convergenze all'interno della CEP? Che logica intercorre tra i vari elementi della progettazione, perché si possano fare scelte opportune e semplificanti in situazioni reali di mancanza di personale, motivazione, tempo e altre risorse? Queste, e molte altre domande che accompagneranno il presente studio, si possono riassumere nell'emblematica domanda: Come rendere la progettazione operativa?

## 2.2. *Le integrazioni metodologiche della seconda edizione del Quadro di riferimento*

Antonio Domènech e la sua équipe hanno fatto passi concreti per promuovere l'organicità della proposta salesiana, organizzando la traduzione del *Quadro di riferimento* in diverse lingue e facendo corsi regionali di mentalizzazione per le équipes ispettoriali della PG. «Anche come frutto di questo sforzo e dell'esperienza dei corsi regionali, il Dicastero ha raccolto un insieme di suggerimenti per rendere il testo più chiaro e preciso»<sup>88</sup> ed ha pubblicato nel luglio 2000 la seconda edizione. Uno dei cambiamenti di notevole importanza era lo spostamento del terzo capitolo sulla CEP dalla parte del “modello operativo” nella parte degli “elementi fondamentali”. Così, accettando il messaggio del

<sup>85</sup> La formulazione dei cinque criteri è già in linea con la definizione di criterio come una norma, fondamento per giudicare, realizzare e valutare. Si supera l'ambiguità presente dal Sussidio 2 in poi dei criteri che funzionavano come una specie di linee d'intervento.

<sup>86</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>1</sup>1998, pp. 117-122.

<sup>87</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>1</sup>1998, p. 117.

<sup>88</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>2</sup>2000, p. 7.

CG24 (1996) sui laici, si è accentuata la CEP come una realtà fondamentale, non solo pragmatico-operativa. Nel presente paragrafo si approfondiscono ulteriori integrazioni che riguardano la metodologia del PEPS.<sup>89</sup>

Il primo interessante perfezionamento operativo riguarda il quadro di riferimento dei progetti che viene collegato non solo con la «dichiarazione di principi che definiscono una filosofia dell'educazione»,<sup>90</sup> ma piuttosto con la risposta «alle domande: Chi siamo e cosa facciamo? Che cosa vogliamo e dove vogliamo arrivare?».<sup>91</sup> In questo senso il quadro di riferimento viene connesso con i concetti di “*mission*”, “*vision*” oppure “*propuesta educativa*” che non apparivano nella prima edizione. La pubblicazione offre anche i contenuti desiderati all'interno della visione-missione: destinatari, convinzioni e valori dell'Ispezzoria, presentazione della missione concreta come risposta ai loro bisogni, i criteri fondamentali per il processo del PEPS e le mete finali.<sup>92</sup>

Un secondo accento ulteriore della seconda edizione concerne i criteri che si menzionano sia nel quadro di riferimento che nel progetto educativo-pastorale. Togliendo l'ambiguità dell'uso precedente del termine, si menzionano solamente i criteri per lo sviluppo del processo educativo-pastorale e i criteri di verifica. Si corregge la formulazione ambigua della prima edizione che parlava di «strategie o criteri di azione, cioè le strade, modalità di azione o criteri metodologici»,<sup>93</sup> e poteva far pensare i criteri come modalità d'azione, con la seguente forma più precisa: «strategie, cioè le modalità di azione o criteri».<sup>94</sup>

Il terzo miglioramento concerne la suddivisione più logica delle fasi della progettazione. Come fase più generale viene posta la creazione del quadro di riferimento, la seconda fase più concreta è il progetto educativo pastorale e nella sezione più concreta si collocano il piano pastorale annuale, la programmazione e l'itinerario. Nell'edizione precedente mancava questa specificazione e si rischiava di confondere i tre qualitativamente diversi tipi di concretezza del piano annuale, della programmazione e dell'itinerario.<sup>95</sup>

A livello dei momenti della progettazione (analisi della situazione, progettazione operativa e verifica) non c'è stato un grande approfondimento o delle precisazioni. La comune tendenza della seconda edizione alla precisione del *project management* sostituisce, all'interno del momento della progettazione

<sup>89</sup> Non si approfondiranno i tre schemi delle interdipendenze tra vari progetti a livello ispettoriale e locale perché appartengono al tema del seguente paragrafo sull'aumento del numero dei progetti. Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 132-134.

<sup>90</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 117.

<sup>91</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 129.

<sup>92</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 129-130.

<sup>93</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 120.

<sup>94</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 135.

<sup>95</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 131.

operativa, il termine “scelte educativo-pastorali” con il termine più adatto e comune “obiettivi generali”. Nel momento della verifica si semplificano le dieci indicazioni troppo puntuali della prima edizione e si aggiunge un’attenzione importante di tipo integrale da non dimenticare: verificare «se si è creato un vero processo educativo attraverso le diverse attività (continuità, interazione, nuove possibilità e risorse generate, protagonismo del soggetto, ecc.)».<sup>96</sup>

Il paradigmatico penultimo compito della CEP nell’ultima pagina della pubblicazione, di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti»,<sup>97</sup> conclude la parte sulle linee metodologiche. Giustamente il *Quadro di riferimento* non può trattare tutti gli aspetti della metodologia del PEPS e può offrire solo alcune linee, lasciando un’apertura rivolta verso il futuro e verso un orizzonte nel quale si collocano anche le proposte di questa pubblicazione. Il Rettor Maggiore Pascual Chávez Villanueva conferma nel 2010 la sfida tutt’ora esistente di una metodologia più integrale: «Si deve curare molto di più [...] lo sviluppo di metodologie adeguate per affrontare positivamente la complessità della pastorale e superare il settorialismo».<sup>98</sup>

### **3. Le implicazioni degli ultimi quattro Capitoli Generali per il PEPS (1996-2014)**

Negli ultimi tre Capitoli Generali non viene trattato direttamente il tema della progettazione educativo-pastorale. Il PEPS viene accettato come un elemento consolidato con funzioni di criterio e guida di un’azione condivisa, come strumento della crescita nella qualità dell’azione educativa pastorale,<sup>99</sup> che riflette l’ottica della nuova evangelizzazione,<sup>100</sup> come uno strumento per l’animazione, come spazio per la formazione dei salesiani e dei laici,<sup>101</sup> e come un mezzo di sviluppo e della visibilizzazione della “cultura salesiana” della comunione e della corresponsabilità.<sup>102</sup>

Anche se si accetta il PEPS, il processo della progettazione non è esente da limiti e deviazioni, come rivelano i CG e le Relazioni sullo stato della Congregazione, che evidenziano anche l’assenza del PEPS in alcune comunità o la composizione del progetto da parte di una persona della comunità oppure il rischio di una pastorale dei pochi prescelti, più che il coinvolgimento

<sup>96</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 136.

<sup>97</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 139.

<sup>98</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 2010, 24.

<sup>99</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 159 e 194.

<sup>100</sup> Cfr. CG26 (2008), n. 39.

<sup>101</sup> Cfr. CG24 (1996), n. 42; 144-145; 160 e CG25 (2002), nn. 56-58; 159.

<sup>102</sup> Cfr. CG24 (1996), n. 144, CG25 (2002), nn. 39 e 46 e CG27 (2014), n. 71.

dell'intera CEP.<sup>103</sup> Le valutazioni rimarcano che in alcune Ispettorie i PEPSI sono in mano ad alcuni salesiani, per cui non orientano l'azione pastorale delle comunità;<sup>104</sup> c'è poca abitudine a seguire i processi per realizzare gli obiettivi stabiliti e a verificare il processo in tempi stabiliti;<sup>105</sup> si privilegia l'aspetto organizzativo su quello pastorale;<sup>106</sup> «si elaborano i PEPS e si costituisce la CEP, ma senza assumere con facilità la mentalità progettuale»;<sup>107</sup> si segnala una «riduzione pratica della pastorale all'azione pastorale»;<sup>108</sup> che implica poca cura dei processi;<sup>109</sup> una poca assimilazione e attuazione pratica del modello operativo della Pastorale Giovanile Salesiana<sup>110</sup> e, infine, il prevalere di una mentalità organizzativa nelle case, che diviene rigida in quanto all'impostazione delle attività, poco attenta ai ritmi di vita dei giovani e poco corresponsabilizzante.<sup>111</sup>

Queste valutazioni concernono direttamente l'ambito della progettualità e della pastorale, che potrebbe essere più legata alla "dimensione del fare". Si può presumere che questi fenomeni problematici di tipo operativo siano piuttosto sintomi delle zone d'ombra più profonde che concernono la "dimensione dell'essere". Alcuni spunti sulle cause più profonde si possono trovare nel bilancio di Juan E. Vecchi del 1996, che avverte una inconsistenza qualitativa delle comunità e della proposta salesiana, la povertà di forza profetica e di significatività, la debolezza della proposta vocazionale che segnala delle carenze dell'educazione e infine una scarsa attenzione alla spiritualità.<sup>112</sup> Infatti, una buona parte del magistero salesiano degli anni successivi al CG24 (1996) si occupa dei temi della comunità come profezia e testimonianza, dell'identità

<sup>103</sup> Cfr. CG24 (1996), nn. 47; 123 e CG27 (2014), n. 13.

<sup>104</sup> Cfr. *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Juan E. Vecchi*, SDB, Roma 1996, n. 130 e *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy*, SDB, Roma 2002, n. 110.

<sup>105</sup> Cfr. *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*, 1996, n. 137.

<sup>106</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 194 e CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 2010, 56.

<sup>107</sup> *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002*, 2002, n. 118.

<sup>108</sup> *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008. Relazione del Rettor Maggiore don Pascual Chávez Villanueva*, SDB, Roma 2008, p. 45.

<sup>109</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 44-47.

<sup>110</sup> La sfida per attuare l'opera salesiana come una CEP, lavorare con la mentalità progettuale secondo un PEPS con la metodologia pastorale di animazione, di lavoro in équipe e in rete hanno segnato l'attività del Dicastero del sessennio dal 2002 al 2008. Cfr. *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008*, 2008, pp. 41 e CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 2010, 20-22.

<sup>111</sup> Cfr. CG26 (2008), n. 103.

<sup>112</sup> Cfr. *La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*, 1996, nn. 295-299. Cfr. anche CG25 (2005), nn. 40-41 e a. GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (Ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 143-155.

dei salesiani in quanto consacrati, della radicalità evangelica, della spiritualità e della passione apostolica.<sup>113</sup>

Anche se gli ultimi quattro Capitoli Generali non hanno trattato il tema della progettazione educativo-pastorale è possibile trovare innovazioni indirette negli approfondimenti di tre insiemi di riflessione. Il primo nucleo di riflessione ruota attorno al concetto della “mentalità progettuale”. Un secondo influsso indiretto sul PEPS si trova nell’introduzione del “metodo del discernimento” che viene usato nei Capitoli Generali 25, 26 e 27 e in più è proposto come metodologia per il Progetto Organico Ispettoriale (POI), il progetto della comunità salesiana e per il progetto personale di vita. L’ultimo approfondimento che concerne il PEPS è la ricerca di armonizzare sistemicamente i tanti progetti e i vari livelli di progettazione.

### 3.1. *La mentalità progettuale*

L’espressione “mentalità progettuale” è diventata importante e caratterizzante nel CG25 (2002), ma c’erano già spunti e indicazioni precedenti che danno significato e spessore a questo termine. Nella Relazione sullo stato della Congregazione Vecchi diceva già nel 1996 che calare il progetto nella realtà e la connessa mentalizzazione sarà un oggetto di costante attenzione.<sup>114</sup> Il Rettor Maggiore Pascual Chávez ha usato l’espressione nella lettera *Pastorale Giovanile Salesiana*, del 2010, concependola come una mentalità che considera l’azione pastorale un cammino che si va sviluppando gradualmente secondo obiettivi precisi e verificabili con chiare opzioni di priorità e sequenzialità e non tanto come la somma di molteplici interventi e azioni poco collegate tra loro.<sup>115</sup> L’insistenza dei CG21 (1978) e del CG23 (1990) sulla progettazione operativa, è cambiato nel CG24 (1996), che ha accentuato i processi che integrano le varie attività pastorali e, infine, dal CG25 (2002) in poi viene dato risalto piuttosto alla mentalità progettuale, che è il modo di pensare la pastorale. Nei seguenti paragrafi si riassumono i vari aspetti della mentalità progettuale secondo le aree di riferimento seguendo gli atti dei Capitoli Generali.

<sup>113</sup> Cfr. il tema e il contenuto del CG25 (2002): *La comunità salesiana oggi*, del CG26 (2008): *Da mihi animas cetera tolle* e del CG27 (2014): *Testimoni della radicalità evangelica. Lavoro e temperanza*.

<sup>114</sup> Cfr. *La società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*, 1996, n. 130.

<sup>115</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG Salesiana*, 2010, 15 e 48.

### *3.1.1. Una mentalità della condivisione di vita e della collaborazione*

Il CG23 (1990) parla del cambio di mentalità quasi esclusivamente in riferimento alla situazione giovanile e alla mentalità dei giovani.<sup>116</sup> I primi accenni forti sulla necessità di una nuova mentalità dei salesiani sono sorti nel CG24 (1996), quando si è parlato del cambio di mentalità «per giungere a una vera accoglienza della presenza dei laici e a una nuova attenzione alla donna, riconoscendo e accettando i valori della complementarità e della reciprocità».<sup>117</sup> La nuova mentalità è esplicitata in riferimento al vivere e al lavorare insieme con i laici,<sup>118</sup> all'esigenza di crescere insieme,<sup>119</sup> trovando un nuovo stile di comunione e di condivisione.<sup>120</sup>

Infatti, tutta la parte più operativa del CG24 (1996) è stata strutturata secondo le varie componenti di questa nuova mentalità di comunione di vita con i laici: coinvolgimento, corresponsabilità, comunicazione, formazione, progettando impegni a tutti i livelli da quello mondiale a quello locale. È interessante l'omissione del livello personale della vita comunionale, che conferma la tendenza della riflessione dei Capitoli, già segnalata, di procedere con i cambiamenti dall'alto verso il basso.

I seguenti Capitoli Generali sono andati nella stessa direzione della comunione e condivisione della vita e della missione concretizzando alcuni aspetti. Il CG25 (2002) si è soffermato sulla concretizzazione del rapporto tra la comunità salesiana e la CEP negli aspetti del coinvolgimento, della coordinazione e dell'impegno carismatico.<sup>121</sup> Lo scopo della mentalità progettuale per unificare i frammenti, l'insistenza sulla collaborazione parlando di "mentalità", sono stati ripresi anche nel CG26 (2008).<sup>122</sup> Il CG27 (2014) omette il termine "mentalità" e parla invece di una "cultura salesiana" della comunione e della corresponsabilità all'interno della comunità salesiana e della CEP.<sup>123</sup>

### *3.1.2. Una mentalità per tutti i livelli di gestione*

Di progettazione educativo-pastorale si è parlato dal 1978 prima a livello Ispettoriale e di seguito a livello locale delle singole opere. Negli ultimi due

<sup>116</sup> Cfr. CG23 (1990), nn. 18; 37; 63; 77; 114; 115; 138 e 205.

<sup>117</sup> CG24 (1996), n. 19.

<sup>118</sup> Cfr. CG24 (1996), nn. 42 e 106.

<sup>119</sup> Cfr. CG24 (1996), n. 101.

<sup>120</sup> Cfr. CG24 (1996), n. 53.

<sup>121</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 34; 79-81; 155 e 183.

<sup>122</sup> Cfr. CG26 (2008), nn. 31; 53 e 60.

<sup>123</sup> Cfr. CG27 (2014), n. 71.

CG l'allargamento della prospettiva e la mentalità progettuale hanno coinvolto anche altri ambiti, anche perché la mentalità progettuale non è stata collegata esclusivamente con l'azione pastorale in senso stretto. Tutta la seconda parte degli Atti del CG25 (2002), che parla delle strutture del governo centrale, ha sottolineato l'attesa delle Ispettorie di un «ulteriore impegno dal Governo centrale che, nel tipico stile di famiglia, favorisca, stimoli e accompagni la crescita della “mentalità progettuale” nella Congregazione».<sup>124</sup> Le strutture centrali della Congregazione sono state pensate e arricchite per facilitare la collaborazione e l'unità nella Congregazione. È stato deciso di proseguire con l'esperienza della programmazione del sessennio,<sup>125</sup> si è chiesta la collaborazione tra i vari Dicasteri,<sup>126</sup> si è domandato alle Regioni di progettare le loro iniziative,<sup>127</sup> di aiutare le Ispettorie a superare il rischio di una chiusura nella propria realtà e di sostenere i progetti della Regione e la *missio ad gentes*.<sup>128</sup> Nel CG26 (2008) l'attenzione all'unità della missione salesiana e alla collaborazione è stata individuata in un coordinamento più intenso tra i Dicasteri della Pastorale Giovanile, della Comunicazione Sociale e delle Missioni.<sup>129</sup>

Sull'altro versante l'attenzione a livello personale è tipica del CG26 (2008) che così si esprime nell'introduzione agli Atti: «Il CG26 (2008) si rivolge in primo luogo al salesiano. Dopo i Capitoli generali 23, 24 e 25 che hanno dato rilevanza alla comunità salesiana locale, il CG26 (2008) intende mettere al centro delle sue attenzioni il singolo confratello».<sup>130</sup> In tal modo è stata posta in risalto la tendenza iniziata già nel CG25 (2002) di accentuare l'impegno personale per la propria formazione, sfruttando il progetto personale di vita, i momenti della progettazione in comunità e con i laici per superare l'attivismo e la superficialità.<sup>131</sup> L'impegno di riscoprire il significato del *Da mihi animas* come programma di vita spirituale e pastorale, che è il filo rosso del CG26 (2008), si traduce in linee di azione che coinvolgono i singoli salesiani, le comunità, le Ispettorie, le regioni e il governo centrale della Congregazione. La mentalità progettuale dovrebbe penetrare quindi tutti i livelli della gestione della Congregazione.

<sup>124</sup> CG25 (2002), n. 90.

<sup>125</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 104.

<sup>126</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 115.

<sup>127</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 105.

<sup>128</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 100.

<sup>129</sup> Cfr. CG26 (2008), n. 117.

<sup>130</sup> P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), pp. 12-13.

<sup>131</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 56-58.

### 3.1.3. Una mentalità che anima le “nuove presenze”

La tematica delle “nuove presenze”, già presente nel CGS (1972), è stata poi ripresa nel CG21 (1978). Si è insistito su una nuova presenza tra i giovani come esigenza del Sistema Preventivo<sup>132</sup> e si è accentuata la corresponsabilità che avrebbe dovuto aiutare ad affidare i ruoli amministrativi ai laici per consentire ai salesiani una maggiore dedizione alla pastorale.<sup>133</sup> Si accentuavano atteggiamenti di elasticità, adattamento, intraprendenza e coraggio, citando i Rettor Maggiori Paolo Albera e Filippo Rinaldi.

La chiave interpretativa dell’espressione “nuove presenze” era spesso solo in riferimento alle «opportune sperimentazioni di nuove forme di testimonianza e servizio in mezzo ai più poveri»<sup>134</sup> o era intesa intendendola come “piccole comunità”<sup>135</sup> e quindi la novità non si applicava a tutte le presenze. Questo è stato confermato anche dalla Relazione sullo stato della Congregazione del 1978: «Spesso... il concetto di nuova presenza è stato impoverito e visto a “senso unico” [...]. Non pare sia prospettato, per esempio, secondo lo spirito del CGS (1972), il rinnovamento della presenza salesiana nelle opere tradizionali, come potrebbe essere la creazione di una scuola veramente “pilota”». <sup>136</sup> Inoltre, sullo sviluppo del contenuto del concetto “nuova presenza” ha influito anche la poca traduzione operativa del ridimensionamento delle opere voluto da CG19 (1965) e CGS (1972).

I contenuti sopra menzionati sono poi diventati parte della nuova mentalità progettuale descritta dal CG26 (2008) in poi, la quale dovrebbe animare le strutture esistenti e accompagnare il sorgere delle strutture nuove.<sup>137</sup> Il compito segnalato è «ridefinire le nostre presenze per renderle più significative, cioè, “nuove presenze”». <sup>138</sup> Dalle “nuove presenze” si passa quindi alla “nuova mentalità”, i cui elementi sono:

- passare dalla gestione e dall’organizzazione dell’opera all’accompagnamento a una formazione insieme tra salesiani e laici;<sup>139</sup>
- passare da «una mentalità che privilegia i ruoli di gestione diretta a una

<sup>132</sup> Cfr. CGS (1972), n. 188.

<sup>133</sup> Cfr. CGS (1972), n. 393.

<sup>134</sup> CGS (1972), n. 619.

<sup>135</sup> Cfr. CGS (1972), n. 510 e CG21 (1978), n. 159.

<sup>136</sup> *Relazione Generale del Rettor Maggiore sullo stato della Congregazione*, in CG21 (1978), n. 157.

<sup>137</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG salesiana*, 2010, 56.

<sup>138</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG salesiana*, 2010, 55.

<sup>139</sup> Cfr. CG (2002), nn. 26; 46; 50; 60; 138; 157; CG26 (2008), nn. 10-11; 20; 38 e 103 e CHÁVEZ VILLANUEVA, *La PG salesiana*, 2010, 25 e 56.

- mentalità che privilegia la presenza evangelizzatrice tra i giovani»<sup>140</sup>;
- coltivare la corresponsabilità nei progetti che sono della comunità e non del singolo, progettare insieme con la Famiglia Salesiana, lavorare in rete;<sup>141</sup>
  - avere il coraggio apostolico di ripensare le opere in favore dei giovani e di promuovere forme di presenza più flessibili;
  - curare la consistenza quantitativa e qualitativa della comunità, che è coordinata da un direttore disponibile per il suo ruolo primario.<sup>142</sup>

### 3.2. *Il metodo del discernimento*

Per lo studio degli aspetti fondamentali degli ultimi tre CG, per l'elaborazione del progetto personale di vita salesiana e del progetto di vita comunitaria salesiana è stato applicato il metodo del discernimento, legato alle proposte di Francesco Cereda e Antonio Domènech.<sup>143</sup> Nella sua impostazione differisce dal metodo proposto per l'elaborazione del PEPS in vari punti.

Il punto di partenza del metodo del discernimento è di individuare la “chiamata di Dio”, che permette di cogliere gli appelli urgenti e le priorità. Il punto nodale dell'analisi della chiamata di Dio è di distinguere ciò che è fondamentale da ciò che è secondario per cui ci si sofferma solo sulle esigenze prioritarie e si tende a operare delle scelte. La parte della “chiamata” è più vicina alla descrizione degli orientamenti all'interno del PEPS. Un'innovazione rispetto alla progettazione educativo-pastorale consiste sia nel fatto della più grande ampiezza del campo della chiamata rispetto agli orientamenti, sia nel maggiore grado di coinvolgimento e della proattività rispetto agli orientamenti già dati in una forma legislativa.

Il secondo momento del discernimento è l'analisi della “situazione”, che

<sup>140</sup> CG26 (2008), n. 31.

<sup>141</sup> CG26 (2008), n. 100.

<sup>142</sup> Cfr. CG26 (2008), nn. 100; 112 e 113.

<sup>143</sup> Cfr. A. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42; F. CEREDA, *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*, del 13. 12. 2002, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_della\\_Comunita\\_Salesi](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_della_Comunita_Salesi); ID., *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*, del 21. 6. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FP](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FP) e ID., *Lettera ai Reverendi Direttori e Membri delle Comunità formatrici, ai Reverendi Ispettori e Delegati ispettoriali di formazione. Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di identificazione con la vocazione salesiana*, del 5. 7. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FI](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FI) (accesso il 1. 8. 2014); P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), 11-12 e Á. FERNÁNDEZ ARTIME, *Presentazione*, in CG27 (2014), 10-11.

dovrebbe permettere di cogliere le risorse che stanno a fondamento della speranza, i limiti e le sfide, ma sempre in riferimento alle scelte fondamentali individuate e descritte nella parte della chiamata di Dio. La differenza con il PEPS si vede nel minor grado di onnicomprensività della progettazione, che può favorire la snellezza del processo, ma che dall'altra parte può portare anche al riduzionismo della visione della realtà.

Il terzo momento del metodo del discernimento consiste nell'individuazione delle "linee di azione", che differisce in parte dal modello della progettazione del PEPS. All'inizio si individuano i processi da attivare necessari per passare dalle sfide a una configurazione migliore della mentalità e delle strutture. Dopo aver individuato i processi si è cercato di concretizzare il cammino con indicazione di passi concreti e interventi puntuali. Francesco Cereda, Consigliere per la formazione dal 2002 al 2014, sintetizza così il metodo del discernimento: «I tre momenti del discernimento potrebbero poi essere espressi attraverso aspettative, appelli, desideri al primo passo che prospetta la chiamata di Dio; risorse, difficoltà e soprattutto sfide al secondo passo, che descrive la situazione della comunità; obiettivi, strategie o processi e interventi al terzo passo, che individua le linee di azione».<sup>144</sup>

Rispetto alla logica del PEPS è stata aggiunta la prospettiva del cambio di mentalità, per cui il modello è divenuto meno lineare-meccanicistico. Ci sono obiettivi misurabili e concreti da perseguire, ma lo scopo non è solo il loro raggiungimento. Si tratta di seguire una chiamata e di cambiare mentalità, non solo di giungere a un semplice miglioramento di un aspetto concreto del processo educativo-pastorale. Il metodo del discernimento potrebbe promettere una progettazione più snella e integrale,<sup>145</sup> creando una visione,<sup>146</sup> che consente il cambio di mentalità integrando anche le risorse spirituali<sup>147</sup> e motivazionali.<sup>148</sup>

<sup>144</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>145</sup> Il CG25 (2002) si augura come frutto del discernimento il passaggio «da una pastorale di attività e di urgenze a una pastorale dei processi» Cfr. CG25 (2002), n. 44.

<sup>146</sup> La costruzione della visione condivisa e della visione personale è uno degli esiti del discernimento. Cfr. *Discorso del Rettor Maggiore Don Pascual Chávez Villanueva alla chiusura del CG25*, in CG25 (2002), n. 185 e CEREDA, *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003. Inoltre, Cereda indica la progettazione visionaria come una fonte d'ispirazione del metodo di discernimento senza indicare autori o pubblicazioni. Cfr. "fcereda@sdb.org::misovojtas@gmail.com" (12. 7. 2012).

<sup>147</sup> Il metodo di discernimento parte dalla Parola di Dio attraverso la Lectio Divina e dal discernimento dei segni dei tempi. Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG25 (2002), pp. 15-16 e Cfr. CG25 (2002), n. 81.

<sup>148</sup> Cereda dà alcune indicazioni: «Nell'elaborazione non si assolutizza la raffinatezza metodologica; si cerca invece di raggiungere i confratelli in profondità, partendo dal loro vissuto e dal vissuto della comunità stessa». In più «si deve arrivare al punto in cui i confratelli sono aperti, se non proprio entusiasti, ad incamminarsi su questa strada. La comunità fa il progetto, non perché è costretta ma perché ne sente il bisogno, non perché lo deve ma perché lo vuole». Cfr. CEREDA, *Il Progetto della*

La maggiore difficoltà del metodo del discernimento era la collocazione del momento della “chiamata di Dio” all’inizio della progettazione, inducendo a percepire la vocazione come una realtà quasi disincarnata senza relazioni con il contesto nel quale avviene. In questo senso il momento della descrizione della situazione che seguiva la vocazione serviva solo a contestualizzare la parte operativa l’applicazione delle linee di azione. È interessante vedere come il CG27 (2014) inverte l’ordine e torna all’antica impostazione più vicina al metodo del PEPS. Si parla di tre passi: ascolto, lettura e cammino, ossia la descrizione della situazione, interpretazione all’interno di una lettura di fede e scelte operative per il cammino.<sup>149</sup> Un’altra difficoltà è l’assenza di riferimenti teorici riguardanti il metodo del discernimento nel periodo dal 2002 al 2014 che implica l’impossibilità di ricostruire il background teorico del metodo.<sup>150</sup> Si cercherà di analizzare ed esplicitare queste problematiche epistemologiche e metodologiche nei seguenti capitoli.

### 3.3. *L’aumento del numero dei progetti*

Un’eredità del CG25 (2002), oltre l’accentuazione della mentalità progettuale, è stata anche l’aumento del numero dei progetti: il Progetto Personale di Vita Salesiana,<sup>151</sup> il Progetto della Comunità Salesiana<sup>152</sup> e il Progetto Organico Ispettorale.<sup>153</sup> I seguenti progetti si aggiungono a una rete complessa di rapporti tra i vari progetti e livelli di progettazioni indicati nella seconda e terza edizione del *Quadro di riferimento*.<sup>154</sup> Il fatto dell’introduzione dei soprannominati progetti può essere considerato sia una risorsa, che un limite.

La considerazione “positiva” presuppone il fatto di una mentalità progettuale accettata e acquisita almeno in buona parte. I singoli progetti sarebbero quindi un’espressione concreta di un vivere progettando per le singole aree o livelli. I suddetti tre progetti, inoltre, potrebbero diventare una risorsa come strumenti dell’integralità e unificazione a livello personale, comunitario e ispettorale.

La prospettiva “negativa” considera i tre progetti come una realtà che complica ulteriormente i rapporti già complessi tra i vari livelli di progettazione,<sup>155</sup>

*Comunità Salesiana*, 2002. Cfr anche CG25 (2002), n. 73.

<sup>149</sup> Cfr. FERNÁNDEZ ARTIME, *Presentazione*, in CG27 (2014), 10-11.

<sup>150</sup> Nella nuova impostazione del CG27 si fa riferimento alla metodologia diffusa in America Latina. Cfr. *Documento di Aparecida*, in FERNÁNDEZ ARTIME, *Presentazione*, in CG27 (2014), 10.

<sup>151</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 14 e 56.

<sup>152</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 15; 46; 61; 64 e 72-74.

<sup>153</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 82-84.

<sup>154</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*,<sup>2</sup>2000, pp. 132-134 e DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*,<sup>3</sup>2014, p. 280.

<sup>155</sup> Il progetto comunitario dovrebbe essere armonizzato con il progetto personale, con il PEPS

tra le varie scuole di progettazione sviluppatasi a distanza di un quarto del secolo, coordinati rispettivamente da Vecchi, Domènech, Cereda e infine tra i vari livelli di animazione.<sup>156</sup> Tra i diversi progetti, piani e orientamenti si arriva a 24 unità.<sup>157</sup> Se si aggiungono gli itinerari per ogni tipologia di gruppo, i piani pastorali annuali, le programmazioni e il problema non indifferente della sincronizzazione e della gerarchizzazione delle varie unità, si arriva a un sistema ingestibile. Non è da dimenticare, infine, il fatto che vi sono pochissime indicazioni metodologiche di come fare interagire i vari progetti.

### 3.4. Sintesi del cammino nella terza edizione del Quadro di riferimento (2014)

Ricevendo il mandato dal CG26 per un adeguamento del *Quadro di riferimento*, il consigliere generale per la PG Fabio Attard con la sua équipe hanno coordinato un'ampia consultazione circa il richiesto «approfondimento del rapporto tra evangelizzazione ed educazione, per attualizzare il Sistema Preventivo e adeguare il quadro di riferimento della pastorale giovanile».<sup>158</sup> La terza edizione del *Quadro di riferimento* della Pastorale Giovanile Salesiana vuole essere in continuità con le edizioni precedenti arricchendole con una riflessione teologica, spirituale e carismatica più accentuata. All'interno di capitoli nuovi o fortemente rielaborati si ritrovano elementi presenti nella riflessione della Congregazione negli ultimi 15 anni. Alcune tematiche stanno emergendo con più forza riportando un contributo di valore agli equilibri interni della pastorale-educazione salesiana: bisogno di aprirsi alla vita e alla cultura dei giovani di oggi (capitolo 1); importanza dell'ispirazione al Cristo Buon Pastore e inserimento nella Chiesa evangelizzatrice (capitolo 2); accentuazione del rapporto tra l'educazione e evangelizzazione (capitolo 3); l'importanza metodologica

e con il POI. Cfr. CG25 (2002), nn. 31; 74 e 78. Il POI è interrelato con i seguenti: PEPSI, Piano di azione per la Famiglia Salesiana, Piano economico amministrativo, Piano di Formazione, Progetto laici, Piano per la comunicazione sociale e Piano vocazionale. Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 132.

<sup>156</sup> Il Dicastero per la PG è il punto di riferimento per i PEPS, invece il Dicastero per la Formazione è il punto di riferimento per il Progetto della Comunità Salesiana e il Progetto Personale di Vita. Rispettivamente la Commissione Ispettorale per la formazione viene incaricata di elaborare i sussidi per il progetto comunitario e personale. Cfr. CG25 (2002), nn. 16; CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002; ID., *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003; ID., *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

<sup>157</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 132-134 e CG25 (2002), nn. 14-15. Domènech si rende conto della complessità e propone una spiegazione delle interdipendenze del POI, omettendo però varie unità progettuali che sono invece presenti nel *Quadro di riferimento*. Cfr. A. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*, in ACG 84 (2003) 381, 40-42 e DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 132-134.

<sup>158</sup> CG26 (2008), n. 45.

del processo di discernimento e la concezione del Sistema Preventivo inteso «come proposta di vita cristiana (Spiritualità Giovanile Salesiana) e come metodologia pedagogica pratica».<sup>159</sup>

All'interno dell'ultima parte dell'ultimo capitolo si affronta la progettazione educativo-pastorale. I PEPS ispettoriale e locale sono inseriti in un insieme di documenti che guidano l'azione a diversi livelli. Un posto importante viene occupato dal Progetto Organico Ispettoriale, dal Direttorio Ispettoriale e dalla programmazione annuale, per la quale vengono offerti ulteriori specificazioni. Per l'illustrazione riportiamo lo schema di interrelazioni presente nel *Quadro* nello Schema 2. La programmazione annuale diventa un "mini-progetto" che concretizza un obiettivo dell'anno in obiettivi specifici (processi, interventi, compiti e distribuzione del personale) che devono essere valutati alla fine dell'anno. Nella programmazione dovrebbe essere incluso anche l'organigramma dell'ispettoria o dell'opera e il calendario dell'anno.<sup>160</sup>

La concezione della progettazione esposta nell'ultimo capitolo del *Quadro di riferimento* non sembra essere stata sostanzialmente influenzata dal cambiamento di prospettiva dei primi tre capitoli di fondamento teologico. Si accentua il ruolo del discernimento inteso come l'atteggiamento trasversale dell'essere in ascolto del piano di Dio,<sup>161</sup> ma le fasi della progettazione (analisi della situazione, progettazione operativa, verifica) rimangono inalterate nella loro logica di una progettazione per obiettivi. Il discernimento non si integra nelle fasi della progettazione ma è concepito come un'attenzione globale che accompagna tutto il processo per prevenire gli estremismi di una progettazione tecnica, commerciale, economica, politica da un lato o di uno spiritualismo dall'altro. Si dovrebbe relativizzare la staticità, la rigidità e l'anonimità della progettazione con l'introduzione del discernimento che ha il compito di mantenere centrale «l'anima educativo-pastorale del PEPS, la sua natura evangelica di offerta di salvezza al giovane in Cristo».<sup>162</sup>

<sup>159</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, p. 77.

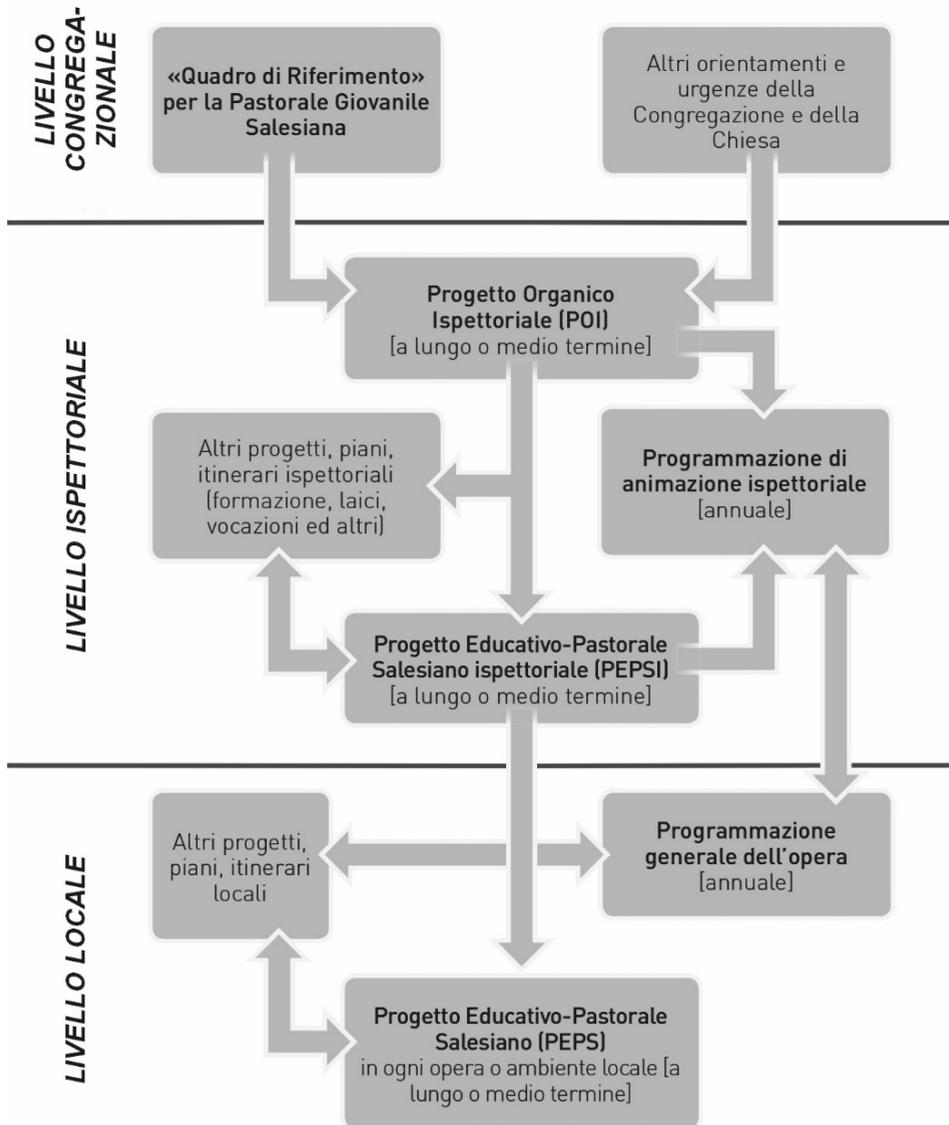
<sup>160</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, pp. 282-283 e 285-288.

<sup>161</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, pp. 27-28 e 290-292.

<sup>162</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, p. 292.

Schema 2: *Interdipendenze tra i vari progetti*

(DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, p. 280)



L'introduzione del discernimento, il richiamo alla semplicità dei progetti, il noto rischio del tecnicismo rigido, il pericolo della progettazione fatta a tavolino, la complessità organizzativa che può mettere in ombra lo spirito edu-

cativo-pastorale,<sup>163</sup> potrebbero essere considerati come segnali di un disagio della Congregazione attorno ad un modello di progettazione poco funzionale, rispetto al quale non si ha un'alternativa. In più si può aggiungere che, secondo il testo, non si ha neanche una metodologia unica della progettazione. Rispetto alla seconda edizione del 2000 che suggeriva genericamente di «pensare una metodologia che favorisca la partecipazione di tutti»,<sup>164</sup> nella terza edizione si menzionano tre metodologie di discernimento (1. vedere-giudicare-agire; 2. chiamata di Dio-situazione-linee di azione; 3. revisione di vita). La scelta di una metodologia dovrebbe dipendere dalle circostanze e i contesti.<sup>165</sup> Il riconoscere di non avere una metodologia unica della progettazione, che invece c'è già dal 1978 e si ispira al management per obiettivi, si può considerare più come un segno dell'incompletezza o dell'inadeguatezza della metodologia generale attuale che come un'affermazione del relativismo metodologico.

Lo stesso tipo di approccio si ripete nella questione della progettazione degli itinerari dell'educazione alla fede all'interno del capitolo sul Sistema Preventivo. Gli itinerari sono concepiti come progetti: «La spiritualità, prima che formulazione sistematica, è “esperienza” di vita. Occorre tradurre la sintesi teorica in itinerari pedagogici strutturati in tappe graduali, secondo la condizione dei ragazzi e dei giovani che li devono attuare (obiettivi, atteggiamenti, conoscenze, impegni concreti e esperienze) con alcuni contenuti chiaramente definiti».<sup>166</sup> Dopo l'enunciazione del bisogno degli itinerari pedagogici strutturati si offrono però solo quattro aree di maturazione umana e cristiana (che non sono direttamente allineati con le quattro dimensioni del PEPS) e due *set* di criteri da considerare. Nella mancanza di una metodologia concreta si propongono quattro criteri operativi (flessibilità, continuità, orientamento, organicità) e sette criteri di metodo (concretezza, simbolo, narrazione, interiorizzazione, esperienza, protagonismo e partecipazione, personalizzazione e socializzazione).<sup>167</sup>

Dall'evoluzione della metodologia all'interno del *Quadro di riferimento* per la PG sembra che si possa trarre una conclusione – non c'è ancora una metodologia della progettazione educativo-pastorale salesiana che sia condivisa, flessibile, che includa il contatto necessario con la realtà, che integri il processo di discernimento e che risponda ai criteri del Sistema Preventivo. La ricerca rimane aperta, ma si può affermare che abbiamo tanti elementi che ci indirizzano nella futura costruzione di una metodologia più evoluta, che si cercherà di delineare nella parte propositiva dell'attuale studio. Per un tale impegno sono ispirativi anche i passaggi innovativi e le sintesi riportate nel nuovo *Quadro* la-

<sup>163</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 281 e 290-293.

<sup>164</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>2</sup>2000, p. 139.

<sup>165</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 281-282.

<sup>166</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, p. 99.

<sup>167</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 99-103.

sciandoci guidare dalla seguente dinamica metodologica: «L'impostazione pedagogica del metodo, in stretta connessione con quella dei contenuti e della dinamica, è importante [...]. In questo senso, il metodo è anche il messaggio».<sup>168</sup>

#### **4. La conclusione valutativa dell'evoluzione del PEPS**

Anche se consapevoli dei limiti e delle insufficienze presenti nei capitoli dell'analisi storica dal 1965 ad oggi, si possono individuare con una certa chiarezza alcune linee di lettura dell'evoluzione storica del PEPS. Come primo emerge lo spostamento dell'accento dei Capitoli Generali, che passa dall'attenzione alla ristrutturazione della Congregazione e delle sue strutture centrali, durante il ventennio tra il CG19 (1965) e il CG22 (1984), all'interesse per le comunità salesiane, per la CEP e per l'identità delle persone che vivono il carisma salesiano durante il ventennio dal CG23 (1990) fino al CG 27 (2014).

Un secondo elemento lo si può percepire nello sviluppo del metodo di progettazione che cerca di tradurre operativamente i cambiamenti necessari. Per passare "dalla carta alla vita" e rendere più operativi i progetti si preferisce, dal CG21 (1978) al CG23 (1990), usare lo strumento della progettazione operativa di tipo analitico-lineare, ispirandosi alle teorie e tecniche della progettazione nel campo delle scienze dell'educazione. Dal CG24 (1996) in poi sta crescendo una consapevolezza dell'importanza dei processi che connettono le varie attività frammentate, che si accentuerà ulteriormente con l'attenzione al cambio di mentalità e con l'introduzione del metodo di discernimento degli ultimi due CG. Manca però una metodologia della progettazione educativo-pastorale che rifletta questo spostamento di accentuazioni verso una integralità dei processi e interiorizzazione della mentalità progettuale.

Il terzo elemento, influente e interdipendente con i primi due, è la condizione storica e organizzativa nella quale si collocano i cambiamenti. La Congregazione vive una crisi demografica sotto due aspetti: il primo concerne il numero dei confratelli, il secondo la loro qualificazione. La crisi demografica è anche uno degli aspetti che implica una ristrutturazione delle opere educativo-pastorali. Sembra che finora il bisogno di ristrutturare e di qualificarsi, sentiti già dal CG19 (1965), non siano stati affrontati in modo soddisfacente. Dalle proposte della ristrutturazione del CG19 (1965) non realizzata si è passati al criterio della significatività nel CG23 (1990) per giungere infine alla necessità attuale delle fusioni delle ispezioni nelle regioni con una ricca storia della presenza salesiana.

I risultati dell'applicazione della progettazione nella condizione storica ap-

<sup>168</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, p. 101.

pena descritta fanno vedere alcuni sintomi emergenti nel momento attuale. Si percepisce, e non è una novità, uno scarto tra il numero di progetti da gestire e le risorse disponibili. Questa sproporzione induce al formalismo dei progetti scritti, alla dispersione delle attività educativo-pastorali e all'individualismo nella gestione dei vari settori di responsabilità.

I fenomeni di tipo quantitativo appena descritti non sono staccati dalle valutazioni di tipo qualitativo presenti già dal 1965 nel tema della qualificazione. Essa dovrebbe inglobare una preparazione integrale per tutti gli ambiti dell'agire educativo-pastorale. La radice ultima della necessità di una formazione iniziale e permanente di qualità è la superficialità spirituale, che veniva segnalata fortemente già nelle lettere del Rettor Maggiore Egidio Viganò. Anche i suoi successori e la Congregazione avvertono le mancanze a livello spirituale e osservano, non fermandosi però a livello delle pratiche di pietà, una mancanza di motivazioni di fondo, di dedizione alla missione, di passione apostolica e di radicalità evangelica.<sup>169</sup>

Dall'analisi storica della progettazione educativo-pastorale emergono anche le tracce di percorso per il futuro, che saranno sviluppate soprattutto negli ultimi capitoli propositivi dell'attuale studio. Nella Congregazione si riconosce il bisogno di investire nella CEP e nelle risorse umane, che si propone di soddisfare anche attraverso una formazione e progettazione fatta insieme tra salesiani e laici equilibrando l'aspetto quantitativo più proprio della progettazione e qualitativo più vicino al mondo della formazione. La progettazione dovrebbe puntare ad implementare maggiormente a livello della metodologia la dimensione spirituale e vocazionale, connesse con le scelte fondamentali nella vita, non perdendo di vista il legame fondamentale con la dimensione culturale e comunitaria già bene implementata nella metodologia della progettazione. Tutto il processo di progettazione-formazione dovrebbe essere pensato integralmente con una sensibilità più sistemica superando lo scarto tra i contenuti della PG salesiana, pensati come integrali, e il metodo analitico, lineare e tecnico della progettazione attuale del PEPS, che trascura metodologicamente gli insiemi preferendo le parti o le dimensioni.

<sup>169</sup> Cfr. CG27 (2014), nn. 2; 6; 9; 36-38 e P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Testimoni della radicalità evangelica". *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco. "Lavoro e temperanza"*, in ACG 93 (2012) 413, 3-56. Cfr. anche GIRAUDO, *Interrogativi e spinte della Chiesa del post-concilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO (Ed.), *La spiritualità salesiana*, 2003, pp. 141-148.

## **PARTE TEORICA**

---



## **L'ANALISI DEL BACKGROUND TEORICO DEL PEPS. LE TEORIE DEGLI ANNI '60 E '70**

Dopo aver percorso la storia del Progetto Educativo-Pastorale Salesiano, dai preludi del Capitolo Generale 19 (1965), attraverso il periodo determinante sotto la guida di Juan Edmundo Vecchi (1978-1990), fino alle accentuazioni attuali, si crede opportuno approfondire le ispirazioni teoriche della metodologia del PEPS. Solo attraverso l'accesso ai mondi mentali degli autori più influenti si possono valutare con equilibrio le luci e le ombre dell'impostazione metodologica attuale e tracciare delle proposte di miglioramento. L'evoluzione fondamentale dell'impostazione della CEP e del PEPS, delle sue quattro dimensioni, dei tre passi della progettazione (analisi della situazione, progettazione operativa e verifica) viene conclusa nella metà degli anni '80. Valorizzando i punti forti delle teorie del background del PEPS e integrando i punti di vista più recenti, dalla metà degli anni '80 in poi, si può vedere una via di miglioramento metodologico del PEPS. Il quarto capitolo analizzerà le teorie che hanno influito sull'idea del PEPS; il quinto vedrà l'evolversi ulteriore delle teorie di progettazione che non sono state incluse nel PEPS; il sesto presenterà il pensiero di alcuni studiosi più recenti della progettazione che approfondiscono tematiche da tener presenti nell'aggiornamento del PEPS: il pensiero sistemico e integrale; l'interdipendenza tra la leadership delle persone e il management delle strutture di mediazione e, infine, l'importanza dell'attenzione alla sfera profonda della spiritualità nella progettazione.

La progettazione educativo-pastorale salesiana, promossa dal Dicastero per la Pastorale giovanile dal 1978 sotto la guida di Vecchi, non si è costruita su una *tabula rasa* ma si ispira, oltre che alle influenze della "memoria salesiana", soprattutto alle teorie pedagogiche degli anni dell'apertura postconciliare. Juan E. Vecchi, l'ideatore principale della metodologia del PEPS, descrive la situazione degli anni '60 e '70 e le sue implicanze per l'educazione sottolineando questi aspetti: «Nuovi livelli della domanda di educazione e di istruzione e modo nuovo di porsi i problemi educativi in una società tendenzialmente

urbana, con bisogni post-materiali, dominata dallo spirito scientifico e tecnologico, che dà più importanza al divenire che al permanere, all'essere più che all'essere, all'uomo progetto più che all'uomo soggetto».<sup>1</sup> Il nuovo modo di guardare l'uomo, la società e l'educazione influenzavano il modo di pensare degli educatori e dei pedagogisti dell'area salesiana.

Vecchi nella pubblicazione enciclopedica sul PEPS, *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, esplicita il riferimento alle scienze dell'educazione nel primo paragrafo del modulo sul Progetto Educativo-Pastorale: «I termini progetto e progettazione non entrano nel linguaggio pedagogico se non in tempi relativamente recenti [...]. Ciò sembra dovuto più che a ragioni particolari, a uno sviluppo globale nell'area delle scienze dell'educazione, in cui è emerso con più chiarezza il collegamento organico delle esigenze del complesso processo di crescita della personalità in fase evolutiva. La spinta decisiva è stata data dalla didattica che ha introdotto il concetto di curricolo».<sup>2</sup> Segue poi la definizione del termine curricolo data dal pedagogista Lawrence Stenhouse che influenzerà il concetto del progetto di Vecchi: il curricolo è «un tentativo di comunicare i principii e le caratteristiche essenziali d'una proposta educativa in forma tale da restare aperto a qualsivoglia revisione critica e suscettibile di una efficiente conversione in pratica».<sup>3</sup>

Gli autori, a cui si fa riferimento nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, nelle parti che concernono direttamente la progettazione, ossia nei moduli su progetto educativo-pastorale, comunità educativa, obiettivi, itinerario e valutazione, si possono dividere in tre gruppi. Il primo è costituito dagli studiosi salesiani del campo della didattica e autori dei moduli del PEPS, Juan E. Vecchi, consigliere per la PG e autore del primo modulo sul progetto educativo pastorale, Michele Pellerey<sup>4</sup> e Silvano Sarti.<sup>5</sup> Il secondo gruppo è composto da autori della didattica ai quali si fa riferimento nei moduli del PEPS.

<sup>1</sup> Cfr. J.E. VECCHI, *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, p. 20.

<sup>2</sup> J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, p. 15. Cfr. anche l'ispirazione proveniente dal mondo dell'educazione per il PEPS in J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.], p. 4.

<sup>3</sup> L. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*, in J.E. VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 15.

<sup>4</sup> Pellerey è uno dei studiosi più importanti della progettazione didattica nell'area salesiana ed è l'autore del modulo sull'itinerario e sugli obiettivi. Cfr. M. PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979; ID. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, LAS, Roma 1981.

<sup>5</sup> Cfr. S. SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 310-321.

Si tratta degli statunitensi Benjamin S. Bloom,<sup>6</sup> Robert M. Gagné e Leslie J. Briggs,<sup>7</sup> allievi e collaboratori di Ralph W. Tyler,<sup>8</sup> e degli autori di progettazione didattica dell'Europa in particolare dell'area belga come Erik de Corte,<sup>9</sup> Gilbert L. de Landsheere<sup>10</sup> e il già menzionato studioso britannico Lawrence Stenhouse. Il terzo gruppo di studiosi si distingue per il loro riferimento principale alla teoria dell'animazione. Si nomina soprattutto Riccardo Tonelli, autore del modulo sulla comunità educativa,<sup>11</sup> che sarà contestualizzato con autori dei moduli più specifici dell'animazione come Mario Pollo<sup>12</sup> e Aldo Ellena.<sup>13</sup>

Si descriveranno, pertanto, brevemente le teorie di questi autori per comprendere il paradigma pedagogico di riferimento del PEPS. Saranno presi in considerazione gli sviluppi delle teorie fino al 1984, l'anno della pubblicazione del volume *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, che ha concluso la fase della costruzione principale della metodologia del PEPS. Il presente capitolo sarà diviso in due paragrafi. Nel primo si analizzeranno le teorie curriculari che hanno influenzato maggiormente la progettazione educativo-pastorale;<sup>14</sup> nel secondo si approfondirà la teoria dell'animazione.

<sup>6</sup> Cfr. il collegamento tra la riflessione sugli obiettivi e le tassonomie di Bloom in SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 312.

<sup>7</sup> Cfr. R.M. GAGNÉ - L.J. BRIGGS, *Principles of Instructional Design*, Holt Rinehart & Winston, New York 1979, che ispira i moduli sugli obiettivi e sull'itinerario. Cfr. PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 100 e ID., *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 196.

<sup>8</sup> Cfr. l'ispirazione al movimento della *evaluation* nella didattica, identificato spesso con l'opera di Tyler in S. SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 312.

<sup>9</sup> Il suo volume sulle fondamenta dell'azione didattica E. DE CORTE et al., *Les fondaments de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles 1979 si trova nelle bibliografie di tre moduli. Cfr. PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 100 e ID., *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 196 e SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 321.

<sup>10</sup> Gilbert de Landsheere pubblicò il volume sulle tassonomie degli obiettivi educativi con la figlia Viviane. Cfr. la traduzione italiana G. e V. DE LANDSHEERE, *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977 citata nella bibliografia dei seguenti moduli del PEPS: PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 100 e ID., *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 196.

<sup>11</sup> Cfr. R. TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 399-417 e ID., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66 che si trova nella bibliografia del modulo specifico sul PEPS, in VECCHI, *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 25.

<sup>12</sup> Cfr. M. POLLO - R. TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 285-309.

<sup>13</sup> Cfr. A. ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 355-363.

<sup>14</sup> Alcuni autori di animazione riconoscono l'ispirazione per la progettazione proveniente dalla programmazione didattica. Cfr. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 1979, 3-13.

## 1. Le teorie curricolari da Dewey a Stenhouse

Pellerey descrive la progettazione educativa negli anni '60 e '70 che voleva «superare sia le secche del burocratismo, sia le inconcludenze e i velleitarismi dello spontaneismo. Ed ecco l'invasione delle teorie curricolari e l'aggrapparsi alle indicazioni della tecnologia didattica».<sup>15</sup> Le radici e il background dell'imponente movimento didattico di quegli anni sono da ricercare agli inizi del ventesimo secolo, in un ambiente abbastanza diverso. L'origine delle teorie curricolari possono essere ricondotte a John Dewey e al suo volume *The Child and the Curriculum*<sup>16</sup> nel quale l'autore usa la parola curricolo con il significato di corso di studi. Più tardi John F. Bobbitt nel suo volume *The Curriculum*<sup>17</sup> usa l'espressione curricolo nel senso di una successione intenzionalmente strutturata delle esperienze formative, che la scuola adotta in un modo esplicito per perfezionare lo sviluppo delle abilità di un soggetto. La sintesi della sua teoria, che accentua la visione analitico-tecnologica della realtà, è espressa in questo modo: «La teoria centrale è semplice. La vita umana, varia in tanti modi, consiste nello svolgimento di attività specifiche. Un'educazione che prepara alla vita è poi quella che prepara definitivamente e in modo adeguato allo svolgimento di queste attività. Le attività possono essere scoperte, qualunque alto sia il loro numero e la loro varietà rispetto alle diverse classi sociali. Ciò richiede solo che uno vada nel mondo degli affari per scoprire tutti i particolari di cui sono composti. Lo studio di questi affari gli mostrerà le abilità, gli atteggiamenti, le abitudini e le forme della conoscenze di cui gli uomini hanno bisogno. Questi saranno gli obiettivi del curricolo. Saranno numerosi, definiti e particolareggiati. Il curricolo sarà quindi quella serie di esperienze che i bambini e i giovani devono vivere in modo da raggiungere tali obiettivi».<sup>18</sup>

Il modo di Bobbitt di concepire l'educazione era fortemente influenzato dal sorgere del management scientifico soprattutto in chiave Tayloriana.<sup>19</sup> Frede-

<sup>15</sup> PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 10.

<sup>16</sup> Cfr. J. DEWEY, *The Child and the curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago 1902.

<sup>17</sup> John F. Bobbitt (1876-1956) è stato un educatore e pedagogista americano nell'era del movimento dell'efficienza. L'esperienza fondante del suo cambio di paradigma sul curricolo era la partecipazione al comitato dell'impostazione del curricolo per le scuole elementari nelle Filippine dove insegnò alla Philippine Normal School in Manilla dal 1903 al 1907. Il nucleo della sua teoria partiva dall'idea che il curricolo è un modo per preparare gli studenti per il loro ruolo futuro nella nuova società industriale. Sosteneva inoltre che l'insegnamento delle discipline classiche dovrebbe essere sostituito dalle materie che corrispondono ai bisogni sociali di una nuova società. Cfr. J.F. BOBBITT, *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918.

<sup>18</sup> BOBBITT, *The Curriculum*, 1918, p. 42.

<sup>19</sup> Cfr. J.F. BOBBITT, *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*, National Society for the Study of Education, Bloomington 1913; R. CALLAHAN, *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago 1962; C.H. EDSON, *Curriculum Change During the Progressive Era*, in «Educational Leadership» 36 (1978) 64; T. BUSH, *Lead-*

rick W. Taylor, nella sua opera più importante sul management scientifico del 1911, propone sostanzialmente tre elementi per alzare l'efficienza di qualunque processo:

1. studio scientifico dei compiti,
2. descrizione particolareggiata e suddivisione delle attività,
3. estensione del controllo manageriale e dello studio scientifico di tutti gli elementi dello spazio e del tempo nei quali si svolgono le attività.<sup>20</sup>

La proposta di Bobbitt non aveva conquistato grandi consensi negli anni '20 e '30 a causa della popolarità della "Nuova educazione" centrata più sull'educando che sul processo educativo. Alla fine degli anni '40 con il declino della "Nuova educazione" si aprì più spazio per un nuovo sviluppo delle teorie curriculari. Non c'è una diretta influenza della teoria di Bobbitt per la metodologia del PEPS, ma è importante il nesso presente nel suo pensiero tra il pensiero organizzativo e le applicazioni nella progettazione didattica. Spesso, infatti, i paradigmi pedagogici provengono dal mondo organizzativo in modo esplicito, quando una teoria organizzativa si applica al processo educativo, oppure in modo implicito, quando un paradigma organizzativo, comunemente considerato scientifico, permea un sistema educativo in quanto un'organizzazione specifica in rapporto con altre organizzazioni e istituzioni.

In questo tempo si colloca Ralph W. Tyler che, tra l'altro, ha inteso riaffermare l'importanza del processo educativo e didattico contro l'invasione della psicomatria. Un punto di riferimento fondamentale può essere considerato il suo libro del 1949 intitolato *Basic principles of curriculum and instruction*.<sup>21</sup>

*ership and management development in education*, Sage, London <sup>4</sup>2011, p. 10; R. BATES, *History of Educational Leadership/Management*, in P. PETERSON - E. BAKER - B. MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford <sup>3</sup>2010, p. 724; M. CORNACCHIA, *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010, pp. 70-75.

<sup>20</sup> Frederic W. Taylor (1856-1915) era un ingegnere statunitense con un titolo di studio presso lo Stevens Institute of Technology. È considerato come il padre del management scientifico ed uno dei leaders intellettuali del movimento dell'efficienza. Nel corso della sua vita ebbe varie cariche di direzione di fabbriche e di consulenza manageriale. Per le sue invenzioni nell'area della produzione dell'acciaio ricevette la Elliott Cresson Medal e un premio personale nell'esposizione di Parigi del 1900. Più tardi divenne professore alla Tuck School of Business. La Harvard University, una delle prime università americane che ha proposto una laurea in management aziendale nel 1908, ha basato il suo primo curriculum sulle idee tayloriane di management scientifico. Cfr. l'opera più importante F.W. TAYLOR, *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York 1911.

<sup>21</sup> Ralph W. Tyler (1902-1994) ottenne il dottorato di ricerca presso l'Università di Chicago nel 1927. Fu il capo della valutazione degli *Eight-Year Study* (1933-1941), un programma nazionale che coinvolgeva 30 scuole secondarie e 300 college e università, con l'intenzione di affrontare la rigidità dei programmi delle scuole superiori. Un decennio dopo aver completato il suo lavoro Tyler formalizzò il suo pensiero sul curriculum nella pubblicazione *Basic principles of Curriculum and Instruction*. Questo libro è stato un bestseller che, ristampato in 36 edizioni, ha conservato una certa influenza sulla progettazione didattica fino ad oggi. Tyler è stato consigliere del presidente Truman

Tyler enuncia all'inizio del suo libro quattro domande che determinano, insieme con le relative risposte, il quadro di riferimento razionale secondo il quale si possono esaminare i problemi relativi al curriculum e all'istruzione. Le domande sono:

1. «Quali sono le finalità educative che la scuola dovrebbe cercare di raggiungere?
2. Quali esperienze educative, verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità, sono disponibili?
3. Come possono in concreto essere organizzate queste esperienze?
4. In quale modo è possibile verificare che queste finalità sono state raggiunte?».<sup>22</sup>

Nella prima parte del suo libro introduce il concetto dell'obiettivo educativo e lo connette, usando interdisciplinariamente apporti anche della filosofia e psicologia, con i bisogni dell'individuo, con le relazioni con l'ambiente fisico e sociale, con i valori, abilità e abiti. Nella pubblicazione si trova un'enfasi sugli obiettivi con un abbozzo di tassonomia degli obiettivi educativi per un curriculum di studi sociali,<sup>23</sup> un'accentuazione che sarà sviluppata dai suoi allievi. La linearità della proposta parte dallo stabilimento degli obiettivi, dalla selezione di esperienze educative e finisce con la valutazione del raggiungimento degli obiettivi. Tyler cerca di formulare il concetto dei «principi organizzatori, grazie ai quali tutti i fili possono essere cuciti insieme».<sup>24</sup> Purtroppo il «principio organizzatore», con una funzione integrante, rimane un concetto senza un chiaro svolgimento e l'autore si concentra quasi esclusivamente sulle strutture organizzative del curriculum come la lezione, il tema e l'unità di studio. Anche negli esempi, nella parte dell'organizzazione del curriculum, si trovano solo dei contenuti delle materie scolastiche classiche e pochissimi valori, abilità o abiti da acquisire.<sup>25</sup>

Un altro filone di studio, che ha avuto una certa influenza sulle teorie curriculari, può essere considerato l'istruzione programmata (*programmed learning*) degli anni '50 riconducibile a Burrhus F. Skinner e Norman A. Crowder. Dall'istruzione programmata proviene l'accento tecnologico sulla sequenza di

nella riforma del curriculum presso le accademie di servizio nel 1952 e, sotto Eisenhower, ha presieduto la Conferenza del Presidente sull'infanzia e la gioventù. Anche l'amministrazione del presidente Johnson ha utilizzato i consigli di Tyler. Nel 1954 Tyler è stato nominato direttore fondatore del *Center for Advanced Study in Behavioral Sciences* conservando tale carica fino al 1967. Cfr. la sua opera principale R.W. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

<sup>22</sup> Cfr. TYLER, *Basic Principles of Curriculum*, 1949, p. 1.

<sup>23</sup> Cfr. TYLER, *Basic Principles of Curriculum*, 1949, pp. 3-62 e 89-94.

<sup>24</sup> Cfr. TYLER, *Basic Principles of Curriculum*, 1949, p. 95.

<sup>25</sup> Cfr. TYLER, *Basic Principles of Curriculum*, 1949, pp. 95-100.

una chiara progettazione (*design*), il processo di realizzazione del progetto (*implementation*) e il controllo sistematico sia del prodotto (*quality control*) che del processo (*evaluation*). La tecnologia dell'educazione, intesa comportamentisticamente, induceva anche alle sperimentazioni con le macchine d'insegnamento, dove la definizione degli obiettivi, dei processi e dei risultati richiesti diventava imprescindibile.<sup>26</sup>

Le teorie curriculari, sviluppando le precedenti teorie tyleriane e combinandole con alcuni esiti del comportamentismo e del *management by objectives* (MBO), hanno creato una imponente corrente pedagogica negli Stati Uniti durante la "decade dell'educazione" (1957-68).<sup>27</sup> Pochi anni dopo la teoria curricolare si diffuse anche in Europa, soprattutto in Germania, Spagna, Olanda, Francia, Belgio e Gran Bretagna. Nel tentativo di descrivere il movimento si possono vedere sostanzialmente tre correnti, secondo il paradigma con cui guardano il curricolo: modello del curricolo come prodotto, come processo e come ricerca.

### 1.1. Il curricolo come prodotto

Gli autori che intendono il curricolo come prodotto si trovano in continuità con il pensiero di Bobbitt e Tyler.<sup>28</sup> Si possono nominare gli autori già citati nei moduli sul PEPS come Bloom,<sup>29</sup> Gagné e Briggs, aggiungendo altri stu-

<sup>26</sup> Cfr. R. GLASER - A.A. LUMSDAINE (Edd.), *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*, National Education Association, Washington D.C. 1961 e J. HARTLEY, *Programmed Instruction 1954-1974. A Review*, in «Innovations in Education & Training International» 11 (1974) 6, 278-291.

<sup>27</sup> La "decade dell'educazione", lanciata con lo Sputnik nel 1957 e successivo scambussolamento prodotto in occidente ha trovato un'espressione tipica nel *National Defense Education Act*. Lo sforzo educativo della decade va mano nella mano con l'obiettivo di mettere l'uomo sulla luna all'interno della stessa logica del *Management By Objectives* di Peter F. Drucker. Il *National Defense Education Act* rafforza la componente della scienza e della tecnica nell'educazione: «Il Congresso rileva e dichiara con la presente che la sicurezza della Nazione richiede il massimo sviluppo delle risorse mentali e delle competenze tecniche dei suoi giovani uomini e donne [...]. La difesa di questa nazione dipende dalla padronanza della tecnica moderna sviluppata dai complessi principi scientifici». Cfr. *National Defense Education Act* in «Public Law» 85-864, 72 Stat. 1580 del 2 settembre 1958, sezione 101; P.F. DRUCKER, *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 1954; J.I. GOODLAD, *Improving Schooling in the 1980s: Toward the Non-Replication of Non-Events. We have learned some painful lessons about how not to achieve change*, in «Educational Leadership» 40 (1983) 4; P.M. SENGE, *The Industrial Age System of Education*, in P.M. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 27-49 e J.L. MILLER, *Curriculum and Poststructuralist Theory*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, 32010, pp. 499-500.

<sup>28</sup> Cfr. SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 312.

<sup>29</sup> Cfr. B.S. BLOOM (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational*

diosi come Robert F. Mager<sup>30</sup> e Hilda Taba<sup>31</sup> valorizzati nella pubblicazione *Progettazione didattica* di Michele Pellerey, autore dei moduli sugli obiettivi e sull'itinerario all'interno del PEPS. La studiosa del curriculum Hilda Taba, dopo la collaborazione con Dewey, Tyler e Bloom, sviluppa una teoria del curriculum che propone una distinzione tra gli scopi e gli obiettivi didattici. Gli scopi sono intenzioni generali come trasmettere la cultura o far passare uno stile di vita democratico. Gli obiettivi sono invece più specifici e concernono il comportamento desiderato. L'efficacia del processo didattico viene vista in modo proporzionale alla concretezza degli obiettivi posti, perché guida le scelte durante la creazione del curriculum e della sua valutazione.<sup>32</sup>

All'interno di questo modo di concepire gli obiettivi, Taba propone una serie di passi successivi per preparare razionalmente un piano educativo:

1. «diagnosi dei bisogni;
2. formulazione degli obiettivi;
3. selezione dei contenuti;
4. organizzazione dei contenuti;
5. selezione delle esperienze di apprendimento;
6. organizzazione delle esperienze di apprendimento;
7. determinazione di ciò che si deve valutare, di come e con quali strumenti è possibile farlo».<sup>33</sup>

Tra le tante possibili accentuazioni, una grande parte di studiosi ha posto l'attenzione sulla formulazione chiara, precisa e specifica degli obiettivi.<sup>34</sup> Già Tyler aveva dedicato la metà del *Basic Principles of Curriculum* alla tematica della ricerca degli obiettivi. Il tentativo di produrre una tassonomia degli obiettivi pedagogici è sorto negli Stati Uniti alla fine degli anni '40 ed ha avuto il suo sviluppo più alto nelle pubblicazioni di Bloom.<sup>35</sup> Dei tre volumi previsti,

*Goals, Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay, New York 1956 e D.R. KRATHWOHL - B.S. BLOOM - B.B. MASIA, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 2: Affective domain*, David McKay, New York 1964.

<sup>30</sup> Cfr. R.F. MAGER, *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto CA 1962.

<sup>31</sup> Cfr. H. TABA, *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962.

<sup>32</sup> Cfr. TABA, *Curriculum development*, 1962, pp. 196-199 e W.J. POPHAM - E.L. BAKER, *Systematic instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1970, p. 19. Cfr. il riflesso di questa distinzione in PELLEREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 95.

<sup>33</sup> TABA, *Curriculum development*, 1962, p. 12. Cfr. l'ispirazione dall'autrice nei passi di Tyler.

<sup>34</sup> Cfr. l'accento alla precisione e misurabilità degli obiettivi in PELLEREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 94 e 99-100.

<sup>35</sup> Benjamin S. Bloom (1913-1999) ha conseguito la laurea presso la Pennsylvania State University nel 1935 e un dottorato di ricerca nel campo dell'istruzione presso l'Università di Chicago nel marzo 1942. Nel 1965 è stato eletto Presidente della Associazione Americana per la Ricerca Educativa. Fu coinvolto nella problematica della formazione a livello mondiale quando la Fondazione

Bloom ne ha pubblicato solo due nei quali descrive la tassonomia degli obiettivi cognitivi e affettivi. Il terzo volume, non pubblicato, doveva descrivere lo sviluppo psicomotorio. La tassonomia per quest'area è stata sviluppata successivamente da altri autori. La tassonomia di Bloom descrive la crescita umana in tre aree, undici sottoaree, con 54 items.<sup>36</sup>

Più tardi furono preparati strumenti di lavoro che, utilizzando le tassonomie di Bloom, dovevano facilitare la formulazione degli obiettivi didattici. Come esempio si può menzionare quello di Newton S. Metfessel, William B. Michael e Donald A. Kirsner che venne predisposto su tre colonne: la prima contiene la classificazione originaria di Bloom, la seconda presenta esempi di verbi che esprimono l'azione connessa e la terza colonna offre esempi di complementi oggetto che possono essere usati nell'azione descritta.<sup>37</sup> Il problema dell'accentuazione della formulazione linguistica degli obiettivi vista nel campo della didattica non era estraneo all'area salesiana e si è notato nell'analisi dei PEPSI della prima metà degli anni '90. Similmente come la banca di obiettivi *Instructional Objectives Exchange*,<sup>38</sup> che doveva servire per gli insegnanti all'inizio degli anni '70, si può valutare la raccolta antologica dei PEPSI che serviva come ispirazione per la stesura dei progetti delle varie ispettorie e case salesiane.<sup>39</sup>

Un altro autore citato da Pellerey è Louis D'Hainaut che, anche se poco conosciuto, ha elaborato un modello articolato di obiettivi educativi in base a 20 operazioni intellettuali: trattare le informazioni, trovare delle relazioni nell'ambiente, comunicare, tradurre, adattarsi, mettere in opera dei modelli, risolvere dei problemi, creare, giudicare, scegliere, astrarre, spiegare, dimostrare, dedurre,

Ford lo mandò in India nel 1957 per condurre una serie di workshop sulla valutazione, che hanno poi portato a una completa revisione del sistema degli esami in India. Ha lavorato, intanto, anche come consulente educativo per i governi di Israele e di numerose altre nazioni.

<sup>36</sup> Cfr. B.S. BLOOM et al., *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, vol. 1: *Area cognitiva*, Giunti & Lisciani, Teramo 1983, pp. 205-213; ID., *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, vol. 2: *Area affettiva*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984-85, pp. 175-184 e A. HARROW, *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Una guida allo sviluppo di obiettivi in termini di comportamento*, vol. 3: *Area psicomotoria*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984, p. 9

<sup>37</sup> Cfr. D. BROWN, *Usiamo il cervello*, SEI, Torino 1976, pp. 287-291. Cfr. la ripresa della tabella in PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 240-244.

<sup>38</sup> Cfr. W.J. POPHAM, *Must all objectives be behavioral?*, in STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, p. 101.

<sup>39</sup> Lo scambio di obiettivi educativi estrapolati dal loro contesto interpretativo e dalle interdipendenze all'interno del curricolo comporta non pochi rischi che vengono incrementati quando lo scambio avviene a livello planetario come nel caso dei PEPSI. Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-pastorale salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995, p. 7 e a.W. KRUGLANSKI et al., *A Theory of Goal Systems*, in M.P. ZANNA (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, Academic Press, San Diego CA 2002, pp. 331-378.

apprendere, agire, decidere, concepire una strategia, trasformare e organizzare. Per Pellerey questo modello era il più completo tra quelli disponibili alla fine degli anni '70. D'Hainaut suddivide le venti operazioni intellettuali in più di 100 obiettivi, i quali a loro volta sono ulteriormente precisati in più di 200 sottobiettivo più specifici.<sup>40</sup> L'esagerata quantità di obiettivi e di elementi del PEPS si può interpretare anche con l'influenza di questi autori che preferiscono la descrizione completa rispetto al numero realistico raggiungibile degli obiettivi.

Tornando a Bloom bisogna aggiungere che il suo lavoro sugli obiettivi educativi è stato determinante anche per lo sviluppo dell'apprendimento della padronanza (*mastery learning*). Questo metodo d'apprendimento cerca di superare la dinamica della "profezia autoadempientesi" dell'insegnante nella classe: «Il docente s'aspetta che un terzo dei suoi alunni apprenda ciò ch'egli insegna, che un altro apprenda meno bene e che un terzo ancora fallisca o semplicemente "tiri avanti". Tali prospettive si trasmettono agli studenti mediante procedure e piani scolastici selettivi e tramite metodi e materiali didattici. Gli studenti imparano ben presto ad agire in conformità a essi e la classificazione finale per processo selettivo s'avvicina di molto alle prospettive iniziali del docente. S'è instaurata così una perniciosa profezia che s'adempie di per se stessa».<sup>41</sup> L'apprendimento della padronanza propone un superamento della "profezia" con una chiara definizione degli obiettivi e dei sottobiettivo, li comunica agli studenti e li accompagna attraverso il sistema di apprendimento per conseguire la padronanza a vari livelli.

Un altro tipo di approccio viene offerto dalla teoria generale dei sistemi applicata al sistema scolastico.<sup>42</sup> Negli anni '70 si applicava il pensiero sistemico soprattutto nella matrice ingegneristica come un metodo più efficace di *problem solving* e non ancora come un paradigma integrale di pensiero. Kathryn V. Feyereisen, Angelo J. Fiorno e Arlene T. Nowak, usando il pensiero sistemico, propongono uno schema per l'amministrazione del curriculum:

1. «Identificazione del problema,
2. Diagnosi del problema,
3. Ricerca di soluzioni alternative,
4. Scelta della soluzione migliore,
5. Ratificazione di tale soluzione da parte dell'organizzazione,
6. Autorizzazione della soluzione,

<sup>40</sup> Cfr. L. D'HAINAUT, *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Bruxelles 1977, pp. 106-120.

<sup>41</sup> B.S. BLOOM, *Mastery learning*, in J.H. BLOCK, *Mastery Learning: Theory and Practice*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1971, p. 47.

<sup>42</sup> Cfr. J. BEISHON - G. PETERS (Ed.), *Systems Behaviour*, Harper and Row for the Open University Press, London 1972; D. BIRLEY, *Planning and Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1972 e K.V. FEYEREISEN - A.J. FIORNO - A.T. NOWAK, *Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach*, Appleton-Century-Crofts Meredith Corporation, New York 1970.

7. Uso della soluzione su una base di prova,
8. Preparazione per l'adozione della soluzione,
9. Adozione della soluzione,
10. Direzione e guida del personale,
11. Valutazione dell'efficienza della soluzione».<sup>43</sup>

Il pensiero sistemico offre, oltre a un diverso modo di *problem solving*, anche un modo diverso di vedere la problematica curricolare e studia le connessioni tra il sistema della progettazione, il sistema dell'amministrazione, il sistema delle risorse e il sistema dell'esecuzione. L'approccio sistemico viene menzionato e criticato da Stenhouse,<sup>44</sup> in quanto la prospettiva sistemica presuppone la dichiarazione degli obiettivi come criteri d'azione, ma non offre un metodo per definirli. In tal modo ci si colloca in una prospettiva di efficacia astraendo dai contenuti dell'educazione. Il pensiero sistemico non ha avuto riscontri significativi nelle teorie curricolari sottostanti al PEPS.

In questa scia di riflessione curricolare si colloca anche Michele Pellerrey, autore delle voci "obiettivi" e "itinerario" nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*.<sup>45</sup> Le sue pubblicazioni partono dalla sperimentazione nel settore della didattica della matematica nella metà degli anni '70.<sup>46</sup> Nel suo volume *Progettazione didattica* propone una contestualizzazione della pedagogia degli obiettivi didattici nel contesto italiano, partendo dalle riflessioni di Tyler<sup>47</sup> e sviluppando, poi, il discorso citando soprattutto autori prima menzionati come Bloom, Gagné - Briggs, Glaser, Mager e Taba.

Nella sua proposta si confronta anche con la concezione del modello curricolare del processo e, per superare il binomio prodotto-processo, propone la

<sup>43</sup> FEYEREISEN - FIORNO - NOWAK, *Supervision and Curriculum Renewal*, 1970, p. 61.

<sup>44</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, pp. 89-92.

<sup>45</sup> Michele Pellerrey (1935-) è un salesiano italiano laureato in Matematica presso l'Università La Sapienza di Roma. Dal 1968 ha insegnato didattica presso l'Università Pontificia Salesiana di Roma ed ha collaborato come assistente all'indirizzo didattico del Corso di laurea in Matematica presso l'Università La Sapienza di Roma. Nel 1981 diventò Professore Ordinario di Didattica generale all'UPS e dal 1997 ha assunto l'insegnamento di Pedagogia generale. Nel luglio 1997 è stato eletto Rettore dell'UPS, carica che ha esercitato per due mandati fino al luglio del 2003. Dal 1974 è membro della Commissione Internazionale per lo Studio e il Miglioramento della Matematica di cui è stato Vice Presidente dal 1981 al 1985 e Presidente dal 1985 al 1988. È un socio ordinario dell'Unione Matematica Italiana, dell'American Education Research Association e del National Council of Teachers of Mathematics, della Società Italiana di Pedagogia e della Società Italiana per Ricerca Didattica. È stato anche membro di varie commissioni ministeriali in Italia.

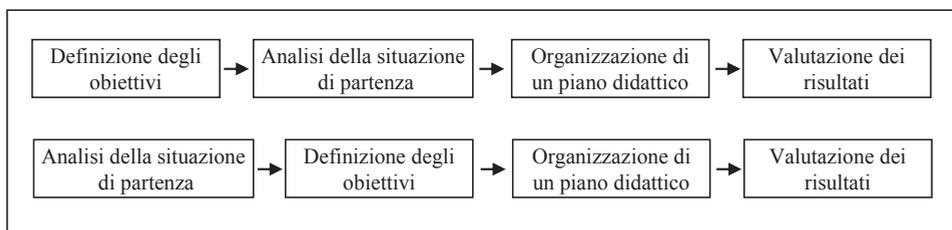
<sup>46</sup> Cfr. M. PELLERREY, *L'educazione matematica. Problemi e sperimentazioni*, in PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 245. Cfr. anche alcuni dei suoi volumi successivi sulla didattica della matematica: ID., *Per un insegnamento della matematica dal volto umano. Contributi per una didattica della matematica per la scuola media*, SEI, Torino 1983 e ID., *L'insegnamento della matematica*, SEI, Torino 1986.

<sup>47</sup> Cfr. PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 10, 35-37, 97-100, 143-145, 147, 195 e 199.

distinzione tra obiettivi educativi, che sono «linee guida, orientamenti di fondo, principi di azione [...]». Sono l'orizzonte educativo entro il quale ci si muove o, se si vuole, il quadro di valori da interpretare e concretizzare nel contesto dei vari insegnamenti»,<sup>48</sup> e gli obiettivi didattici, che sono «traguardi da raggiungere nel contesto di specifiche discipline o di precise aree disciplinari».<sup>49</sup> In questa distinzione si percepisce l'eco della distinzione di Taba tra scopi e obiettivi didattici.

Un altro contributo di Pellerey, riportato nello Schema 3, analizza l'organizzazione dei momenti della progettazione che può seguire «due schemi d'azione spesso evocati»,<sup>50</sup> diversi solo nella posizione delle prime due momenti della progettazione:

Schema 3: *L'organizzazione dei momenti della progettazione secondo Pellerey* (M. PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, p. 38).



Nel primo schema d'azione il concatenamento dei momenti della progettazione è definito primariamente da criteri che derivano dal tipo di attività che gli allievi dovranno essere in grado di svolgere. In questo caso il progetto, o almeno i suoi tratti essenziali, possono essere preparati prima e indipendentemente dagli allievi. Solo successivamente si valuta la situazione di partenza degli allievi che è concentrata a determinare persone che saranno capaci di raggiungere gli obiettivi progettati in partenza. Questo schema può essere usato anche dai sistemi didattici elettronici del *programmed learning*.

Il secondo schema d'azione, nel quale gli obiettivi derivano dall'analisi della situazione di partenza delle persone, mette l'accento sulla descrizione delle caratteristiche dei destinatari. Questi sono il primo criterio per la determinazione degli obiettivi. Se il primo schema parte da un quadro "ideale", il secondo preferisce un riferimento alla "situazione reale" delle persone. Seguendo il primo modello

<sup>48</sup> PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 54-55.

<sup>49</sup> PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 54.

<sup>50</sup> PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 38. Cfr. anche la controversia tra organizzazione logica o psicologica del curriculum in TABA, *Curriculum development*, 1962, pp. 301-304 che riflette simili accentuazioni rispetto ai due schemi riportati da Pellerey.

si può cadere in una trappola ideologica e seguendo, invece, il secondo modello si rischia di non arrivare alle finalità dell'istituzione scolastica.<sup>51</sup>

Per superare il dilemma Pellerrey introduce il concetto del bisogno definito come una «discrepanza, o distanza, esistente tra una situazione o stato educativo desiderato o “quale dovrebbe essere” e la situazione “quale essa è”». <sup>52</sup> L'esame dei bisogni dovrebbe fornire anche informazioni sul grado di urgenza degli obiettivi che si possono ordinare secondo le priorità. Come concretizzazione del tema l'autore elenca vari tipi di bisogni educativi:

- bisogno come scostamento verso il basso rispetto a una norma;
- bisogno come desiderio presente nell'animo di una persona;
- bisogno espresso o domanda;
- bisogno che nasce dal confronto con persone che possiedono qualcosa in più;
- bisogno come anticipazione di future necessità.<sup>53</sup>

Al riguardo delle influenze delle teorie didattiche sui moduli del Progetto Educativo Pastorale scritti da Pellerrey bisogna notare che, anche se l'autore fa un riferimento bibliografico quasi esclusivamente agli autori della didattica, si mantiene un buon equilibrio argomentativo non trasponendo le attenzioni preminentemente didattiche agli ambiti diversi meno formali come la famiglia, i gruppi giovanili, le organizzazioni sportive, ecc.<sup>54</sup> Una seconda attenzione utile è il concetto di “finalità istituzionali” con il quale si introducono elementi specifici della tradizione salesiana nel processo della formulazione degli obiettivi.<sup>55</sup> Utile, ma non applicata nelle linee metodologiche del PEPS proposte nei documenti ufficiali della Congregazione, era l'introduzione del modello socioculturale per la progettazione che si basa sull'interazione tra le persone, sui valori presenti nelle persone e nel territorio e non prevede con chiarezza i risultati dell'interazione.<sup>56</sup> Poca fortuna ha avuto anche la teorizzazione di sequenze progettuali non lineari all'interno del modulo sull'itinerario.<sup>57</sup>

<sup>51</sup> Cfr. PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 38-39.

<sup>52</sup> PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 90.

<sup>53</sup> Cfr. PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 92-93.

<sup>54</sup> Cfr. PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 96 e 99.

Lo stesso equilibrio non si nota nel modulo sulla valutazione che porta indicazioni applicabili esclusivamente all'ambiente scolastico. Cfr. SARTI, *Valutazione*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 310-321.

<sup>55</sup> PELLERREY, *Obiettivi*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 93-94.

<sup>56</sup> Cfr. PELLERREY, *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 191-192.

<sup>57</sup> Cfr. PELLERREY, *Itinerario*, in VECCHI - PRELLEZO, *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 194-195.

### 1.2. *La valutazione del modello del curricolo come prodotto*

L'attrazione di questo paradigma, sviluppatosi da Tyler in avanti, sta soprattutto nella forza organizzativa e sistematizzante del modello. La concretezza e misurabilità dei risultati sta nella formulazione di obiettivi comportamentali e la chiarezza del processo nell'elencazione dei mezzi educativi o didattici. Oltre a questi vantaggi organizzativi, che si possono applicare solo in alcune situazioni (didattica, percorsi formativi limitati in tempo), si possono notare, però, alcune difficoltà insite nel paradigma stesso.

Siccome il curricolo è un programma di attività standardizzato a un certo livello e progettato con lo scopo di raggiungere certi obiettivi educativi, questi devono esistere prima e fuori del contesto della classe concreta con uomini concreti. Il rischio della spersonalizzazione o addirittura dell'alienazione non è indifferente sia per gli studenti che per gli insegnanti. La difficoltà si rafforza se i curricoli sono creati al di fuori del contesto educativo, poiché non esiste un freno alla standardizzazione e creazione di curricoli "teacher proof". Gli insegnanti diventano tecnici dell'educazione che non possono sfruttare positivamente l'interazione concreta nella classe, essendo spinti da un programma prescritto, e gli educandi saranno concepiti appunto come "prodotti".<sup>58</sup>

La seconda difficoltà vista da Joseph J. Schwab sta nell'eccessiva teorizzazione degli studi curriculari dopo Tyler. Il nucleo della sua critica attacca il processo della formulazione degli obiettivi. Questi sono spesso equivoci e ambigui e quindi non offrono la concretezza necessaria per decisioni educative pratiche. Un gruppo d'insegnanti si metterà facilmente d'accordo sugli obiettivi e subito dopo ognuno seguirà una via diversa nell'educazione concreta. Schwab propone lo sviluppo "dell'arte del pratico", che significa l'arte del deliberare in un gruppo di lavoro partendo dai bisogni e dai problemi, non dall'ultima teoria di moda.<sup>59</sup> È da notare che l'uso di strumentazione ausiliare per la formulazione degli obiettivi, come quello di Metfessel - Michael - Kirsner, o dei database degli obiettivi, rafforza l'equivocità degli obiettivi pensati "in teoria" senza riferimenti contestuali.

La terza difficoltà è altrettanto grave e concerne sempre gli obiettivi, in merito alla loro misurabilità, concretezza, e conseguentemente il modo di formu-

<sup>58</sup> Cfr. H.M. KLIEBARD, *Curricular Objectives and Evaluation. A reassessment*, in «The High School Journal» 51 (1968) 246; STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, pp. 106-108; J. FOR-ESTER, *Planning in the Face of Power*, University of California Press, Berkeley CA 1989; M. GAL-TON, *Big change questions: Should pedagogical change be mandated? Dumbing down on classroom standards. The perils of a technician's approach to pedagogy*, in «Journal of Educational Change» 1 (2000) 2, 199-204.

<sup>59</sup> Cfr. J.J. SCHWAB, *Science, curriculum and liberal education*, The University of Chicago Press, Chicago 1978.

larli. Nell'educazione c'è sempre l'incertezza nella misurazione, il dubbio sul metodo e sull'oggetto della misurazione. E così, in continuità con il pensiero manageriale di Taylor e del *Management By Objectives*, si precisano gli obiettivi in sottobiettivo a livelli sempre più alti di concretezza. In tal modo si giunge a elenchi infiniti di competenze spesso più banali che significative, perdendo lo sguardo dell'insieme e riducendo l'educazione alla pura ripetizione dei gesti o memorizzazione dei contenuti.<sup>60</sup> Basti pensare alle categorie di Bloom e d'Hainaut e ricordarsi che queste sono solo le categorie che dovrebbero essere concretizzate in obiettivi specifici. Pellerrey porta alcune critiche alle varie tassonomie dicendo che da un lato le loro categorie tendono a confondersi; le competenze sono considerate distaccate dai contenuti dell'insegnamento e non si tiene conto della molteplicità delle situazioni, ma dall'altro lato se le tassonomie diventano più specifiche e dettagliate diventano troppo estese e impraticabili.<sup>61</sup> Questa tensione dinamica tra concretezza ed estensione si è verificata anche nello sviluppo del PEPS e nei Sussidi del Dicastero per la PG che sono diventati sempre più articolati per dimensioni e ambienti e quindi meno applicabili e pesanti.

Il rischio ulteriore del paradigma del prodotto sta nel fatto che un'educazione "efficace" garantisce il superamento degli esami, ma non prende in considerazione gli effetti a lunga durata considerati integralmente nel suo insieme. Il paradigma del prodotto adotta uno sguardo analitico della realtà educativa e preferisce una causalità lineare non considerando però la causalità non lineare, le conseguenze impreviste, gli effetti a lunga durata, la complessità delle interazioni e altre implicanze della teoria generale dei sistemi applicata alla realtà educativa.<sup>62</sup> Stenhouse critica l'impostazione dicendo: «La conoscenza consiste soprattutto in sintesi. L'approccio analitico implicito nel modello degli obiettivi ben presto la isterilisce».<sup>63</sup>

Taba nota la poca attenzione degli studiosi per l'organizzazione dei contenuti e per l'integrazione del curricolo concentrandosi troppo sui singoli obiettivi. Con il passaggio al curricolo come prodotto si può arrivare al risultato di «sostituire le materie scarsamente organizzate con qualcosa che non ha nessuna organizzazione».<sup>64</sup> Nella scia di Tyler, anche lei parla dei fili integrativi, ma

<sup>60</sup> Cfr. M.J. PICKARD, *The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences*, in «Journal of Family and Consumer Sciences Education» 25 (2007) 1, 52.

<sup>61</sup> Cfr. PELLERREY, *Progettazione didattica*, 1979, pp. 109-110.

<sup>62</sup> Cfr. A.L. WILSON - R.M. CERVERO, *Program Planning*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, 2010, pp. 53-54 e Z. DENG, *Curriculum Planning and Systems Change*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, 2010, pp. 384-389.

<sup>63</sup> STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, p. 108.

<sup>64</sup> TABA, *Curriculum Development*, 1962, p. 301.

il discorso rimane similmente generico senza l'offerta di una strumentazione appropriata per l'integrazione.<sup>65</sup> Per quanto concerne il PEPS, il costante richiamo dei Rettori Maggiori e del *Quadro di riferimento* all'integralità della proposta educativo-pastorale salesiana è un'espressione di questa endemica mancanza di una logica d'insieme, insita nel procedere per obiettivi.<sup>66</sup>

Una quarta difficoltà si nota quando si esamina come cambia la prassi educativa concreta con l'adottamento del paradigma del curriculum come prodotto. Dopo un periodo di primo entusiasmo gli studiosi hanno rilevato la mancanza di un impatto reale sulla pratica educativa concreta.<sup>67</sup> Questo lo si potrebbe attribuire all'insufficiente accompagnamento degli insegnanti in merito all'innovazione scolastica. Un'altra ipotesi, però, indica che la difficoltà di educare per obiettivi è all'interno del paradigma del prodotto, poiché l'approccio ha a che fare con l'applicazione di un modello industriale e tecnologico a una realtà molto più complessa, e quindi meno descrivibile, prevedibile e misurabile. Il paradigma del prodotto è più adatto allo studio teorico dell'educazione che alla prassi educativa concreta. Scrive Stenhouse: «Credo vi sia una tendenza, abbastanza ricorrente da far sospettare che sia endemica nell'approccio, da parte degli studiosi di pedagogia: quella di usare il modello degli obiettivi come bastone con cui battere gli insegnanti. "Quali sono i tuoi obiettivi?". È una domanda fatta più spesso con tono di sfida che di interessata sollecitudine. La richiesta di obiettivi è una richiesta di giustificazione più che una semplice descrizione di fini, poiché fa parte d'un dialogo politico più che educativo».<sup>68</sup> Per quanto concerne il PEPS la prevedibilità, la descrizione precisa e la misurazione diventano ancora più problematiche se si tratta di obiettivi educativi generali (per esempio, capacità di amare) e non didattici (per esempio, scrivere una pagina di sintesi del testo studiato). La difficoltà si rafforza se consideriamo il PEPS negli ambienti meno strutturati e aperti come oratori e centri giovanili, che hanno acquisito importanza nel periodo postconciliare.

### 1.3. *Il curriculum come processo*

Altri autori, come Richard S. Peters e James D. Raths, hanno cercato di descrivere il curriculum in una prospettiva diversa dal paradigma del prodotto

<sup>65</sup> Cfr. TABA, *Curriculum Development*, 1962, pp. 290-301.

<sup>66</sup> Cfr. per esempio l'attenzione della seconda edizione del *Quadro di riferimento*, in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, p. 7.

<sup>67</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977 e C. CORNBLETH, *Curriculum in Context*, Falmer Press, Basingstoke 1990.

<sup>68</sup> STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, p. 101.

che incorpora primariamente la logica lineare “obiettivi-mezzi”. Peters<sup>69</sup> dichiara, sapendo che l’educazione comporta una partecipazione alle attività, che le attività contenenti in sé i modelli d’eccellenza «possono essere stimate più per quei modelli immanenti che non per i risultati a cui conducono». <sup>70</sup> Nella sua teoria formula poi una distinzione tra le “mete” e i “principi di procedura”, dove le mete stanno per gli obiettivi comportamentali e i principi di procedura sono i criteri per la scelta delle attività convenienti o per elaborare la loro struttura. In uno scritto sulla filosofia dell’educazione scrive: «Essere educato non significa essere arrivato a destinazione, bensì viaggiare tra diversi panorami. Ciò che è necessario non è una febbrile preparazione per qualcosa che sta oltre, ma lavorare con precisione, passione e gusto a cose degne e valide che sono alla portata di mano». <sup>71</sup>

James D. Raths offre una interessante lista di dodici criteri per identificare le attività che hanno in sé un intrinseco pregio indipendentemente dal contenuto o dagli obiettivi:

1. l’attività aiuta a fare scelte consapevoli e a riflettere sulle conseguenze;
2. l’attività mette gli studenti in ruoli attivi anziché passivi;
3. l’attività obbliga la ricerca di idee, le applicazioni nei processi educativi o nei problemi attuali;
4. l’attività suscita l’interesse per la realtà (oggetti concreti, materiali, manufatti);
5. l’attività si riesce a compiere integralmente e con successo a vari livelli dell’abilità;
6. l’attività implica l’esame di un’idea precedentemente studiata in un contesto nuovo;
7. l’attività induce a esaminare argomenti che sono normalmente sistematicamente trascurati;
8. l’attività porta all’assunzione di “rischi” d’insuccesso;
9. l’attività esige una riprova o raffinazione dei tentativi iniziali;

<sup>69</sup> Richard S. Peters (1919-2011) ha studiato alla Queen University College di Oxford e ha ricevuto nel 1942 il Bachelor of Arts. A partire dal 1944 ha insegnato presso la Scuola di Grammatica Sidcot nel Somerset. Docente part-time al Birkbeck College dell’Università di Londra, dove ha anche studiato filosofia e psicologia, ha conseguito il suo dottorato nel 1949, divenendo docente a tempo pieno dal 1949 al 1958. Nel 1961 era un professore invitato all’Università di Harvard. L’anno seguente si è trasferito all’Australian National University. Peters è stato professore di filosofia dell’educazione presso l’Istituto di Istruzione dell’Università di Londra dal 1962 fino al suo pensionamento nel 1983. Sotto la sua guida l’istituto è cresciuto rapidamente ed ha notevolmente influenzato lo sviluppo della filosofia della educazione in Inghilterra. Peters ha collaborato con Paul H. Hirst, che più tardi è divenuto professore presso l’Università di Cambridge. I laureati dell’Istituto più famosi di quel tempo sono stati David Cooper, Ray K. Elliot, John White, Patricia White e Robert Dearden.

<sup>70</sup> R.S. PETERS, *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966, p. 155.

<sup>71</sup> R.S. PETERS (Ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 1973, p. 20.

10. l'attività stimola all'applicazione e alla padronanza di importanti regole, norme e discipline;
11. l'attività offre la possibilità di elaborare un progetto, attuarlo e condividerne i risultati;
12. l'attività ha attinenza con le finalità espresse dagli studenti.<sup>72</sup>

Il modello del processo è quindi concentrato sulle qualità intrinseche delle attività e per sua natura non tende a un esame o a una prova secondo standard stabiliti. Questo fatto lo rende poco applicabile in quanto tale nell'educazione formale soprattutto in una società che necessita dei vari standard e lo spinge a integrare in qualche modo il modello degli obiettivi. La differenza principale dei due paradigmi curriculari menzionati consiste nel dare un peso diverso all'unicità di ogni *setting* concreto della classe o scuola,<sup>73</sup> all'unicità di ogni educando e alla diversificazione dei "risultati" o "successi educativi" dei processi svoltisi in ambienti e con persone uniche. Gli studenti, secondo il paradigma del processo, non sono oggetti che devono subire l'insegnamento. Hanno una voce importante nel decidere il modo in cui le lezioni e il curriculum si evolve. Il focus del processo è centrato quindi sulle interazioni. Questo significa che l'attenzione di tutto il processo si sposta dall'insegnamento all'apprendimento. Il paradigma del prodotto, portando con sé un curriculum prespecificato o un programma, tende a prestare attenzione alla didattica; il paradigma del processo tende invece allo studio dell'interazione tra l'insegnante e gli allievi nella costruzione del curriculum.

#### 1.4. *La valutazione del paradigma curricolare del processo*

Oltre i vantaggi della personalizzazione e contestualizzazione del curriculum alle condizioni e alle persone, il paradigma del curriculum come processo ha diversi punti deboli. Il primo è la poca praticabilità di questo paradigma se è richiesta l'uniformità di ciò che viene insegnato. Questo approccio al curriculum, poiché pone la ricerca di senso e delle decisioni all'interno del processo e tratta gli studenti come soggetti e non oggetti, può portare a risultati molto diversi e a un alto grado di varietà di contenuti. La variazione è limitata da fattori extra-contestuali, come per esempio gli esami pubblici o gli standard posti a livello nazionale o sovranazionale.

Una seconda difficoltà, che è allo stesso tempo un punto forte, notata da

<sup>72</sup> Cfr. J.D. RATHS, *Teaching without specific objectives*, in «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.

<sup>73</sup> Cfr. la valorizzazione di Raths delle attività educative che non hanno un obiettivo specifico ma creano un ambiente di apprendimento in RATHS, *Teaching without specific objectives*, 1971, 716.

Stenhouse, è la qualità degli insegnanti.<sup>74</sup> Se all'insegnante mancano la convinzione, le qualità professionali educative e la motivazione, non rimangono delle garanzie di standard prescritti per mantenere la qualità dell'insegnamento, che sono parte invece del curricolo inteso come prodotto. Ci sono stati alcuni tentativi di superare questa difficoltà inventando materiali per formare le abilità di guide del processo di scoperta e di *problem solving*. La creazione di standard per le abilità, come nota Shirley Grundy, non è un processo privo di ambiguità, visto dal punto di vista del paradigma processuale. Le descrizioni delle abilità richieste contengono una serie di azioni, che a loro volta mutano da processi in "prodotti" richiesti e così si ritorna al paradigma del prodotto.<sup>75</sup>

Le critiche di Stenhouse e di Grundy stanno in piedi se il paradigma del processo e del prodotto si interpretano come due modi di vedere la realtà educativa che non hanno nessuna interrelazione. Per accettare l'apporto delle teorie del processo e per rendere giustizia a Peters e Raths, bisogna affermare che le loro teorie si muovono sempre all'interno dei curricoli che hanno obiettivi comportamentali definiti e cercano solamente di colmare le lacune del paradigma precedente. La conferma si trova sia nel già citato concetto di "mete" di Peters che nelle dichiarazioni di Raths sulla qualità del processo: «I criteri qui proposti per la valutazione di attività di valore [...] suggeriscono dichiarazioni di valore, le quali possono essere usate per giustificare la scelta di attività particolari del curricolo».<sup>76</sup> In questo senso si può concludere che il paradigma del processo richiede l'interazione e l'essere in equilibrio con il paradigma del prodotto.

### 1.5. *Stenhouse: il curricolo come processo di ricerca*

Lawrence Stenhouse<sup>77</sup> ha sviluppato un quadro di riferimento che vuole essere diverso rispetto ai due estremi dell'organizzazione curricolare. Cerca di superare le forme rigide e assolutistiche del curricolo nelle quali c'è la necessità di creare gli *standards* obbliganti e allo stesso tempo cerca di sfuggire alle teorizzazioni vaghe e poco applicabili dei modelli processuali. Dalla critica del modello del prodotto e del processo emerge la consapevolezza che nessuno dei

<sup>74</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, pp. 191-200.

<sup>75</sup> Cfr. S. GRUNDY, *Curriculum: product or praxis?*, Falmer Press, Lewes 1987, p. 77.

<sup>76</sup> RATHS, *Teaching without specific objectives*, 1971, 716.

<sup>77</sup> Lawrence Stenhouse (1926-1982) è stato un pedagogista britannico che ha sviluppato il suo pensiero attorno allo sviluppo del curricolo e attorno al ruolo attivo degli insegnanti nella ricerca educativa. Ha studiato alla St. Andrews University in Scozia. Stenhouse è stato particolarmente influente nel corso degli anni Sessanta e Settanta. Ha contribuito a sviluppare un innovativo lavoro di classe per gli alunni della scuola secondaria attraverso il Schools Council Humanities Project. È stato membro fondatore del Centre for Applied Research in Education presso l'Università di East Anglia ed è stato anche presidente della British Educational Research Association.

due può essere assunto indiscriminatamente e applicato a tutti i campi dell'insegnamento. Egli valuta il modello del prodotto più adatto ai settori dell'insegnamento centrati sull'informazione e sulle attitudini e invece il modello del processo più conforme alle esigenze della crescita nell'ambito cognitivo e della comprensione.<sup>78</sup>

Stenhouse ha rivolto la sua attenzione al rapporto tra teoria e prassi nell'educazione ed ha portato una nuova prospettiva. Le ricerche su grande scala non portano necessariamente al miglioramento della pratica educativa locale. C'è sempre bisogno di ricerca da parte del singolo insegnante, ossia di ricerca locale fatta da insegnanti sulle proprie particolari pratiche educative, per arrivare a miglioramenti duraturi della qualità d'educazione.<sup>79</sup>

In questo senso l'autore concepisce il curricolo come l'interazione tra l'insegnante e gli allievi nella costruzione del curricolo inteso come processo di ricerca e verifica delle ipotesi educative. Diventa chiara la differenza rispetto al paradigma del prodotto descritto tecnologicamente. L'accento decentralizzante si pone più sull'insegnante come artefice del curricolo, rispettando la tradizione britannica dell'autonomia delle singole scuole e degli insegnanti. Il curricolo è più uno strumento del *problem solving* concernente una classe o una scuola, realizzato da parte degli interessati e non una concettualizzazione tecnologica di una visione pedagogica o ideologica preferita.<sup>80</sup>

In questo senso Stenhouse si avvicina, anche se non esplicitamente, alle posizioni della ricerca-azione di Kurt Lewin sviluppatasi negli Stati Uniti nella seconda metà degli anni '40. Infatti sotto l'influenza di Stenhouse si è riscoperta la Ricerca-Azione nel campo educativo della Gran Bretagna e dell'Australia.<sup>81</sup> Stenhouse scrive sui contenuti: «Un curriculum dovrebbe fornire la base per pianificare un corso, studiandolo da un punto di vista empirico e considerandone i fondamenti che lo giustificano. Esso dovrebbe offrire:

<sup>78</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, p. 123-124. Bisogna notare che John Elliott e Stephen Kemmis, successori di Lawrence, lo identificano come successore di Peters e denominano la sua teoria come "processuale". Cfr. J. ELLIOTT, *Education in the Shadow of the Education Reform Act*, in J. RUDDUCK, *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 54-55. Cfr. anche M. JAMES, *An alternative to the objectives model: the process model for the design and development of curriculum*, in J. ELLIOTT - N. NORRIS (Edd.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research. The Work of Lawrence Stenhouse*, Routledge, London 2012, pp. 64-83.

<sup>79</sup> Cfr. S. KEMMIS, *Some Ambiguities in Stenhouse's Notion of "Teacher as Researcher": Towards a New Resolution*, in RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, p. 74.

<sup>80</sup> Cfr. ELLIOTT, *Education in the Shadow*, in RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, pp. 54-56 e PELLERAY, *Progettazione didattica*, 1994<sup>2</sup>, pp. 27-29.

<sup>81</sup> Cfr. KEMMIS, *Some Ambiguities in Stenhouse*, in RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, p. 77.

A. Nella pianificazione:

1. Principi per la scelta dei contenuti: cosa si deve insegnare e imparare.
2. Principi per lo sviluppo d'una strategia didattica: come si deve insegnare a imparare.
3. Principi con cui diagnosticare validità o carenze dei singoli studenti e differenziare i principi generali [...] su riportati per far fronte a casi particolari.

B. Nello studio empirico:

1. Principi di base con cui studiare e valutare il progresso degli studenti.
2. Principi di base con cui studiare e valutare il progresso degli insegnanti.
3. Consigli circa le modalità d'adottare il curriculum presso contesti variabili e di scuola e di allievi, situazioni ambientali e gruppi d'individui coetanei.
4. Informazioni circa la varietà degli effetti presso contesti diversi e su allievi differenti, e spiegazioni circa le cause di tale varietà.

C. Riguardo alla giustificazione:

Una formulazione degli intendimenti o obiettivi del curriculum che sia suscettibile di revisione critica».<sup>82</sup>

Stenhouse si confronta piuttosto con il modello del prodotto, in quanto è il più diffuso, cercando di migliorarlo. Così praticamente emargina il modello esclusivamente processuale, ritenendolo difficile da applicare praticamente, ad alcune aree d'insegnamento.<sup>83</sup> Concependo il paradigma del curriculum come processo di ricerca si vedono subito le differenze rispetto al paradigma del prodotto.

La prima differenza si nota nella concezione della scuola, del curriculum e dell'insegnante. Nel paradigma del prodotto la scuola è principalmente un'officina dove si produce un modello di serie e l'insegnante è l'operaio. Invece nel paradigma Stenhousiano ogni classe è un laboratorio e l'insegnante è un membro della comunità scientifica. Stenhouse scrive sulla modalità possibile del passaggio dal modello centrato sul prodotto a un modello centrato sulla ricerca: assegnare all'elaboratore-progettista non un ruolo di creatore con una missione, ma quello di ricercatore alla Popper, che suggerisce un curriculum come un piano d'azione che «si evolve e migliora costantemente tramite lo studio dei suoi inconvenienti e la loro graduale eliminazione. In tale prospettiva i concetti di successo e di fallimento diventano privi di senso [...]. Quel che cerchiamo da una prospettiva curricolare non è se essa è corretta o esatta ma se è fatta con intelligenza o percezione della situazione. I suoi dilemmi dovrebbero essere di-

<sup>82</sup> STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, p. 19.

<sup>83</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, pp. 93-95 e 121-124.

lemmi importanti, i suoi inconvenienti dovrebbero riflettere autentiche e serie difficoltà». <sup>84</sup>

In questo senso il curriculum non è un pacchetto di materiale o un syllabo da far entrare nelle teste degli studenti, ma piuttosto un modo di tradurre le idee educative in un'ipotesi verificabile nella prassi. Il curriculum invita così più a un *critical testing* che all'accettazione. È interessante notare come Stenhouse fa rientrare alcune istanze del paradigma processuale e le integra, anche se in un modo implicito e in un'altra chiave rispetto a Peters e Raths.

A riguardo degli insegnanti, Stenhouse descrive sia le loro paure che le aspettative eccessive rispetto al cambio curricolare. Le paure nella questione del disordine e del caos nella scuola e nella classe e le aspettative eccessive nell'idealizzazione del curriculum – «ci aspettavamo di riacquisire un complesso di norme didattiche che insieme ai materiali disponibili avrebbe significato lezioni ben riuscite, con studenti interessati e volenterosi». <sup>85</sup>

Nella metà degli anni '70 in Inghilterra si vede svanire il primo infondato ottimismo e le aspettative esagerate rafforzando le paure e la resistenza al cambiamento di paradigma. Stenhouse non accetta il termine “resistenza al cambiamento” e propone invece un'analisi degli “ostacoli contro l'innovazione”. Una lunga lista di ostacoli descritti da diversi studiosi citati da Stenhouse fa una panoramica della problematica, ma quello che fa pensare è l'ottica dello sguardo di Stenhouse: quasi tutti gli ostacoli sono visti come problemi gestionali o organizzativi. Il cambiamento di mentalità delle persone coinvolte è stato tralasciato come un problema secondario che si può risolvere comportamentisticamente: «Lo studio dei casi sembra indicare che questo tipo di resistenza è rara. D'altra parte, se individui o gruppi d'interesse sentono di poter trarre beneficio da un certo mutamento, avranno ben poche difficoltà ad attuarlo. Mutamenti dunque non accompagnati da incentivi [...] necessariamente produrranno “ostacoli psicologici” che possono frapporre seri problemi all'attuazione delle innovazioni». <sup>86</sup> Anche se Stenhouse poi dissente sulla rarità del problema del cambio di paradigma, non offre nessun tipo di approccio con cui gestire la problematica.

Stenhouse, cosciente dello scombussolamento che porta l'innovazione curricolare, propone alcune regole per l'organizzazione della scuola basandosi sugli studi in area inglese <sup>87</sup> e, sul modello dell'*organizational health* di Matthew

<sup>84</sup> STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, p. 155.

<sup>85</sup> A. DALE, *The teacher and curriculum development*, in STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, p. 206.

<sup>86</sup> P. DALIN, *Case Studies of Educational Innovation IV Strategies for Innovation in Education*, in STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, p. 254.

<sup>87</sup> Cfr. F. MUSGROVE, *Patterns of Power and Authority in English Education*, Methuen, London 1971 e E. HOYLE, *Problems of Curriculum Innovation*, The Open University, Bletchley 1972.

B. Miles,<sup>88</sup> propone anche alcuni modelli per la preparazione professionale degli insegnanti o con l'istituzione di un vicepresidente responsabile oppure con un comitato per la formazione; accenna ad alcuni modi d'insegnamento come il *team-teaching*; illustra vari modi di supporto per il personale come la definizione precisa dei ruoli, l'organizzazione dei corsi o dei laboratori d'aggiornamento, il flusso delle informazioni garantito, la cura del benessere del personale, il coordinamento delle varie unità organizzative nelle tematiche concernenti lo sviluppo del curriculum; presenta gli enti di sostegno per le scuole in Inghilterra suggerendo la costituzione dei centri per gli insegnanti.<sup>89</sup>

Tutte queste proposte articolate e concrete fanno vedere la reale difficoltà del cambio visto da un insegnante proveniente dalla prassi. Le proposte si muovono all'interno di due modelli gestionali della diffusione dell'innovazione accomunati dal paradigma della diffusione "dal centro alla periferia". Si tratta dei modelli scelti da Donald A. Schön e da Ronald G. Havelock. Schön poggia il suo modello su tre elementi basilari:

1. L'innovazione da diffondersi esiste, pienamente realizzata nelle sue parti essenziali, prima della sua diffusione.
2. La diffusione è il movimento che compie l'innovazione dal centro fino ai suoi utenti definitivi.
3. La diffusione diretta è un processo a controllo centralizzato di disseminazione, addestramento e fornitura di risorse e incentivi.<sup>90</sup>

L'efficacia di un sistema centro-periferia dipende quindi anzitutto dalle risorse del centro, dal numero dei nodi fino alla periferia, dalla lunghezza dei raggi attraverso cui la diffusione si attua e dall'energia necessaria per attuare una nuova adozione. Il modello centro-periferia può evolversi e creare dei centri secondari (uffici regionali) e poi il modello della proliferazione dei centri fa del centro primario un centro di formazione dei formatori. Il messaggio centrale comprende non solo il contenuto dell'innovazione da diffondersi, ma anche un metodo predeterminato per la diffusione. Il centro primario si è ora specializzato nell'addestramento, distribuzione, sostegno, assistenza e amministrazione. Schön poi distingue due modi dell'esistenza dei centri: il "modello del saggio itinerante" che prevede la creazione di un centro itinerante che diffonde l'innovazione e il "modello dell'università" che funziona da magnete che attrae gli agenti di trasformazione, li forma e poi li lascia andare.<sup>91</sup>

Nella stessa linea va il modello ricerca-sviluppo-diffusione di Havelock,

<sup>88</sup> Cfr. M.B. MILES (Ed.), *Innovation in Education*, Teacher's College Press Columbia University, New York 1964.

<sup>89</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curriculum*, 1977, pp. 201-232.

<sup>90</sup> Cfr. D.A. SCHÖN, *Beyond the Stable State*, Temple Smith, London 1971.

<sup>91</sup> Cfr. SCHÖN, *Beyond the Stable State*, 1971, pp. 82-86.

che interessa Stenhouse proprio per l'uso della ricerca come principio di innovazione. Si tratta di una ordinata traslazione della conoscenza dalla ricerca allo sviluppo, poi alla diffusione e infine all'adozione del nuovo prodotto. Questo modello è stato adottato con qualche variazione nella prima ondata dello sviluppo curricolare rafforzando l'importanza degli obiettivi e dei materiali didattici. Uno svantaggio di questo modello è proprio il suo legame troppo forte con il paradigma del prodotto e il suo poco interesse per i bisogni dei destinatari. Benché le esigenze dell'educando possano essere implicite in tale approccio, esse, tuttavia, non entrano come motivazioni primarie per la produzione di nuova conoscenza. La ricerca non comincia come una serie di risposte a specifici problemi umani. Nello sviluppo le teorie e i dati fondamentali vengono usati per generare idee che poi diventano prototipi, i quali a loro volta debbono essere vagliati, rielaborati e rivagliati prima che possano rappresentare qualcosa di veramente utile.<sup>92</sup>

### 1.6. *La valutazione del paradigma curricolare della ricerca*

L'opera pedagogica di Stenhouse costituisce un apporto originale e importante che segna la storia degli studi sul curricolo per una posizione «di controbilancia rispetto all'educazione pensata in termini strumentali e tecnocratici».<sup>93</sup> Uno degli apporti più importanti provenienti dalla sua ricerca sul curricolo fatta con insegnanti era lo sviluppo professionale di loro stessi. La necessità dell'apprendimento continuo degli insegnanti diventa uno dei punti chiave del suo contributo.<sup>94</sup> Ma bisogna notare che nella sua proposta si possono trovare alcune lacune e ambiguità che hanno avuto ripercussioni pratiche spesso contraddittorie allo sforzo innovativo di Stenhouse.

La prima difficoltà della sua teoria è segnalata dallo stesso autore nell'ultima parte della sua pubblicazione *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*. La sua proposta abbastanza radicale ha incontrato varie difficoltà che stanno a dimostrare che «cambiare è difficile, ma, più ancora, che è necessario».<sup>95</sup> Le difficoltà si vedono nella limitatezza delle risorse economiche e umane delle scuole, nel cambio paradigmatico del rapporto insegnante-alunno, e nel diverso modo di gestione del potere e del controllo. Le ultime due

<sup>92</sup> Cfr. R.G. HAVELOCK et al., *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Ann Harbor MI 1973, pp. 2-42.

<sup>93</sup> ELLIOTT - NORRIS (Edd.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research*, 2012, p. 1.

<sup>94</sup> E. CONDLIFFE LAGEMANN, *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*, University of Chicago Press, Chicago 2000, p. 224.

<sup>95</sup> STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, p. 202.

preoccupazioni sono considerate le maggiori e in entrambe è coinvolta la figura dell'insegnante e il cambio del suo paradigma dell'insegnamento. L'aspetto motivazionale per il cambio di paradigma non viene trattato da Stenhouse in un modo sufficiente, parlando solo di una politica di incentivazione.<sup>96</sup>

Stephen Kemmis, un successore di Stenhouse, rileva altre due ambiguità nella teoria di Stenhouse, percependola legata al contesto pedagogico britannico degli anni '70 nel quale erano ancora sconosciute le opere di filosofia critica di Jürgen Habermas e di Michel Foucault e le opere sull'ermeneutica di Hans-Georg Gadamer. L'ambiguità concerne la polarizzazione sia della relazione tra la teoria e prassi che del rapporto tra accademici, che sviluppano le teorie, e gli insegnanti pratici delle dinamiche reali della classe. Kemmis sostiene che Stenhouse ha cercato di risolvere le problematiche educative e curricolari «in modi che, non solo non gli hanno permesso di arrivare a una risposta adeguata, ma hanno effettivamente mantenuto le stesse problematiche che lui si è prefissato di superare».<sup>97</sup> Mettendo l'accento sulla collaborazione tra gli insegnanti e gli accademici ha implicitamente diviso i due mondi non contribuendo a una reale interazione e scambio di conoscenze.

Una quarta difficoltà si vede nell'adozione del management educativo ricerca-sviluppo-diffusione di Havelock, che interessa Stenhouse proprio per l'uso della ricerca come principio di innovazione, ma è legato fortemente con il paradigma del prodotto e considera poco i bisogni dei destinatari. La ricerca non comincia come una serie di risposte a specifici problemi umani. Anche se il modello di Havelock è legato all'idea dello sviluppo lineare, ha in germe alcune idee divergenti da esso, come per esempio l'idea del prototipo.<sup>98</sup>

## 2. L'animazione socio-culturale

In Italia l'animazione è nata nella seconda metà degli anni '60, nell'epoca della crisi della scuola tradizionale. È il tempo della *Lettera a una professoressa* di Lorenzo Milani.<sup>99</sup> In questi anni alcuni insegnanti e uomini di teatro avviano sperimentazioni teatrali nella scuola dell'obbligo e appaiono anche le prime esperienze di animazione nei quartieri popolari. Il periodo del decollo dell'animazione è il '68 e gli anni successivi, quando l'animazione incarna una grande parte della tensione politica dell'epoca. Negli anni '80 l'animazione si

<sup>96</sup> Cfr. STENHOUSE, *Dal programma al curricolo*, 1977, p. 254.

<sup>97</sup> KEMMIS, *Some Ambiguities in Stenhouse*, in RUDDUCK, *An Education that Empowers*, 1995, p. 78.

<sup>98</sup> Cfr. HAVELOCK et al., *Planning for Innovation*, 1973, pp. 2-42.

<sup>99</sup> Cfr. SCUOLA DI BARBIANA (Ed.), *Lettera a una professoressa*. Edizione speciale "quarant'anni dopo", Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007.

sposta verso orizzonti più educativi collaborando con agenzie istituzionali di educazione e socializzazione.<sup>100</sup>

La denominazione “animazione” ha avuto successo soprattutto nei paesi di lingua neolatina,<sup>101</sup> avendo però in ogni paese una definizione diversa, che passa dall’educazione informale, allo sviluppo delle comunità cittadine fino ad arrivare a un metodo di educazione olistica. Secondo un filone di autori, il corrispettivo del termine “animazione” in inglese sarebbe il *community development*.<sup>102</sup> Nell’analisi della storia dell’animazione francese si percepisce la continuità con l’educazione popolare dell’800 e secondo alcuni autori i primordi dell’animazione risalgono al 1880 con lo sviluppo della società industriale che richiedeva tale tipo di approccio e forniva anche le risorse.<sup>103</sup> Rispetto all’Italia, l’animazione attuale in Francia si autodefinisce in continuità con le proposte dell’educazione informale o non formale del passato.

Nell’animazione, in Italia, si possono distinguere tre filoni fondamentali e in due di questi è stata fondamentale l’azione e l’inserimento dei salesiani.<sup>104</sup> Il primo filone è primo anche in senso temporale e si rifà al teatro espressivo e all’animazione teatrale. All’interno di questo movimento si possono notare autori come Gianni Rodari, Giuliano Scabia e Franco Passatore.<sup>105</sup> Questo tipo di teatro è nato come mezzo per la liberazione dell’espressività e della fantasia attraverso la festa e il gioco. La connessione del teatro con la vita di ogni giorno e con il territorio ha favorito lo sviluppo dell’animazione verso la dimensione sociale.

<sup>100</sup> Cfr. M. POLLO, *L’animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002, pp. 13-15.

<sup>101</sup> Gli autori delle voci sull’animazione nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari* si confrontano, oltre che con gli autori italiani, con A. Valle della Spagna, con P. Grièger della Francia, J. Limbos del Belgio francofono e A. Beauchamp, R. Graveline, C. Quiviger del Canada francofono. Cfr. M. POLLO - R. TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 309 e A. ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 362-363.

<sup>102</sup> J.M. BARRADO GARCÍA, *La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración*, in «Documentación Social» 26 (1982) 49, 12.

<sup>103</sup> Si notano le attività della *Association Catholique de la Jeunesse française* fondata nel 1886. Gli inizi dell’animazione organizzata risalgono all’inizio del ventesimo secolo con la fondazione della cattolica *Union Nationale des Colonies de Vacances* nel 1909 e la laica *Fédération Nationale des Colonies de Vacances* nel 1912. Nelle attività di animazione si menzionano poi le attività delle organizzazioni dei protestanti, dei socialisti, degli scout, ecc. Cfr. J.P. AUGUSTIN - J.C. GILLET, *L’animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris Montréal 2000, pp. 23-40.

<sup>104</sup> Cfr. POLLO, *L’animazione culturale*, 2002, pp. 12. Mario Pollo aggiunge, inoltre, altri due filoni di animazione: l’animazione all’interno dei villaggi turistici e l’animazione intesa solo come uso di tecniche proprie dell’animazione, ma saranno considerati solo secondari e come derivati dai primi tre filoni.

<sup>105</sup> Cfr. la raccolta delle esperienze di animazione teatrale fatte nelle scuole del Piemonte e della Lombardia in F. PASSATORE et al., *Io ero l’albero (tu il cavallo)*, Guaraldi, Rimini 1972.

Il secondo filone dell'animazione si può chiamare animazione culturale e i suoi principali autori sono Riccardo Tonelli e Mario Pollo, che hanno elaborato la voce "animazione" nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*. Tonelli è, inoltre, autore della voce "comunità educativa", un tema cruciale per il PEPS in quanto influisce sull'impostazione della CEP. Il terzo filone si sviluppa attorno a Aldo Ellena e alla rivista *Animazione sociale*. Ellena ha contribuito alla pubblicazione sul PEP con il modulo sugli animatori. Ci si soffermerà più dettagliatamente nell'analisi degli ultimi due filoni, perché hanno inciso di più sulla concezione dell'animazione nell'ambito salesiano e hanno contribuito all'elaborazione di alcuni aspetti del PEPS.

## 2.1. L'animazione culturale

In questa concezione «l'animazione culturale è una metodologia formativa globale che mira a una crescita ed evoluzione armonica dell'individuo considerato una unità indivisibile e non una somma di parti o funzioni. Questa crescita o maturazione passa attraverso la presa di coscienza che l'individuo e i gruppi sociali vivono in un mondo simbolico e quindi, primariamente, devono sviluppare la loro capacità di apprendere, utilizzare concretamente e creare sistemi simbolici».<sup>106</sup> La definizione ci offre alcuni elementi che costituiscono i nuclei di riflessione della pubblicazione fondamentale di Mario Pollo,<sup>107</sup> *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta del 1980*: l'integralità della persona inserita in un mondo simbolico; l'animazione come metodologia formativa integrale; l'interazione tra individui nei gruppi sociali; la comunicazione-creazione e utilizzo di sistemi simbolici e infine la metodologia della ricerca.

L'uomo soggetto e oggetto dell'animazione è concepito, secondo la concezione di Ernst Cassirer, come *animal symbolicum*.<sup>108</sup> Le concezione di Cassirer si congiunge con la teoria della comunicazione di Bernard Kaplan<sup>109</sup> e la teoria

<sup>106</sup> M. POLLO, *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (Torino) 1980, p. 33.

<sup>107</sup> Mario Pollo (1943-) ha svolto dal 1969 in parallelo l'attività professionale e quella di docente universitario. Ha insegnato all'Università di Torino e all'università Roma Tre. Dal 2003 è professore associato confermato di Pedagogia Generale e Sociale a tempo pieno della Facoltà di Scienze della Formazione della LUMSA di Roma e professore di Animazione culturale all'UPS. Tra le tante attività non direttamente accademiche si possono nominare la posizione di capo laboratorio di psicologia applicata alla Michelin Italia, la presidenza del Comitato Regionale Piemontese della Lega delle Cooperative (Legacoop), la presidenza dell'Associazione Nazionale delle Cooperative di Abitazione della Legacoop e la direzione della Fondazione LABOS - Laboratorio per le Politiche sociali.

<sup>108</sup> Cfr. E. CASSIRER, *Essay on man*, Yale University Press, New Haven 1944.

<sup>109</sup> Cfr. B. KAPLAN, *An approach to the problem of symbolic representation: nonverbal and verbal*, in «Journal of communication» 2 (1961) 52-62.

dei sistemi di Ludwig von Bertalanffy, implicante una propria concezione di simbolo, concretizzata da James G. Miller per i sistemi viventi.<sup>110</sup> Da questa antropologia ci si aspettano risultati pregnanti di significato: «È convinzione di molti studiosi che l'unico sbocco vero delle scienze umane, se vogliono uscire dalla banalità di molti loro risultati, sia quello di affrontare lo studio dell'homo symbolicus. A questo livello, nel territorio unificante della cultura, è possibile poi impostare una corretta prospettiva interdisciplinare».<sup>111</sup> Dallo spazio dedicato alle tematiche teorico-filosofiche rispetto a quelle pratico-processuali si nota che l'interesse primario dell'autore è la costruzione della base teorica. Infatti, lunghi tratti del primo capitolo presentano la teoria generale dei sistemi, la tipologia dei sistemi, i concetti dell'osservazione, della causalità, del linguaggio, dello spazio e del tempo nell'universo newtoniano ed einsteiniano con implicazioni nella sfera psicologica e sociale.<sup>112</sup>

L'animazione offre, secondo l'autore, un'impostazione globale della metodologia formativa. «È indubbiamente una tipologia assai rozza quella di vedere nell'uomo una sfera di vita affettiva, una di vita intellettuale e infine una di vita sociale [...]. L'animazione culturale tende a superare tutta questa serie di dicotomie che per lungo tempo hanno caratterizzato le scelte umane, del tipo razionalità-emozionalità, mente-corpo, pensiero-istinto».<sup>113</sup> L'unità dell'uomo «è garantita dal fatto che egli costruisce e abita mondi simbolici».<sup>114</sup> Le speranze che si nutrono da parte dell'autore di superare le dicotomie della realtà nella creazione dei mondi simbolici si coniugano con la teoria dei sistemi, che supera la linearità e la casualità del mondo newtoniano di un potere alienante che tende al conformismo di tutti verso la morale sociale intesa nella maniera di Fromm.<sup>115</sup>

Una concezione integrale dell'uomo ingloba anche la dimensione religiosa dell'uomo che è stata elaborata nelle coordinate tra il misticismo e la scienza. Si parte dalla famosa citazione di Ludwig Wittgenstein sui limiti della conoscenza: «C'è veramente l'inesprimibile. Si mostra, è ciò che è mistico... Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere».<sup>116</sup> La dimensione religiosa è in-

<sup>110</sup> Cfr. J.G. MILLER, *Living systems*, McGraw-Hill, New York 1978.

<sup>111</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 13. Cfr. anche TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 405-406 e POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 288-293.

<sup>112</sup> Cfr. POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, pp. 15-31.

<sup>113</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 34.

<sup>114</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 35.

<sup>115</sup> Cfr. E. FROMM, *Psicanalisi della società contemporanea*, in POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 39. Cfr. anche POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 289-290 e 295-297.

<sup>116</sup> L. WITTGENSTEIN, *Tractatus logico-philosophicus*, in POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 67.

tesa, secondo Pollo, come l'inesprimibile, come un simbolismo di natura non linguistica e l'animazione come una comunicazione esistenziale, ritenuta uno strumento che «riesca in questa difficile, impossibile operazione»,<sup>117</sup> cioè di esprimere l'inesprimibile. Però nel concreto «non so come essa avvenga per cui, accogliendo l'invito di Wittgenstein [...], io di ciò di cui non si può parlare ho già tentato di parlare troppo, taccio».<sup>118</sup>

L'animazione culturale, proposta da Pollo, suggerisce tre cosiddetti “strumenti”: la teoria della comunicazione, il metodo della ricerca<sup>119</sup> e il gruppo primario. I primi due strumenti sono praticamente introduzioni alle teorie della comunicazione e dell'epistemologia con pochissimi strumenti applicabili nella prassi dell'animazione. Il campo semantico della parola “strumento” si allarga e si sposta verso la concezione di “una teoria di supporto”. Lo “strumento” descritto con più concretezza è il gruppo primario del quale vengono tracciate sette fasi di vita e si introdurranno alcune dinamiche di gruppo, come le interazioni, l'unità psicologica del gruppo, le norme, gli scopi comuni, la struttura informale o formale, l'inconscio collettivo, gli equilibri stabili, il clima, gli stereotipi, gli *standards* e la conformità. L'autore sottolinea l'importanza del gruppo primario come strumento dell'animazione rispetto alla comunicazione e alla ricerca: «Tutti e tre gli strumenti posseggono una eguale importanza e nessuno di essi è prioritario rispetto agli altri, tuttavia per fini esclusivamente didattici si assumerà come centrale nel processo di animazione lo strumento gruppo. Ma ripeto solo per comodità didattica in quanto i tre strumenti operano in modo sincrono agendo a volte alternativamente, a volte in parallelo, a volte attraverso integrazioni funzionali».<sup>120</sup>

All'interno della pubblicazione di Pollo si dedica una parte del testo alla programmazione educativa, ma all'interno del discorso sull'animazione lo si inserisce come un elemento eterogeneo, sia per la brevità della trattazione che per l'assenza assoluta di riferimenti bibliografici. Diventa percepibile l'intenzione dell'autore di muoversi tra i due poli del discorso: la concretezza delle sue proposte e il rifiuto dei modelli meccanicistici della progettazione. L'autore afferma: «L'anello di congiunzione tra qualsiasi principio e teoria educativa e la sua traduzione in una attività educativa concreta, all'interno di un

<sup>117</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 73.

<sup>118</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 73. Cfr. l'influenza dell'impostazione di Pollo sul modello antropologico sottostante alla descrizione della dimensione religiosa dell'uomo in POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 297-298.

<sup>119</sup> Si noti la vicinanza della posizione di Pollo con quella di Stenhouse nell'accentuazione della componente della ricerca nella progettazione. Pollo fa riferimento a J. Dewey, T.S. Kuhn, F.J. Rutherford, F. De Bartolomeis ed E. Durkheim.

<sup>120</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 75. Cfr. anche POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 302-304.

determinato sistema sociale, è costituito dalla programmazione». <sup>121</sup> Si tratta di un'operazione difficile e per «non contraddire una reale pratica di liberazione è necessario che la programmazione non venga realizzata a tavolino dall'animazione o dagli animatori, ma sia costruita dall'animatore insieme al gruppo che è soggetto-oggetto dell'animazione». <sup>122</sup>

Per sfuggire al meccanicismo si accenna all'esistenza di modelli sistemici della progettazione, però, senza l'indicazione di autori. Si vuole giustificare la progettazione educativa come compatibile con la concezione dell'animazione culturale, ma non si offrono procedure, modelli o metodologie concrete. Si rimane volutamente a livello dei principi e del generico. <sup>123</sup> La definizione degli obiettivi o scopi si vede nella prospettiva della creazione di un sistema concettuale, i mezzi o gli strumenti che portano allo scopo si descrivono come coordinate morali e culturali, la verifica si vede come creazione di sistemi di retroazione e tutto questo inglobato in un paradigma filosofico della progettazione concepita come una prassi di liberazione. Si tratta di un'espressione della convinzione dell'autore sull'importanza del filosofare per superare il praticismo utilitarista.

Alcune indicazioni di tipo metodologico provengono da Riccardo Tonelli, che adopera i concetti della programmazione e della progettazione nella Pastorale Giovanile dal 1968. <sup>124</sup> L'autore si concentra soprattutto sull'impostazione generale della PG e non sulla metodologia, considerata da lui piuttosto questione tecnica, che «richiede una competenza tecnica, da acquisire mediante lo studio delle discipline specializzate [...]. Questa fiducia e rispetto degli apparati tecnici rappresenta una precisa esigenza salesiana, come logica conseguenza della consapevolezza che esiste uno stretto rapporto tra educazione (e relative scienze dell'educazione) ed evangelizzazione». <sup>125</sup>

<sup>121</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 51.

<sup>122</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 51.

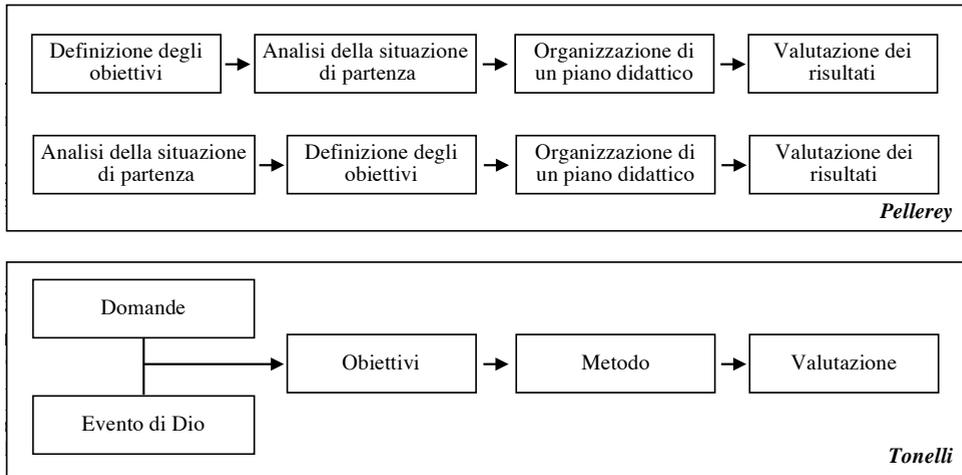
<sup>123</sup> Cfr. POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 66.

<sup>124</sup> Cfr. la monografia che ha tentato di delineare alcune istanze relative alla programmazione già nella seconda annata di NPG in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 4-84 e in particolare R. TONELLI, *Riunioni di verifica*, in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65 e ID., *Punti fermi per una programmazione valida*, in «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59. Per la progettazione cfr. ID., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21 e ID., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.

<sup>125</sup> Cfr. R. TONELLI, *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in R. GIAN-NAPELLI (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, p. 83; POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 309 e R. TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 415.

Nonostante l'accentuazione teorica della sua impostazione offre un'interessante elaborazione dei passi della progettazione nel suo articolo già menzionato *Per fare un progetto educativo* del 1980. Tonelli, parlando dell'educazione alla fede, riprende i due schemi della progettazione menzionati da Pellerey,<sup>126</sup> cambiando il punto di partenza della progettazione.<sup>127</sup>

Schema 4: *L'organizzazione dei momenti della progettazione in Pellerey e in Tonelli* (M. PELLEREY, *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979, p. 38 e R. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 60).



Lo Schema 4 riporta il confronto tra i due modelli. Tonelli respinge i due schemi per ragioni epistemologiche, in quanto il primo preferisce l'oggettività, non considerando la situazione, e il secondo favorisce troppo la soggettività. Propone, perciò, un ulteriore "modello ermeneutico". Gli obiettivi e le domande, che scaturiscono dall'analisi della situazione, devono essere letti alla luce dell'"evento di Dio". Tonelli afferma: «Dobbiamo utilizzare la fede come chiave di lettura. Essa non può sostituirsi alle scienze descrittive. Ma queste non possono fare a meno della fede, quando vogliono dirci ciò di cui ha bisogno l'uomo, nel profondo della sua esistenza».<sup>128</sup> L'interpretazione alla luce dell'evento di Dio è importante sia per la lettura della condizione giovanile che per la formulazione degli obiettivi, intesi dall'autore in un rapporto stretto con le verità della fede, «per evitare che la reinvenzione degli obiettivi si concluda

<sup>126</sup> Cfr. PELLEREY, *Progettazione didattica*, 1979, p. 38.

<sup>127</sup> Cfr. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 1980, 60.

<sup>128</sup> TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 1980, 61.

nello svuotamento e nella riduzione antropologica dell'evento di Dio». <sup>129</sup> L'interpretazione della situazione alla luce della fede è presente nel PEPS già dal 1978, ma per gli obiettivi l'accentuazione dell'interpretazione non è presente. <sup>130</sup> Come negli altri contributi di Tonelli, la teorizzazione pastorale rimane sul livello dell'enunciazione dei principi senza scendere al livello metodologico del "come si fa" l'interpretazione alla luce dell'evento di Dio.

## 2.2. *L'animazione sociale*

Un terzo tipo di proposta si è articolato attorno alle attività di Aldo Ellena, <sup>131</sup> fondatore della rivista *Animazione sociale* a Milano nel 1971 e autore della voce «Animatori» nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*. Le sue riflessioni sono strettamente connesse con le attività svolte negli anni '70 e '80, in particolare il seminario del 1978 per gli animatori del tempo libero, <sup>132</sup> le esperienze di animazione e di formazione degli animatori a Massa dal 1978 al 1980 e a Pordenone nel 1981, <sup>133</sup> che sono diventate poi oggetto di studio nei primi *Quaderni di animazione sociale*, che si pongono piuttosto come utile strumento di lavoro per iniziative analoghe e non come uno studio di natura sociologica, politica e antropologica che era stato affrontato nel periodo precedente con la traduzione e cura della *Psicologia dei leaders* di H. Harroux - J. Praet, <sup>134</sup> dell'*Enciclopedia Sociale*, <sup>135</sup> del *Dizionario di Sociologia* <sup>136</sup> e dei due volumi sulla *Presenza educativa*. <sup>137</sup>

Guardando più da vicino i primi tre *Quaderni di animazione sociale*, si nota

<sup>129</sup> TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, 1980, 61.

<sup>130</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978, p. 14 e CG21 (1978), n. 13.

<sup>131</sup> Aldo Ellena (1922 - 2000) fu sacerdote salesiano dal 1952. Laureato in Filosofia a Torino e in Teologia all'Università Pontificia Gregoriana, Ellena fu insegnante e animatore culturale nel capoluogo piemontese negli anni '50 e '60. Avviò diversi corsi e scuole di formazione sociale, divenendo autore di numerose pubblicazioni di morale e di animazione sociale, tra cui la rivista *Animazione Sociale* di cui è stato direttore fino al 1998. Inoltre era direttore dell'Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale e vicepresidente dell'associazione Gruppo Abele.

<sup>132</sup> Cfr. G. CONTESSA - A. ELLENA - R. SALVI, *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979.

<sup>133</sup> Cfr. G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980 e P.G. BRANCA - G. CONTESSA - A. ELLENA, *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.

<sup>134</sup> Cfr. H. HARROUX - J. PRAET, *Psicologia dei leaders*, SEI, Torino 1957.

<sup>135</sup> Cfr. A. ELLENA (Ed.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Paoline, Roma 1958.

<sup>136</sup> Cfr. F. DEMARCHI - A. ELLENA (Edd.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976.

<sup>137</sup> Cfr. A. ELLENA (Ed.), *Presenza educativa*, 2 voll., LDC, Leumann (TO) 1976-77.

l'interesse per l'animazione, intesa come pratica sociale che «si propone di far prendere coscienza e far sviluppare le potenzialità latenti, represses o rimosse di un individuo, di un gruppo o di una comunità».<sup>138</sup> L'animazione viene vista, inoltre, non come una nuova professione specifica e neanche come una modo esteriore di fare, ma come un «modo nuovo di assumere un profilo professionale in una società in cambiamento».<sup>139</sup> Le attività dell'animazione vengono descritte nelle aree della fisicità, della socialità, dell'espressività e della creatività. Nei quaderni il tema dell'animazione viene connesso con i temi del volontariato, del tempo libero, dei valori, dell'impegno nel territorio, della partecipazione, del gruppo e della massa. Emerge soprattutto un'attenzione particolare di Ellena alla formazione degli animatori. Da lui viene proposta una sintesi delle istanze per una linea di politica formativa degli animatori. Queste istanze sono da lui ritenute quelle che fanno la differenza quando si usano le stesse tecniche di animazione e si ottengono risultati qualitativamente molto diversi:

tenere presente alcuni valori fondamentali:

- la priorità delle persone umane concrete;
- la libertà di coscienza;
- la laicità dello Stato;
- il pluralismo sociale quale garanzia delle libertà delle persone e dei gruppi;
- l'educazione critica ed evolutiva, non depositaria né adattativa (cfr. Paulo Freire) realizzata attraverso un processo di formazione permanente.

pensare l'animatore come:

- una persona che sa muoversi con la strategia della libertà anziché con le strategie della non-libertà: strategia della paura, dell'attesa, della prudenza, del regolamento, della tradizione, del compromesso equivoco, dell'anonimato;
- una persona dotata di alcuni «sensi» fondamentali della vita che correggano il tipo usuale di adulto: disponibilità alla verità, lealtà, responsabilità, rispetto, fedeltà, senso della realtà e dei suoi limiti, senso della graduale sperimentazione, delle priorità, della storicità, del particolare, senso del collettivo, senso del rischio, capacità di dialogo, senso di povertà;
- personalità unificata e aperta all'universalità dei valori;
- come l'uomo della speranza e dell'utopia.

in coerenza ai valori e ai sensi fondamentali indicati, l'animatore deve attenersi, con saggia elasticità, ad alcuni principi operativi:

<sup>138</sup> CONTESSA - ELLENA - SALVI, *Animatori del tempo libero*, 1979, p. 132.

<sup>139</sup> CONTESSA - ELLENA, *Animatori di quartiere*, 1980, p. 91. Cfr. anche ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 355 e 357.

- non crogiolarsi nelle crisi d'identità con atteggiamenti masochistici come alibi e compensazione dei propri limiti;
- non vivere il proprio essere animatore come un momento compensativo di situazioni psicologiche personali non risolte;
- animare secondo la concezione prassi-teoria-prassi, che può essere espresso anche nel trinomio vedere-giudicare-agire;
- vivere in situazione e vivere in prospettiva contemporaneamente;
- mettersi continuamente in discussione in una intelligente revisione di vita;
- sviluppare la fantasia: fare in modo nuovo le cose che si fanno già; recuperare i ritardi e anticipare il futuro;
- superare il ruolo tecnico dell'operatore sociale (specifico, verticale con funzione difensivo-corporativa) in un ruolo funzionale (comune, orizzontale, unitario di tutti gli operatori) ai bisogni della collettività;
- agire secondo il principio della mediazione *et-et* e non secondo il principio dell'emarginazione *aut-aut* (sostenuto con grinta dagli pseudorivoluzionari).<sup>140</sup>

Per quanto concerne la progettazione, che è il punto focale del presente studio, si può notare il suo uso pratico da parte di Ellena e di suoi collaboratori nel progettare, realizzare e valutare sia la formazione degli animatori, sia gli interventi nel quartiere. La progettazione svolta era sempre contestualizzata (Massa, Pordenone) senza considerazioni e studi sulla progettazione in generale. È importante notare un'attenzione sistemica e integrale di Ellena agli equilibri tra vari elementi,<sup>141</sup> ma purtroppo sono piuttosto singole esortazioni o intuizioni non teorizzati in un corpo organico di teoria.

### 2.3. *Una valutazione critica delle teorie dell'animazione*

L'animazione socio-culturale ha l'aspirazione alta di essere «un metodo che consente, oltre ad aggregare in un certo modo le azioni educative, di ridefinire e selezionare gli obiettivi che queste perseguono».<sup>142</sup> Nonostante una concezione dello *homo symbolicus*, l'introduzione della teoria dei sistemi e il rifiuto della concezione meccanicista e deterministica dell'uomo,<sup>143</sup> l'animazione socio-

<sup>140</sup> Cfr. CONTESSA - ELLENA, *Animatori di quartiere*, 1980, pp. 92-94 ed ELLENA, *Animatori*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 359-360.

<sup>141</sup> Cfr. i fattori di equilibrio e la logica *et-et* in ELLENA, *Animatori*, VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 358 e 360.

<sup>142</sup> POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 288.

<sup>143</sup> Cfr. POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*,

culturale non offre una metodologia progettuale diversa dalle teorie curricolari. Gli autori rimangono a livello della dichiarazione dei principi, offrono solo alcuni obiettivi per la prassi educativo-pastorale e propongono una generica "metodologia della ricerca" che, rispetto alla teoria di Stenhouse, non porta elementi metodologici nuovi e concreti.<sup>144</sup>

La scelta di rimanere a livello di principi viene giustificata, nel caso dell'interazione degli strumenti (comunicazione, ricerca, gruppo), in modo seguente: «Non è possibile presentare un percorso di animazione intrecciato, articolato nell'effettiva relazione tra i tre strumenti perché essa è non generale ma particolare di ogni singolo processo di animazione [...]. Prevedere un percorso d'animazione descritto nei minimi dettagli è un'operazione tecnicista, che si ispira a un modello di animazione meccanicistico».<sup>145</sup> All'enunciazione si può fare almeno un'osservazione critica. La teoria dell'animazione dà per scontato che la concretezza della progettazione dev'essere lineare e meccanicista e si dimenticano modelli sistemici e più articolati della progettazione. Quest'assioma, e la poca conoscenza di altri modelli di progettazione, spinge gli autori ad adottare un doppio atteggiamento: o rimangono nella teorizzazione generica oppure, scendendo nel concreto, adottano modelli lineari dalle teorie curricolari. Lo dimostrano le tesi di licenza guidate da Mario Pollo all'UPS nell'area della ricerca di linee metodologiche per la progettazione in chiave di animazione.<sup>146</sup>

Nonostante i limiti menzionati, vedendo l'applicazione concreta dell'animazione che si è realizzata nei quartieri popolari nel caso di Ellena e nei gruppi giovanili nel caso di Tonelli, si può cogliere una novità metodologica accentuata. Si tratta delle dinamiche di gruppo che, anche se vissute nel particolare contesto postconciliare italiano degli anni '60 e '70, costituiscono l'apporto indiretto più significativo alla metodologia del PEPS,<sup>147</sup> che equilibra l'implicito individualismo della proposta di Stenhouse, concentrato sull'insegnante singolo e non sulla comunità educativa.

1984, pp. 288-290.

<sup>144</sup> Cfr. POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 303-304.

<sup>145</sup> POLLO, *L'animazione culturale. Una proposta*, 1980, p. 75.

<sup>146</sup> Cfr. A. MELEGARI, *Linee metodologiche per la progettazione di itinerari di animazione culturale*, UPS, relatore M. Pollo, n° della tesi 6389, data della difesa 1. 1. 1994, pp. 12-25; 35-50, che per aspetti concreti della progettazione cita Bloom, Briggs, D'Hainaut, De Landsheere, Mager, Schwab, Stenhouse, Taba e Tyler. Invece la tesi di licenza di Gabriele Crucianelli con il titolo *Progetto di Pastorale giovanile in chiave di animazione. Linee metodologiche* concepisce la metodologia in senso largo senza dare indicazioni concrete per la progettazione riferendosi al modulo sull'animazione di Pollo e Tonelli. Cfr. POLLO - TONELLI, *Animazione*, in G. CRUCIANELLI, *Progetto di Pastorale giovanile in chiave di animazione. Linee metodologiche*, UPS, relatore M. Pollo, n° della tesi 8159, data della difesa 25. 6. 2001, p. 30.

<sup>147</sup> Cfr. l'accentuazione del principio comunitario in TONELLI, *Comunità educativa*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 399-417.

Oltre l'accentuazione del ruolo del gruppo e della comunità nel processo educativo e progettuale si può accogliere l'invito di Tonelli sull'importanza del momento ermeneutico nella progettazione. L'interpretazione della situazione e degli obiettivi con lo sguardo della fede è un'attenzione mancante nelle teorie curriculari per ovvie ragioni, ma richiesta dal legame di fondo tra l'educazione e l'evangelizzazione all'interno del PEPS.<sup>148</sup>

### 3. Uno sguardo riassuntivo e critico alle teorie sottostanti al PEPS

Dopo una rassegna critica delle teorie che stanno nel background della metodologia del PEPS, sviluppatasi sostanzialmente fino al 1984, si possono riassumere alcune conclusioni:

1. La metodologia del PEPS è stata maggiormente influenzata dal paradigma del curriculum inteso come prodotto. Ciò si nota dalla scelta di autori di riferimento nei moduli sul PEPS; dalla struttura lineare del progetto (situazione-obiettivi-mezzi-valutazione); da alcuni fenomeni riscontrabili nello sviluppo sia del PEPS che dei curricula scolastici: l'accento sulla concretezza e sulla misurabilità degli obiettivi, la moltiplicazione degli obiettivi nello stile di d'Hainaut, la teorizzazione eccessiva della progettazione, criticata da Schwab, e la perdita dell'integrità nella logica analitica di tanti obiettivi, segnalata da Stenhouse.

2. Il paradigma del prodotto accentua il ruolo degli obiettivi in quanto sviluppano il legame management-educazione sviluppatosi nell'era di Taylor e Bobbitt e adottano il *Management By Objectives* (MBO) nella "decade dell'educazione" dal 1957-68, che vede connessa scienza, tecnica ed educazione. L'influenza del MBO non sorprende in quanto questa era la teoria principale di riferimento per la progettazione sia organizzativa che educativa e la progettazione era intesa anche da autori salesiani come un processo tecnico.

3. I tentativi di superare il limite dell'impostazione di fondo del MBO di Pellerey, Peters, Pollo, Raths, Stenhouse, Taba, Tonelli e Tyler si scontravano con la mancanza di modelli gestionali e organizzativi non lineari che avessero adottato uno sguardo integrale. Il paradigma del curriculum come processo (Peters, Raths) e come ricerca (Stenhouse) aveva tra gli studiosi una rappresen-

<sup>148</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 13. Nonostante nell'animazione si parla dello sguardo di fede, bisogna notare uno squilibrio della presenza meno significativa dell'evangelizzazione e della dimensione vocazionale rispetto ad altre due dimensioni del PEPS. Il trascendente si colloca nella sfera dello "indicibile" di Wittgenstein, si instaura il concetto della "educazione indiretta" alla fede e si trascurano i temi della spiritualità e della vocazione. Cfr. POLLO - TONELLI, *Animazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 304-308.

tanza minoritaria ed era difficilmente applicabile su grande scala nei sistemi scolastici che richiedono standardizzazione. La teoria dei sistemi, a cui alcuni facevano riferimento, era una novità che portava il concetto di feedback, ma ancora all'interno di una mentalità tecnico-cibernetica. Era intesa o come un modo efficace di *problem solving* della gestione scolastica (Feyereisen - Fiorno - Nowak) oppure una categoria del pensiero teorico ma senza una proposta di una metodologia sistemica concreta (Pollo - Tonelli).

4. Nonostante l'influsso maggioritario del MBO, si possono trovare categorie di pensiero germinali, non ancora implementate nella metodologia del PEPS, che indicano il superamento di una lineare gestione progettuale per obiettivi. Si tratta delle seguenti concezioni: gli itinerari non lineari (Pellerey); l'importanza delle dinamiche processuali (Peters, Rath); il ruolo dell'ermeneutica nella progettazione (Tonelli); l'aspetto comunitario della progettazione (Vecchi, Tonelli); il modello socioculturale della progettazione come alternativa al modello tecnologico (Tonelli, Pollo, Pellerey); il metodo della ricerca continua (Stenhouse, Vecchi, Pollo, Tonelli) e il modello della diffusione organizzativa dell'innovazione (Schön).

Nel prossimo capitolo si studieranno gli sviluppi delle scienze della progettazione successivi al 1984 per individuare interlocutori per un aggiornamento della metodologia del PEPS che superi il MBO. Si sceglie di abbandonare il confronto esclusivo con le teorie curricolari e la teoria dell'animazione per confrontarsi con le scienze gestionali e organizzative per alcune ragioni. La motivazione più importante è di andare alla radice della problematica, scegliendo di affrontare la progettazione in quanto tale e non legata primariamente all'ambito dei curricoli scolastici o all'ambito dell'animazione dei gruppi giovanili.<sup>149</sup> La seconda ragione per un confronto con le scienze gestionali è il fatto che alla base del curricolo inteso come prodotto vi è stato un paradigma gestionale, riassumibile nel *Management By Objectives*, e non viceversa. L'ultima ragione per affrontare la progettazione in quanto tale, senza perdere il riferimento con l'educazione, è l'aumento progressivo del numero dei progetti interdipendenti nell'ambito salesiano che richiede una mentalità progettuale. Il PEPS non può quindi essere considerato in un modo isolato, ma all'interno di una rete di progetti.

<sup>149</sup> Tony J. Jeffs e Mark K. Smith nei loro studi sostengono che la nozione di curricolo fornisce una linea di divisione tra l'educazione formale e informale portando diverse problematiche quando la teoria e la pratica del curricolo, che si è formata all'interno del contesto scolastico, viene introdotta in forme informali di educazione (oratorio, centro giovanile, famiglia, gruppi giovanili, ecc.) Cfr. T.J. JEFFS - M.K. SMITH (Edd.), *Using Informal Education. An alternative to casework, teaching and control?*, Open University Press, Milton Keynes 1990 e T.J. JEFFS - M.K. SMITH, *Informal Education. Conversation, democracy and learning*, Education Now, Ticknall 1999.

## IL CAMBIO DEL PARADIGMA DELLE SCIENZE ORGANIZZATIVE DOPO LA METÀ DEGLI ANNI '80

Le tematiche affrontate nel capitolo precedente hanno consentito di gettare uno sguardo sulle teorie usate e citate direttamente nella formulazione e articolazione della metodologia del PEPS, soprattutto nella pubblicazione *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*. Si sono viste più da vicino le teorie curricolari e l'animazione socio-culturale, che si possono classificare come teorie pedagogiche che cercano di interagire con una certa interdisciplinarietà anche con le scienze gestionali e organizzative. Per l'aspetto metodologico concreto del PEPS sono state più influenti le teorie curricolari, che integrano la didattica con le questioni della progettazione dei processi d'apprendimento, della formulazione degli obiettivi educativi, della valutazione, implementando il management per obiettivi (MBO) dominante nel trentennio tra la metà degli anni '50 e la metà degli anni '80 del ventesimo secolo. La situazione politica, economica e sociale di questo periodo hanno influito fortemente sullo sviluppo del management scientifico per obiettivi.<sup>1</sup>

La denominazione *Management By Objectives* (MBO) è diventata famosa con il libro di Peter Drucker *The Practice of Management* del 1954, il quale la sviluppò ulteriormente nelle sue pubblicazioni successive.<sup>2</sup> Il MBO cercava di coinvolgere i manager nel processo decisionale per la formulazione degli obiettivi fatta in team, superando la tradizionale fedeltà ai compiti assunti e la

<sup>1</sup> L'influenza della crescente globalizzazione economica degli anni '50, della strategia militare, della Guerra fredda e della corsa allo spazio per la gestione di progetti di grandezza non comparabile con il passato fa nascere il *project management* come una scienza differenziata dalle altre. Cfr. J. DAVIDSON FRAME, *The New Project Management. Tools for an Age of Rapid Change, Complexity, and Other Business Realities*, Jossey-Bass, San Francisco CA 2002, pp. 1-6 e WITZEL, *A History of Management Thought*, 2012, pp. 162-164.

<sup>2</sup> P.F. DRUCKER, *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 1954 e ID., *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986.

lealtà alle gerarchie.<sup>3</sup> Il MBO, oltre ad essere uno strumento di management adottato in tantissime organizzazioni profit e non-profit,<sup>4</sup> è secondo Drucker una filosofia dell'agire che trasforma i bisogni oggettivi in obiettivi dell'agire. L'uomo è concepito come un essere libero che decide di attuare un obiettivo che non è imposto da altri ma rispecchia un bisogno reale. La successiva realizzazione dell'obiettivo avviene maggiormente attraverso lo strumento del controllo di sé.<sup>5</sup>

Alcuni aspetti particolari della teoria degli obiettivi sono stati approfonditi da vari studi delle scienze organizzative integrando soprattutto l'apporto della psicologia.<sup>6</sup> Ne sono un esempio gli studi pionieristici di Edwin A. Locke, che hanno influenzato il management degli anni '70, e mettono in relazione proporzionale la motivazione e l'efficacia dell'agire con la specificità e l'impegnatività degli obiettivi.<sup>7</sup> Locke e Gary P. Latham sviluppano, nei loro studi successivi, la teoria della definizione degli obiettivi (*goal setting theory*).<sup>8</sup> Altre correnti degli anni '80 sviluppano il MBO parlando degli obiettivi S.M.A.R.T. che hanno cinque caratteristiche: specifico (*specific*), misurabile (*measurable*), assegnabile (*assignable*), realistico (*realistic*) e definito nel tempo (*time-related*).<sup>9</sup>

Nel presente capitolo si affronterà il cambio di paradigma gestionale avvenuto nella metà degli anni '80 che implica una critica del MBO; si sceglieranno correnti di pensiero per un confronto in vista dell'aggiornamento della metodologia del PEPS secondo ragionati criteri di compatibilità e, infine, si presenteranno alcune riflessioni organizzative di confronto provenienti dall'ambito della vita consacrata.

<sup>3</sup> Cfr. R. MICILLO (Ed.), *Elementi di sociologia dell'organizzazione*, Esselibri, Napoli 2010, pp. 75-78.

<sup>4</sup> Drucker menziona anche l'interesse della Chiesa in studi di management indicando in primo posto i Gesuiti. Cfr. DRUCKER, *Management*, 1986, p. 11.

<sup>5</sup> Cfr. DRUCKER, *Management*, 1986, p. 303-304.

<sup>6</sup> Cfr. F. AVALLONE, *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Carocci, Roma 2010, pp. 146-149.

<sup>7</sup> Cfr. E.A. LOCKE, *Toward a theory of task motivation and incentives*, in «Organizational Behavior & Human Performance» 3 (1968) 157-189.

<sup>8</sup> Cfr. E.A. LOCKE - G.P. LATHAM, *Goal setting: A motivational technique that works*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984; ID., *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1990; ID., *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey*, in «American Psychologist» 57 (2002) 9, 705-717 e ID., *New Directions in Goal-Setting Theory*, in «Current Directions in Psychological Science» 15 (2006) 5, 265-268.

<sup>9</sup> Cfr. G.T. DORAN, *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*, in «Management Review» 70 (1981) 11, 35-36 e K. BLANCHARD - P. ZIGARMI - D. ZIGARMI, *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through situational leadership*, William Morrow and Company, New York 1985.

## 1. Il cambio del paradigma gestionale

Per studiare la possibilità di un aggiornamento della metodologia del PEPS, che si ispira fortemente al MBO, diventa utile percepire gli sviluppi avvenuti nell'area della gestione dei progetti. Le scienze organizzative e gestionali hanno recepito i cambiamenti sociali, politici ed economici della seconda metà degli anni '80 ed hanno elaborato il passaggio dal paradigma lineare di un management per obiettivi tipico nella società industriale al paradigma dell'integrazione tra leadership e management più adatto alle esigenze della società della conoscenza. Il cambio di paradigma influenzò anche la progettazione in ambito educativo.<sup>10</sup>

### 1.1. Gli sviluppi delle teorie della leadership

Il passaggio è descritto da Gian Piero Quaglino, uno studioso della psicodinamica della vita organizzativa dell'Università di Torino, nel suo libro *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*,<sup>11</sup> basandosi anche sull'estesa documentazione della terza edizione del *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership*.<sup>12</sup> Una nota importante di Quaglino è la nozione del cambio di paradigma che non è avvenuto nella logica della superiorità della leadership sul management, ma nella logica della diversità e complementarità,

<sup>10</sup> Cfr. S. POLI, *La sindrome di Gdrano. Senso e significati del lavoro nella società postmoderna*, Franco Angeli, Milano 2008; M.J. HATCH, *Teoria dell'organizzazione. Tre prospettive: moderna, simbolica, postmoderna*, il Mulino, Bologna 2009; B. MULFORD, *Leadership and Management Overview*, in P. PETERSON - E. BAKER - B. MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford 2010, p. 695-698 e altre pubblicazioni citate successivamente.

<sup>11</sup> Cfr. G.P. QUAGLINO (Ed.), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005. Per le descrizioni più articolate del passaggio di paradigma cfr. anche J.C. ROST, *Leadership for the Twenty-First Century*, Praeger, Westport CT 1993, pp. 69-152 e M. WITZEL, *A History of Management Thought*, Routledge, Abingdon 2012, pp. 198-218.

<sup>12</sup> Cfr. B.M. BASS, *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*, Free Press, New York 1990. Per l'importanza della leadership negli anni 1985-1990 sono state cruciali le seguenti pubblicazioni: B.M. BASS, *Leadership and Performance Beyond Expectations*, Free Press, New York 1985; W. BENNIS - B. NANUS, *The strategies for taking charge*, Harper Business, New York 1985; E.H. SCHEIN, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985; N.M. TICHY - M.A. DEVANNA, *Transformational Leader*, Wiley, New York 1986; W.E. DEMING, *Out of the Crisis*, MIT Press, Cambridge MA 1986; J.M. KOUZES - B.Z. POSNER, *The Leadership Challenge*, Jossey-Bass, San Francisco 1987; J.P. KOTTER, *The Leadership Factor*, Free Press, New York 1988; J.A. CONGER - R.N. KANUNGO, *Charismatic Leadership. The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1988; W. BENNIS, *On Becoming a Leader*, Perseus Books, Reading MA 1989 e ID., *Why Leaders Can't Lead. The unconscious conspiracy continues*, Jossey-Bass, San Francisco 1989.

come viene teorizzato da John P. Kotter e da Warren Bennis, due maggiori studiosi del management e della leadership di quegli anni.<sup>13</sup>

Il passaggio di paradigma ha tante sfaccettature che sono diversamente presenti nelle varie teorie. Nello spettro delle teorie, da una parte, si trovano quelli che hanno aggiunto al MBO solamente alcuni strumenti che gestiscono un ulteriore elemento di turbolenza e, dall'altra, si trovano nuove teorie della leadership.<sup>14</sup> In riferimento al PEPS, è utile ricordare alcuni aspetti del cambio di paradigma in quanto sviluppano alcuni concetti o aspetti della sua metodologia.

Come primo aspetto del cambiamento si deve menzionare una rilevante integrazione della logica lineare del *Management By Objectives* (MBO), diffuso significativamente dalla *The Practice of Management* di Drucker in poi, con la sensibilità sistemica di cui un esponente illustre è William E. Deming. Questi diffuse la sua teoria nella pubblicazione *Out of the Crisis* già nel 1982 ed ha ispirato il vasto movimento della qualità totale.<sup>15</sup> La visione sistemica ispira applicazioni anche nel settore scolastico ed educativo da parte di tanti autori, tra i quali si trova anche Peter M. Senge, il promotore della sensibilità sistemica di Deming al Massachusetts Institute of Technology di Boston.<sup>16</sup> L'integrazione dello sguardo sistemico può diventare cruciale per la metodologia del PEPS, che nella sua versione attuale lavora prevalentemente in una logica lineare stabilendo obiettivi che si traducono in linee di azione e in interventi concreti.

Il secondo aspetto del cambiamento paradigmatico è stato il passaggio dal "cambiamento transazionale" al "cambiamento trasformativo". Il cambiamento transazionale consiste nell'uso della pianificazione, nel comando e controllo centralizzato; la trasformazione invece richiede il coinvolgimento del gruppo e di ognuno, una visione condivisa, una comunicazione personalizzata ed ha come effetto il cambiamento dei modelli del pensare e dell'agire.<sup>17</sup> L'idea della

<sup>13</sup> Cfr. J.P. KOTTER, *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990; W. BENNIS, *An Inventive Life. Reflections on Leadership and Change*, Addison-Wesley, Reading MA 1993 e W. BENNIS - J. GOLDSMITH, *Learning to Lead. A Workbook on Becoming a Leader*, Addison-Wesley, Reading MA 1997, pp. 9-10.

<sup>14</sup> Cfr. WITZEL, *A History of Management Thought*, 2012, pp. 198-218.

<sup>15</sup> Cfr. W.E. DEMING, *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Studies, Cambridge MA 1982. Si noti la distanza dell'ultimo Deming dal movimento della qualità totale che è diventato, secondo lui, solo il sinonimo di un insieme di strumenti e tecniche tralasciando a parte la conoscenza profonda, in P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, pp. XIII-XVII.

<sup>16</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000. Si noti l'apporto di Senge alla teoria dei sistemi applicata alle organizzazioni integrandola con la complessità del numero delle variabili e con la complessità dinamica dovuta alla distanza temporale tra causa ed effetto. Cfr. R. MICILLO (Ed.), *Elementi di sociologia dell'organizzazione*, Esselibri, Napoli 2010, p. 48.

<sup>17</sup> Cfr. MULFORD, *Leadership and Management Overview*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, 2010, p. 698.

distinzione tra due stili di leadership è di James MacGregor Burns, che analizzò i leader politici negli anni '70, ma viene sviluppata e diffusa nel 1985 dal già menzionato Bernard M. Bass nel suo libro *Leadership and Performance*.<sup>18</sup> Il concetto del leader trasformazionale viene ulteriormente rafforzato un anno dopo da Noel M. Tichy e Mary A. Devanna nella loro pubblicazione *Transformational Leader*.<sup>19</sup> Le idee della trasformazione e dell'importanza del cambio di prospettiva hanno un radicamento anche nella sfera educativa soprattutto nella corrente dell'apprendimento trasformativo di Jack Mezirow.<sup>20</sup>

La terza prospettiva del cambiamento, in collegamento con le precedenti, è stata l'idea della partecipatività e complementarità nella leadership promossa da Edgar H. Schein,<sup>21</sup> che ha sviluppato il concetto dell'organizzazione che apprende, e da Arie de Geus con l'idea della progettazione intesa come apprendimento.<sup>22</sup> La teoria del *organizational learning* è stata sviluppata successivamente anche da Senge. La leadership si distribuisce in un modo complementare tra tutti gli agenti, eliminando l'identificazione della leadership con il ruolo formale della dirigenza. Senge definisce la leadership come «la capacità di una comunità umana di plasmare il proprio futuro».<sup>23</sup> La complementarità e comunitarietà di questo approccio rafforza l'idea dell'empowerment, che supera la polarizzazione tra il leader e i follower tipica delle teorie della leadership dei decenni precedenti, e l'applica anche nella sfera educativa.<sup>24</sup> È significativo anche l'apporto successivo di Etienne Wenger che, teorizzando la comunità di pratica, ha messo a fuoco le dinamiche intercorrenti tra la comunitarietà e la condivisione della conoscenza pratica di un certo settore. Si passa dal *project team* alla *community of practice*.<sup>25</sup>

<sup>18</sup> Cfr. J.M. BURNS, *Leadership*, Harper&Row, New York 1978 e B.M. BASS, *Leadership and Performance*, Free Press, New York 1985. Cfr. anche la vicinanza alla teoria dell'apprendimento a doppio ciclo in C. ARGYRIS - D.A. SCHÖN, *Organizational learning. A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading MA 1978.

<sup>19</sup> Cfr. TICHY - DEVANNA, *Transformational Leader*, 1986.

<sup>20</sup> Cfr. J. MEZIRROW et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990 e ID., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

<sup>21</sup> Cfr. E.H. SCHEIN, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

<sup>22</sup> A. DE GEUS, *Planning as Learning*, in «Harvard Business Review» 66 (1988) 2, 70-74. Cfr. anche W.R. KING (Ed.), *Knowledge Management and Organizational Learning*, Springer, New York 2009, pp. 301-384.

<sup>23</sup> P.M. SENGE et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999, p. 16.

<sup>24</sup> L'empowerment sarà inteso in questo studio come accrescimento della possibilità dei singoli e dei gruppi di guidare attivamente la propria vita. Cfr. per esempio M. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, pp. 23-28; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 148, 363-364 e 373-378 e SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 411-456.

<sup>25</sup> E. WENGER, *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University

Un quarto aspetto del cambio di paradigma è dato dal passaggio dall'efficacia (*effectiveness*) organizzativa del settore imprenditoriale a quello verso l'eccellenza (*greatness*) della leadership integrale in tutti i settori e ruoli della vita della persona e del gruppo. Il cambio implica una maggiore valutazione dell'aspetto educativo in quanto c'è bisogno di formare le competenze comunicative, decisionali, strategiche e anche etiche dei leader e non solo raggiungere dei risultati di successo. In questa strada vanno le pubblicazioni di Max de Pree, Warren Bennis e John W. Gardner e anche le correnti pedagogiche dell'educazione del carattere.<sup>26</sup> Questa via del pensiero organizzativo, che accentua l'importanza dei valori e l'impegno etico correlato, è sviluppata anche dalla proposta de "l'etica del carattere" da parte di Stephen R. Covey all'interno della sua *Principle – Centered Leadership*.<sup>27</sup> La dimensione etica della leadership e del management è generalmente accettata nelle teorie sviluppatesi dopo il cambio di paradigma degli anni '80.<sup>28</sup>

Un quinto apporto proviene dalla scuola della strategia basata sulle risorse, emersa negli anni '80 e diventata popolare negli anni '90 con le pubblicazioni di Coimbatore K. Prahalad e Gary Hamel. La loro teoria apporta alle strategie degli obiettivi anche il condizionamento della limitatezza delle risorse a disposizione. L'organizzazione dovrebbe concentrarsi, piuttosto che imitare gli altri indipendentemente dalle risorse, a sviluppare la sua tipica

Press, Cambridge 1998; E. WENGER - R. McDERMOTT - W.M. SNYDER, *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston MA 2002.

<sup>26</sup> Cfr. M. DE PREE, *Leadership is an Art*, Michigan State University Press, East Lansing MI 1987; W. BENNIS, *On Becoming a Leader*, Perseus Books, Reading MA 1989; J.W. GARDNER, *On Leadership*, Macmillan, New York 1990 e J. COLLINS, *Good to great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, HarperCollins Publishers, New York 2001. Per l'educazione del carattere cfr. per esempio A. MACINTYRE, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981; T. LICKONA, *The return of Character Education*, in «Educational Leadership» 51 (1993) 6-11; C. PETERSON - M.E.P. SELIGMAN, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association Press - Oxford University Press, Washington DC - New York 2004 e H. GARDNER, *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011. L'impegno etico appare già nella leadership trasformazionale di Burns che viene definita presente «quando una o più persone si relazionano con gli altri in un modo che ha per conseguenza innalzare il leader e i follower su nuovi livelli di motivazione e di moralità», in J.M. BURNS, *Leadership*, Harper&Row, New York 1978, p. 20.

<sup>27</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York 1989, tradotto in italiano come ID., *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2003; ID., *Principle - Centered Leadership*, Free Press, New York 1992 e ID., *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004, tradotto in italiano come ID., *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli, Milano 2005.

<sup>28</sup> Cfr. ROST, *Leadership for the Twenty-First Century*, <sup>2</sup>1993, pp. 153-177; B. HOFMEISTER, *Werte im Management*, VDM Verlag, Saarbrücken 2006; L. LANGLOIS, *The Anatomy of Ethical Leadership. To Lead Our Organizations in a Conscientious and Authentic Manner*, AU Press, Edmonton AB 2011 e R.L. KLIEM, *Ethics and Project Management*, CRC Press, Boca Raton FL 2012.

*core competence*, che consiste nelle capacità di fare meglio una determinata attività.<sup>29</sup>

Una sesta dimensione, sviluppata negli anni '90, è la spiritualità della leadership che viene chiamata da alcuni anche *transcendent leadership*.<sup>30</sup> Le varie teorie pensano la spiritualità come una dimensione innata e integrale di tutte le persone che coinvolge livelli profondi di senso, direzione, motivazione, comprensione, completezza interiore e connessione profonda con gli altri.<sup>31</sup> La spiritualità non è generalmente pensata confessionalmente e gli autori cercano di trovare tratti comuni in esperienze spirituali che si rifanno a diverse tradizioni. L'importanza della spiritualità nella leadership è accentuata nella seconda fase dello sviluppo di Covey e di Senge, così come nella Teoria U di Scharmer.<sup>32</sup>

Il settimo approfondimento legato al cambio di paradigma progettuale si concentra sulla questione del metodo, chiedendosi che tipo di procedimento di ricerca potrebbe garantire la sistematicità scientifica e contemporaneamente un'applicabilità nella prassi quotidiana dei leader. Gli studi pionieristici degli anni '70 di Chris Argyris, ripresi poi negli anni '80 da Dian Marie Hosking e Ian Morley, hanno notato che i praticanti vedevano gli studi manageriali sulla leadership come confusi, disorganizzati, poco integrati avendo molte discrepanze.<sup>33</sup> Il nuovo paradigma dello studioso ha promosso la figura del consulente di manage-

<sup>29</sup> Cfr. B. WERNERFELDT, *A Resource-Based View of the Firm*, in «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180; C.K. PRAHALAD - G. HAMEL, *The core competence of the corporation*, in «Harvard Business Review» 68 (1990) 3, 79-91 e Id., *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA 1994. Cfr. anche DAVIDSON FRAME, *The New Project Management*, 2002, pp. 2-5 e 252-273.

<sup>30</sup> Cfr. L. ALDON, *Transcendent Leadership and the evolution of Consciousness*, AuthorHouse, Bloomington IN 2005 e J.J. GARDINER, *Transactional, Transformational, and Transcendent Leadership: Metaphors Mapping The Evolution Of The Theory And Practice Of Governance*, in «Kravis Leadership Institute Leadership Review» 6 (2006) 62-76.

<sup>31</sup> Cfr. J.A. CONGER, *Spirit at work: Discovering the spirituality in leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1994; G.W. FAIRHOLM, *Capturing the heart of leadership: Spirituality and community in the new American workplace*, Praeger, Westport CT 1997; I.I. MITROFF - E.A. DENTON, *A Spiritual Audit of Corporate America. A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values*, Jossey-Bass, San Francisco 1999; R.A. GIACALONE - C.L. JURKIEWICZ, *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M.E. Sharpe, New York 2003 e M. BENEFIEL, *Soul at work: Spiritual leadership in organizations*, Seabury Books, New York 2005. Cfr. anche il modello di Alexandre Havard che si ispira a una aretologia cattolica in A. HAVARD, *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007.

<sup>32</sup> Cfr. COVEY, *The 8th Habit*, 2004; C.O. SCHARMER - P.SENGE - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004 ed SCHARMER, *Theory U*, 2007.

<sup>33</sup> Cfr. C. ARGYRIS, *How normal science methodology makes leadership research less additive and less applicable*, in J.G. HUNT - L.L. LARSON (Edd.), *Crosscurrents in leadership*, Southern Illinois University Press, Carbondale IL 1979, pp. 47-63; D.M. HOSKING - I.E. MORLEY, *The skills of leadership*, in J.G. HUNT - B.R. BALIGA - H.P. DACHLER - C.A. SCHRIESHEIM (Edd.), *Emerging leadership vistas*, Lexington Books, Lexington MA 1988, pp. 89-106.

ment che si trova nella posizione intermedia tra l'accademico e il praticante.<sup>34</sup> Il dilemma tra rigore e rilevanza, studiato da vari ricercatori, fa capire che una teoria organizzativa o è spesso scientificamente provata, ma troppo riduzionista e, quindi, troppo banale per avere una rilevanza pratica, o è pertinente nella pratica ma poi mancante di una sufficiente giustificazione rigorosa.<sup>35</sup> I consulenti o guru del management, non senza rischi di ambiguità, cercano di congiungere i due poli entrando anche esplicitamente nel campo filosofico e metafisico, il quale rimane disertato da accademici del management e della leadership.<sup>36</sup>

Per concludere il paragrafo, lo Schema 5 riporta una serie di binomi, ispirati dalla sintesi di Covey,<sup>37</sup> che illustrano i vari aspetti interdipendenti tra la leadership e il management. Si è passato da un paradigma della "leadership è management" a un paradigma del "leadership interdipendente con il management". La leadership e il management sono intesi come due poli dell'agire gestionale, organizzativo e progettuale.

Schema 5: *I binomi della leadership – management*

<b>LEADERSHIP</b>	<b>MANAGEMENT</b>
centrato sulle persone	centrato sulle cose
spontaneità e informalità	struttura e formalità
empowerment	controllo
principi e criteri	tecniche e pratiche
trasformazione	transazione
fini – fare la cosa giusta	metodi – fare in modo giusto
fini – direzione ed efficacia	metodi – velocità ed efficienza
agire sui sistemi	agire nei sistemi

<sup>34</sup> I consulenti di successo sono stati spesso chiamati "guru del management" – una tendenza che ha denominato gli anni '80 e '90 nella storia del pensiero organizzativo come "l'età dei guru del management". Il sorgere del concetto di "guru" è legato allo sviluppo dell'economia giapponese degli anni '80 che ha portato a una valorizzazione dei modelli organizzativi asiatici. In questo senso si elencano anche Drucker e Deming tra i primi guru del management. Cfr. ROST, *Leadership for the Twenty-First Century*, 21993, pp. 91-95; S. CRAINER, *The Ultimate Business Guru Book. 50 Thinkers Who Made Management*, Capstone, Oxford 1998 e WITZEL, *A History of Management Thought*, 2012, pp. 198-218.

<sup>35</sup> Cfr. J.M. BEYER - H.M. TRICE, *The Utilization Process: a Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings*, in «Administrative Science Quarterly» 27 (1982) 591-622; D.A. SCHÖN, *The Reflective Professional. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983, pp. 3-69; J.B. MINER, *The Validity and Usefulness of Theories in an Emerging Organizational Science*, in «Academy of Management Review» 9 (1984) 296-306; J.E. VAN AKEN, *Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules*, in «Journal of Management Studies» 41 (2004) 2, 221.

<sup>36</sup> Cfr. R. WHITLEY, *The Management Sciences and Managerial Skills*, in «Organization Studies» 9 (1988) 1, 47-68; G. BURRELL, *The absent centre: The neglect of Philosophy in Anglo-American Management Theory*, in «Human Systems Management» 8 (1989) 307-312.

<sup>37</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 353.

## 1.2. *La critica del management by objectives*

Il cambio di paradigma gestionale ha segnato anche la diminuzione dell'importanza del MBO negli anni '90. Anche il padre fondatore Peter Drucker si esprime dicendo: «Il MBO è solo un altro strumento. Non è la grande cura dell'inefficienza del management [...]. Il management per obiettivi funziona se conosci gli obiettivi: nel 90% dei casi non si conoscono».<sup>38</sup> Locke e Latham, dal canto loro, riconoscono le trappole della teoria degli obiettivi ma propongono solo alcuni aggiustamenti dei sintomi trovandosi nello stesso livello di pensiero, cioè usando sempre primariamente la logica degli obiettivi.<sup>39</sup> Un caso sintomatico è la proposta di un ulteriore livello di obiettivi intermedi per ritrovare il legame perso tra gli obiettivi specifici e quelli a lunga distanza.<sup>40</sup>

Per lo sviluppo del tema dell'aggiornamento della metodologia del PEPS diventa importante segnalare i vari limiti del MBO visti da diverse prospettive:

- secondo W. Edwards Deming il MBO induce l'organizzazione a concentrarsi sull'adempimento degli obiettivi e a trascurare la qualità. Uno dei suoi famosi 14 punti del management di qualità chiede di abbandonare il MBO e di sostituirlo con la leadership;<sup>41</sup>
- Aaron Wildavsky, uno dei primi critici del MBO, argomenta che lo studio dell'implementazione della progettazione faceva vedere le mancanze insite nel management per obiettivi. Wildavsky sostiene che «il pianificatore è diventato vittima della pianificazione; la sua creazione lo ha sconfitto. La pianificazione è diventata così estesa che il progettista non riesce a integrare le sue dimensioni. La pianificazione è diventata così complessa che i pianificatori non possono mantenere il passo con essa»;<sup>42</sup>
- il MBO non considera la dipendenza dalle risorse umane e materiali. Il

<sup>38</sup> T. HINDLE, *Guide to Management Ideas and Gurus*, The Economist, London 2008, p. 122.

<sup>39</sup> G.P. LATHAM - E.A. LOCKE, *Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting*, in «Organizational Dynamics» 35 (2006) 4, 332-340. Cfr. anche la polemica relativamente recente tra Locke, Latham e Ordóñez, Schweitzer, Galinsky, Bazerman, in L.D. ORDÓÑEZ - M.E. SCHWEITZER - A.D. GALINSKY - M.H. BAZERMAN, *Goals Gone Wild: How goals systematically harm individuals and organizations*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 6-16; E.A. LOCKE - G.P. LATHAM, *Has Goal Setting Gone Wild, or Have Its Attackers Abandoned Good Scholarship?*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 17-23 e L.D. ORDÓÑEZ - M.E. SCHWEITZER - A.D. GALINSKY - M.H. BAZERMAN, *On Good Scholarship, Goal Setting, and Scholars Gone Wild*, in <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/09-122.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>40</sup> Cfr. LOCKE - LATHAM, *Has Goal Setting Gone Wild*, p. 21 e G.P. LATHAM, *Work motivation: History, theory, and practice*, Sage, Thousand Oaks CA 2007, p. 183.

<sup>41</sup> Cfr. DEMING, *Out of the Crisis*, 1982 e WITZEL, *A History of Management Thought*, 2012, pp. 196; 202-204.

<sup>42</sup> A. WILDAVSKY, *If Planning Is Everything, Maybe It's Nothing*, in «Policy Sciences» 14 (1983) 4, 127.

numero degli obiettivi deve essere proporzionale alla consistenza delle risorse. Nelle organizzazioni esistono varie dinamiche paralizzanti legate alla questione delle risorse;<sup>43</sup>

- nel MBO si trascura il fatto che gli obiettivi sono interconnessi, dipendenti da variabili cognitive e contestuali. Gli obiettivi avendo impatto anche al livello subconscio si possono contrastare a vicenda; i mezzi sono normalmente multifinalizzati e portano, oltre a un contributo al conseguimento dell'obiettivo, molti effetti collaterali; esiste un trasferimento associativo tra i vari elementi progettuali che influisce sulla motivazione (per esempio, tra obiettivo e mezzo o viceversa);<sup>44</sup>
- l'immagine dell'uomo implicita nel MBO, legata alla concezione di Drucker, ha delle lacune. Il meccanismo semplice della decisione razionale di perseguire un obiettivo e la successiva realizzazione attraverso un cosciente controllo di sé, oltre a una possibile forte critica di antropologia filosofica o teologica, è stato smentito da vari studi del campo gestionale e organizzativo. Si notino soprattutto gli studi di Daniel Kahneman sull'agire intuitivo e razionale nelle loro interrelazioni per i quali ha ricevuto il premio Nobel in campo dell'economia;<sup>45</sup>
- il MBO induce a inibire l'apprendimento organizzativo soprattutto in situazioni complesse ponendo gli obiettivi specifici e trascurando lo studio della complessità e delle interrelazioni presenti;<sup>46</sup>
- il MBO promuove piuttosto la competizione che la cooperazione e tende a trascurare gli aspetti comunitari non legati a ruoli specifici;<sup>47</sup>

<sup>43</sup> Si ricordano i vari giudizi sulla sproporzione delle proposte e delle risorse a disposizione nella Congregazione Salesiana menzionati nella parte storica dello studio. Cfr. altri studi sulla strategia basata sulle risorse: B. WERNERFELDT, *A Resource-Based View of the Firm*, in «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180; R.M. GRANT, *The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation*, in «California Management Review» 33 (1991) 3, 114-135 e G. HAMEL - C.K. PRAHALAD, *Competing For the Future*, Harvard Business School Press, Boston 1994.

<sup>44</sup> A.W. KRUGLANSKI et al., *A Theory of Goal Systems*, in M.P. ZANNA (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, Academic Press, San Diego CA 2002, pp. 331-378.

<sup>45</sup> Cfr. D. KAHNEMAN, *Thinking Fast and Slow*, Farrar Straus and Giroux, New York 2011 che si basa su studi fatti insieme ad Amos Tversky: ID. - A. TVERSKY, *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, in «Econometrica» 47 (1979) 2, 263-291; ID. - P. SLOVIC - A. TVERSKY (Edd.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge 1982 e A. TVERSKY - ID., *Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probabilistic reasoning*, in «Psychological Review» 90 (1983) 293-315.

<sup>46</sup> D. CERVONE - N. JIWANI - R. WOOD, *Goal setting and the differential influence of selfregulatory processes on complex decision-making performance*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 61 (1991) 2, 257-266 e LOCKE - LATHAM, *Building a practically useful theory of goal setting*, 2002.

<sup>47</sup> T.R. MITCHELL - W.S. SILVER, *Individual and group goals when workers are interdependent: Effects on task strategies and performance*, in «Journal of Applied Psychology» 75 (1990) 2, 185-

- gli obiettivi troppo specifici causano un restringimento non intenzionale del campo di percezione che è un effetto pericoloso in situazioni poco stabili con tante variabili;<sup>48</sup>
- gli obiettivi troppo specifici possono causare bassi risultati a lungo termine in quanto si spende tutta l'energia per il raggiungimento degli obiettivi specifici, e la finalità generale a lungo termine, che è più importante, rimane trascurata;<sup>49</sup>
- nel caso di coesistenza di troppi obiettivi le persone tendono a preferire un solo obiettivo e considerano gli altri come secondari.<sup>50</sup> Nella situazione di molteplici obiettivi si favorisce una meta quantitativa piuttosto che qualitativa,<sup>51</sup> e un obiettivo a breve termine piuttosto che a lunga scadenza;<sup>52</sup>
- le persone tendono a percepire gli obiettivi come un tetto di attività e dopo il loro raggiungimento si rilassano diminuendo l'impegno per il progetto;<sup>53</sup>
- gli obiettivi sfidanti tendono a mobilitare più energie degli obiettivi mediocri. Ma vi è evidenza per affermare che obiettivi troppo sfidanti tendono anche a adottare strategie più rischiose o moralmente discutibili, oppure tendono a esagerare le aspettative degli agenti che fanno arrivare le organizzazioni a un' *impasse* paralizzante nelle relazioni con il contesto reale;<sup>54</sup>

193 E.P.M. WRIGHT - J.M. GEORGE - S.R. FARNSWORTH - G.C. MCMAHAN, *Productivity and extra-role behavior: The effects of goals and incentives on spontaneous helping*, in «Journal of Applied Psychology» 78 (1993) 3, 374-381.

<sup>48</sup> Cfr. M.H. BAZERMAN - D. CHUGH, *Decisions without blinders*, in «Harvard Business Review» 84 (2006) 1, 88-97.

<sup>49</sup> Cfr. B.M. STAW - R.D. BOETTGER, *Task revision. A neglected form of work performance*, in «The Academy of Management Journal» 33 (1990) 3, 534-559 e A.E. TENBRUNSEL et al., *Understanding the Influence of Environmental Standards on Judgments and Choices*, in «The Academy of Management Journal» 43 (2000) 5, 854-866.

<sup>50</sup> Cfr. J.Y. SHAH - R. FRIEDMAN - A.W. KRUGLANSKI, *Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shielding*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 6, 1261-1280.

<sup>51</sup> Cfr. S.W. GILLILAND - R.S. LANDIS, *Quality and quantity goals in a complex decision task: Strategies and outcomes*, in «Journal of Applied Psychology» 77 (1992) 5, 672-681.

<sup>52</sup> Cfr. M. CHENG - K.R. SUBRAMANYAM - Y. ZHANG, *Earnings Guidance and Managerial Myopia*, in <http://www.kellogg.northwestern.edu/accounting/papers/k.r.%20subramanyam.pdf>. (accesso il 1. 8. 2014) Cfr. la dinamica delle soluzioni veloci, che curano i sintomi ma diminuiscono sia le risorse per una soluzione duratura e sostenibile che l'attenzione alle cause profonde, descritta in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 118-128.

<sup>53</sup> Cfr. ORDÓÑEZ - SCHWEITZER - GALINSKY - BAZERMAN, *Goals Gone Wild*.

<sup>54</sup> Cfr. NEALE - BAZERMAN, *The Effect of Externally Set Goals*, 1985, pp. 19-32; D. KNIGHT - C.C. DURHAM - E.A. LOCKE, *The Relationship of Team Goals, Incentives, and Efficacy to Strategic Risk, Tactical Implementation, and Performance*, in «The Academy of Management Journal» 44 (2001)

- il MBO, oltre che indurre in casi estremi a un comportamento non etico, influisce sulla dimensione etica indirettamente in quanto influisce sulla cultura dell'organizzazione orientandola piuttosto ai fini che ai mezzi. Un aggressivo MBO offusca il riconoscimento di questioni etiche e favorisce la razionalizzazione del comportamento non etico;<sup>55</sup>
- gli obiettivi sfidanti hanno come effetto collaterale la diminuzione della soddisfazione del risultato raggiunto e inducono le persone a percepirsi meno efficaci, il che ha conseguenze per il loro agire in futuro;<sup>56</sup>
- gli obiettivi intesi come una meta da raggiungere, essendo una motivazione esterna controllabile, inducono a diminuire la motivazione interna collegata con l'essenza dell'attività stessa;<sup>57</sup>
- gli obiettivi specifici non rispettano il contesto e gli aspetti idiosincratici dell'agire personale.<sup>58</sup>

## 2. I criteri per la scelta e per il dialogo delle teorie con il PEPS

Nonostante i vari limiti menzionati del management per obiettivi bisogna riconoscere anche i vantaggi della tendenza alla chiarezza e alla concreta realizzazione degli obiettivi che offre il MBO. Avendo come scopo l'aggiornamento della metodologia del PEPS si proseguirà, perciò, con la logica della continuità, nella ricerca di teorie di confronto. Si dialogherà, più avanti, con queste teorie per equilibrare la forte componente del management degli obiettivi all'interno del PEPS, introducendo le dinamiche della leadership interpretate nella luce

2, 326-338; A.D. GALINSKY - T. MUSSWEILER - V.H. MEDVEC, *Disconnecting outcomes and evaluations: The role of negotiator focus*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 5, 1131-1140; M.E. SCHWEITZER - L. ORDÓÑEZ - B. DOUMA, *Goal Setting as a Motivator of Unethical Behavior*, in «Academy of Management Journal» 47 (2004) 3, 422-432 e HOFMEISTER, *Werte im Management*, 2006.

<sup>55</sup> A. BARSKY, *Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 1, 63-81 e P. FLEMING - S.C. ZYGLIDPOULOS, *The Escalation of Deception in Organizations*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 4, 837-850.

<sup>56</sup> Cfr. H. GARLAND, *Influence of ability, assigned goals, and normative information on personal goals and performance: A challenge to the goal attainability assumption*, in «Journal of Applied Psychology» 68 (1983) 1, 20-30; T. MUSSWEILER - F. STRACK, *The "relative self": Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 79 (2000) 1, 23-38 e GALINSKY - MUSSWEILER - MEDVEC, *Disconnecting outcomes and evaluations*, 2002, pp. 1131-1140.

<sup>57</sup> A.J. ELLIOT - J.M. HARACKIEWICZ, *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 70 (1996) 3, 461-475 e L.J. RAWSTHORNE - A.J. ELLIOT, *Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review*, in «Personality and Social Psychology Review» 3 (1999) 4, 326-344.

<sup>58</sup> Cfr. ORDÓÑEZ - SCHWEITZER - GALINSKY - BAZERMAN, *Goals Gone Wild*, pp. 15-16.

dell'educazione-pastorale salesiana. Nel confronto del PEPS con le teorie della leadership ci si lascia guidare da alcuni criteri. Poiché il campo tra le scienze dell'educazione e le scienze della gestione è troppo esteso e l'area della progettazione educativo-pastorale salesiana ha delle caratteristiche particolari, le teorie organizzative di confronto saranno scelte secondo i seguenti criteri:

1. l'uso della interdisciplinarietà tra pedagogia e scienze della gestione;
2. la presenza e l'equilibrio tra l'aspetto della scientificità e quello dell'applicazione significativa in contesti culturali diversi;
3. il superamento del puro *Management By Objectives*;
4. la compatibilità con l'antropologia espressa nelle quattro dimensioni del PEPS.

Il primo criterio dell'interdisciplinarietà trova la sua ispirazione negli studi dell'educazione-pastorale salesiana. Si ricorda la convinzione di Juan E. Vecchi espressa pochi mesi prima della pubblicazione del primo Sussidio sulla metodologia del PEPS: «L'approccio scientifico alla realtà diventa ormai patrimonio di tutti e mezzo necessario per una comprensione organica e completa. La conoscenza scientifica come possibilità di operare è forse una delle caratteristiche che contraddistingue il momento che viviamo. La fusione costante tra esperienza diretta, riflessione sapienziale e conoscenza scientifica conforma "l'intelligenza d'amore" con cui vogliamo avvicinarci alla gioventù, e risponde all'atteggiamento "sintetico", "di unità" di don Bosco, che non tralasciava nessun mezzo o via per capire meglio il mondo dei giovani e arrivare a loro con efficacia».<sup>59</sup> Oltre l'interdisciplinarietà in generale si vuole rafforzare lo scambio tra le scienze dell'educazione e le scienze organizzative. Già il termine "progettazione educativo-pastorale" porta in sé l'interdisciplinarietà tra la le scienze della gestione dei progetti e le scienze dell'educazione e della pastorale.

Più in là delle influenze dei modelli gestionali sulle teorie didattiche, studiate nel capitolo precedente, e la svolta cognitiva della psicologia degli anni '80 recepita nel campo della gestione,<sup>60</sup> l'ispirarsi vicendevole degli studi sull'educazione e sull'organizzazione è confermato anche con i trends pedagogici degli ultimi vent'anni che hanno recepito il cambio di paradigma della leadership. Gli studi della leadership e del management nel campo dell'educazione confermano una accresciuta enfasi dell'impatto della leadership sugli studenti; lo

<sup>59</sup> J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.], p. 14.

<sup>60</sup> Cfr. J.A. WHITCOMB, *Conceptions of Teacher Education*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, <sup>3</sup>2010, p. 602 e W.A. FIRESTONE - V.M.J. ROBINSON, *Research on Educational Leadership – Approaches/Promising Directions*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, <sup>3</sup>2010, p. 742.

spostamento dalla leadership generica alla leadership educativa trasformativa; l'enfasi sullo sviluppo integrale delle persone al posto del *training* per un ruolo specifico; un rinforzo dell'apprendimento organizzativo nel senso di Senge rispetto al management di manutenzione del passato; un passaggio da stili di leadership alla condivisione di *powerful practices and cognitions* e, infine, un passaggio da una leadership eroica e solitaria del preside della scuola alla leadership distribuita e cooperativa.<sup>61</sup> Lo sviluppo della dimensione spirituale all'interno di un quadro integrale dello sviluppo umano trova un posto nelle ricerche in campo educativo, ma spesso non viene collegato con il tema della leadership educativa.<sup>62</sup>

Il secondo criterio dell'equilibrio tra l'aspetto della scientificità<sup>63</sup> e quello dell'applicazione significativa in contesti culturali diversi instaura un confronto sia con l'esigenza dell'uso pratico delle teorie scientifiche nella gestione dei progetti educativi, che con il loro uso in molteplici ambienti culturali a livello planetario. L'uso concreto della teoria nella gestione dei progetti segue i due criteri di validità della conoscenza di Chris Argyris e di Edgar H. Schein, due studiosi del comportamento organizzativo: «So di sapere, quando la mia conoscenza è attualizzabile – quindi, quando la so produrre [...]. So di sapere, quando la conoscenza è di aiuto ai vari clienti e praticanti nel campo».<sup>64</sup> La diffusione mondiale diventa un indicatore importante della forza esplicativa della teoria e della sua capacità di cogliere l'agire dell'uomo oltre i limiti di una specifica cultura. Il congiungimento della teoria e della prassi è di primaria importanza anche per il PEPS in quanto si nota il mancato passaggio «dalla carta alla vita».<sup>65</sup> Oltre a ciò, la variazione degli ambienti culturali è proprio una delle ragioni primarie della istituzione del PEPS: il favorire l'inculturazione del Sistema Preventivo nella cultura locale in cui viene proposto.<sup>66</sup>

Il terzo criterio si riferisce al superamento del *Management By Objectives* a

<sup>61</sup> Cfr. le tematiche affrontate nel S. DONAHOO - R.C. HUNTER, *Teaching Leaders to Lead Teachers: Educational Administration in the Era of Constant Crisis*, Elsevier, Amsterdam 2007 e le numerose sintesi sulla leadership educativa all'interno dei sette volumi dell'enciclopedia internazionale d'educazione PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, 32010.

<sup>62</sup> Cfr. D. DENTON - W. ASHTON (Edd.), *Spirituality, Action, & Pedagogy. Teaching from the Heart*, Peter Lang, New York 2004; M. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007 e WHITCOMB, *Conceptions of Teacher Education*, in PETERSON - BAKER - MCGAW (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, 32010, pp. 600-601.

<sup>63</sup> Nel presente studio non si considerano scientifiche le teorie dei soli praticanti o di autori senza una adeguata preparazione scientifica (dottorato) e il contatto con il mondo accademico (insegnamento universitario, recezione dagli altri esperti del campo).

<sup>64</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 98.

<sup>65</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *Discorso di apertura del Rettor Maggiore*, in CG22 (1984), n. 19.

<sup>66</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 82-83 che cita PAOLO VI, *Evangelii Nuntiandi* (1975), nn. 20; 38-39 e CG21 (1978), n. 91 che si rifà alla *Nostra Aetate*, n. 2 e CG21 (1978), n. 105.

livello dei contenuti e a livello del metodo. Dallo studio del background teorico del PEPS è emerso un riferimento metodologico, attraverso le teorie curricolari, con il modello Tayloriano del *scientific management* integrato più tardi con il MBO, che adotta sostanzialmente un approccio lineare e analitico alla realtà. Per un aggiornamento della metodologia della progettazione educativo-pastorale salesiana è necessario che le teorie con le quali si dialogherà elaborino un passaggio sostanziale oltre il MBO arrivando a un equilibrio tra il polo manageriale dell'agire progettuale e quello della leadership. Si può trattare del superamento del MBO in varie chiavi descritte prima: sistemico, trasformativo, etico, spirituale, dell'empowerment, dell'apprendimento organizzativo e/o dell'approccio basato sulle risorse. Nel presente studio si preferisce un approccio integrale che combina le varie chiavi del superamento del MBO e crea una teoria armonica degli vari elementi gestionali.

Il quarto criterio sceglie come fondamentale il modello generale dell'uomo e dell'educazione-pastorale del PEPS. Già parlando di Progetto Educativo-Pastorale Salesiano nelle sue articolazioni concrete nei Capitoli Generali e nel *Quadro di riferimento* è emerso il rafforzarsi della visione integrale dell'uomo, specialmente tra l'educazione e l'evangelizzazione. La sfida maggiore, affrontata nel presente studio, non è di considerare l'uomo integralmente a livello di contenuto della teoria ma a livello di processi metodologici. Adottando un certo MBO nella metodologia progettuale salesiana si è notata la mancanza dei processi di discernimento a livello spirituale, del senso e delle motivazioni profonde, rimanendo nella posizione della progettazione educativa puramente razionale.<sup>67</sup> Per questa ragione si cercherà di trovare, all'interno delle teorie di confronto, che sono più metodologiche che antropologiche, delle dinamiche interconnesse che a livello metodologico esprimano il modello salesiano delle quattro dimensioni della crescita umana:

- la dinamica della trasformazione educativa all'interno della dimensione educativo-culturale;
- la dinamica della crescita spirituale come il nucleo della dimensione dell'evangelizzazione e della catechesi;
- la dinamica della chiamata come l'elemento fondante della dimensione vocazionale;
- la dinamica della costruzione della comunità all'interno della dimensione d'esperienza associativa.

<sup>67</sup> Con la proposta del metodo di discernimento a partire dal 2002 si è creato un doppio binario a livello metodologico: il discernimento del Progetto Organico Ispettorale, del Progetto Comunitario e del Progetto di Vita da una parte e la progettazione educativo-pastorale dall'altra. Nella terza edizione del Quadro di riferimento della PG si cerca di far introdurre il discernimento anche nella progettazione del PEPS, ma più come un'attenzione esterna non toccando i passi della metodologia del PEPS.

Sintetizzando la questione dei criteri si può affermare di scegliere di dialogare con le teorie organizzativo-educative, applicate significativamente in diverse culture, che superano il puro management per obiettivi avendo uno sguardo integrale sull'uomo e sulla metodologia, articolato in un equilibrio tra la dimensione educativa, spirituale, vocazionale e associativa. Per non adottare una posizione di presunzione di partire da una *tabula rasa*, nei paragrafi successivi si guarderà come gli istituti di vita consacrata hanno percepito il cambiamento delle teorie dell'organizzazione. Il confronto servirà solo come un'ispirazione indiretta di alcune piste di riflessione percorribili in quanto siamo interessati alla metodologia del PEPS e non in problematiche organizzative della vita consacrata in generale.

### 3. La vita consacrata e gli studi gestionali-organizzativi attuali

Le questioni della leadership e del management non sono estranee al mondo della vita consacrata. Ne sono testimoni i diversi studi riguardanti il tema. Gli studi organizzativi nell'ambito della vita consacrata possono avere due prospettive diverse. Ci sono saggi che studiano la leadership e la gestione delle comunità o degli istituti di vita consacrata in generale e ci sono studi che cercano di tracciare uno stile di gestione secondo un carisma specifico.

Nel primo gruppo si possono menzionare cinque studi pubblicati nella collana *Leadership e vita consacrata* dell'editrice Rogate realizzati in collaborazione tra Gian Franco Poli, Giuseppe Crea e Vincenzo Comodo, che adottano un approccio di studio pluridisciplinare (teologico-psicologico-sociocomunicativo).<sup>68</sup> Le pubblicazioni hanno generalmente una struttura di tre capitoli divisi per tipo di approccio senza una pretesa d'integrazione: un capitolo in prospettiva teologico-biblica, uno psicologico e uno sociologico seguendo le specializzazioni degli autori. Gli studi si concentrano su una leadership applicata più al superiore, inteso come il leader della comunità, che a una concezione di leadership distribuita o comunitaria.<sup>69</sup>

<sup>68</sup> Cfr. G.F. POLI - G. CREA - V. COMODO, *La sfida dell'organizzazione nelle comunità religiose*, Rogate, Roma 2003; ID., *Leadership e comunicazione nella vita consacrata*, Rogate, Roma 2003; ID., *Leadership e benessere interpersonale nelle comunità religiose*, Rogate, Roma 2003; ID., *Stili di leadership e vita consacrata*, Rogate, Roma 2003; ID., *Una leadership efficace per le riunioni di comunità*, Rogate, Roma 2004.

<sup>69</sup> Cfr. anche altre pubblicazioni sulla vita consacrata studiata in generale: A. HERZIG, "Ordens-Christen". *Theologie des Ordenslebens in der Zeit nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Echter Verlag, Würzburg 1991; COSPES (Ed.), *Difficoltà e crisi nella vita consacrata*, LDC, Leumann (TO) 1996; E. ROSANNA - P. DEL CORE (Edd.), *La vita religiosa alle soglie del duemila. Verso quali modelli formativi*, LAS, Roma 1996; S. KLOSTERMANN, *Management im kirchlichen Dienst. Über Sinn und Sorge kirchengemäßer Führungspraxis und Trägerschaft*, Bonifatius-Verlag, Paderborn 1997;

Il best-seller *Die Kunst Menschen zu führen* (L'arte di guidare le persone),<sup>70</sup> scritto dall'abate primate dei benedettini Notker Wolf e da suor Enrica Rosanna FMA, sottosegretaria della Congregazione per la Vita religiosa dal 2007 al 2011, è un esempio di altro tipo di pubblicazione. Si tratta di un libro divulgativo destinato a tutti, non solo religiosi, che prende spunti dai concetti organizzativi del mondo della vita consacrata, come per esempio la Regola di san Benedetto, e li integra con esperienze personali. La leadership trattata è trasformativa e partecipativa, ma il livello di analisi non scende a livelli rigorosi.

Un'altra proposta di leadership partecipativa è lo stile che adotta, per esempio, il volume dei consulenti pedagogici Gilberto Gillini e Mariateresa Zattoni *Ben-essere per la missione* che offre un percorso di autoformazione per comunità religiose o gruppi di presbiteri.<sup>71</sup> Partendo dalla prassi di consulenti in campo ecclesiastico, il volume integra in venti capitoli le seguenti tematiche: comunità intesa come sistema, figure dell'autorità, stagnazione relazionale, conflitto, cooperazione, comunicazione, gratificazioni, emozioni e famiglia d'origine in connessione con la famiglia religiosa. Il manuale è un prezioso aiuto per la crescita della comunità attraverso l'impostazione di cammini, ma non offre una fondazione teorica della leadership nell'insieme.<sup>72</sup>

Un contributo interessante è offerto dal salesiano Giuseppe Tacconi che propone nella sua pubblicazione *Alla ricerca di nuove identità* un nuovo orizzonte per la formazione permanente degli ordini religiosi di vita apostolica attiva.<sup>73</sup> Le modalità organizzative che gli ordini religiosi adottano sono concepite come modi di pensare e non come un puro strumento tecnico.<sup>74</sup> In questo senso l'autore propone l'apprendimento organizzativo come uno strumento per la

G. FIORENTINI GIORGIO - S. SLAVAZZA, *La Chiesa come "azienda non profit". Gestione e marketing*, EGEA, Milano 1998; D. O'MURCHU, *Consecrated Religious Life. The Changing Paradigms*, Orbis Books, Maryknoll NY 2005.

<sup>70</sup> Cfr. N. WOLF - E. ROSANNA, *Die Kunst Menschen zu führen*, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg 2007 (edizione italiana N. WOLF - E. ROSANNA, *L'arte di dirigere le persone*, Dehoniane, Bologna 2010).

<sup>71</sup> Cfr. G. GILLINI - M. ZATTONI, *Ben-essere per la missione. Proposta di lavoro per l'autoformazione di gruppi di presbiteri, consacrate e consacrati*, Queriniana, Brescia 2003.

<sup>72</sup> Cfr. simili pubblicazioni su singoli aspetti della vita comunitaria come per esempio: L. PINKUS, *Autorealizzazione e disadattamento nella vita religiosa*, Borla, Roma 1991; F.-J. EILERS, *Comunicare nella comunità*, LDC, Leumann (TO) 1997; L. LICHERI, *Obbedienza, autorità e volontà di Dio. Dalla sottomissione alla responsabilità creativa*, Paoline, Milano 1999; G.F. POLI, *Osare la svolta. Collaborazione tra religiosi e laici ad servizio del Regno*, Ancora, Milano 2000; G. CREA, *I conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*, Dehoniane, Bologna 2001; S. GONZÁLES SILVA, *Star bene nella comunità*, Ancora, Milano 2002; P. VANZAN - F. VOLPI (Edd.), *Oltre la porta. I consacrati e le Emergenze del Nuovo Millennio*, Il Calamo, Roma 2002; G. CREA, *Benessere comunitario e comunicazione*, in «Testimoni» 4 (2003) 10-13.

<sup>73</sup> Cfr. G. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001.

<sup>74</sup> Cfr. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità*, 2001, pp. 85-87.

formazione permanente. Riferendosi soprattutto agli ordini religiosi in contesto italiano, propone strumenti formativi adottando metodologie psico-sociologiche, narrative, autobiografiche e cliniche per passare da un paradigma semplice di vita consacrata a un paradigma complesso inteso nel senso di Edgar Morin.<sup>75</sup> La pubblicazione offre indirettamente alcuni spunti interessanti anche per l'ambito del PEPS, soprattutto per la parte che concerne la formazione della Comunità Educativo-Pastorale.

Nelle opere su menzionate, che adottano o combinano l'arricchimento della vita religiosa con studi sulla leadership e il management e viceversa, si nota una certa mancanza di approfondimento e di concretezza. Una mancanza che tende a scomparire quando gli autori analizzano uno specifico ordine religioso.

### 3.1. *La leadership – management degli ordini religiosi come ispirazione per il mondo secolare*

Chris Lowney, exgesuita, consulente e manager, si sofferma nella sua pubblicazione *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*<sup>76</sup> soprattutto sull'esperienza delle prime generazioni della Compagnia di Gesù,<sup>77</sup> trovando quattro principi chiave di leadership integrati nel *modo di procedere* gesuita. In particolare il modello della leadership dei gesuiti è proposto dall'autore come uno stile universalmente valido, non ristretto alla sola Compagnia di Gesù. La cosiddetta "leadership eroica" dei gesuiti si basa su quattro pilastri:

- consapevolezza di sé, dei punti di forza, delle debolezze, dei valori e della propria visione, coltivando l'abitudine di riflettere su di sé e di approfondire le proprie conoscenze attraverso gli Esercizi Spirituali;<sup>78</sup>
- spirito d'iniziativa, consistente nell'accettazione del mondo in mutamento e nell'introdurre le innovazioni: «Saldamente ancorato a valori e principi "non trattabili" egli coltiva quella "indifferenza" che gli permette di

<sup>75</sup> Cfr. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità*, 2001, pp. 60-64 e 262-287. Il paradigma complesso di Morin riprende istanze del pensiero sistemico. Per l'apprendimento organizzativo Tacconi fa riferimento a Edgar H. Schein e al suo lavoro attorno alla cultura dell'organizzazione. Cfr. le opere citate da Tacconi: E.H. SCHEIN, *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini e associati, Milano 1990 e E. MORIN, *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.

<sup>76</sup> Cfr. C. LONEY, *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005.

<sup>77</sup> Lowney analizza soprattutto la leadership dei seguenti gesuiti: sant'Ignazio di Loyola, san Francesco Saverio, san Pietro Canisio, Cristoforo Clavius, Benedetto de Goes, Roberto de Nobili, Matteo Ricci, Antonio Sepp, Adam Schall, Diego de Torres Bollo.

<sup>78</sup> Cfr. LONEY, *Leader per vocazione*, 2005, pp. 113-127.

- adattarsi a ogni fenomeno senza perdere la propria sicurezza»;<sup>79</sup>
- amore, che è l'atteggiamento positivo amorevole che coinvolge gli altri nella missione: «I sudditi potranno disporsi ad aver piuttosto l'amore che il timore verso i propri superiori»;<sup>80</sup>
  - eroismo, che si nutre di ambizioni eroiche che infondono energia in sé e in altri: «Concepire grandi decisioni e spronare desideri altrettanto grandi».<sup>81</sup>

L'autore parte dalla concezione di leadership di John Kotter,<sup>82</sup> si confronta con altri autori delle scienze gestionali,<sup>83</sup> ma fa capire subito che la sua concezione è diversa dalle altre, parlando di leadership partecipativa per tutti, della sorgente interiore di leadership, dell'infinità del processo di diventare leader e della leadership intesa come un modo di vivere, non come una tecnica o un insieme di atti staccati tra loro.<sup>84</sup> L'autore descrive anche la qualità organizzativa dei gesuiti confrontandola con le precedenti tradizioni religiose dei benedettini, dei domenicani e dei francescani, parlando di gestione insufficiente (*undermanagement*) delle loro strutture organizzative.<sup>85</sup>

Un simile approccio è stato adottato da Craig S. Galbraith, oblatto benedettino studioso del management e cofondatore di diverse aziende nell'area della biotecnologia, e Oliver Galbraith III, professore emerito della San Diego State University, che descrivono la Regola di san Benedetto come una teoria della leadership sintetizzandola in 15 regole: interesse comune, selezione-formazione, merito-anzianità, iniziativa mirata, innovazione, etica, stabilità, ritualità che porta al senso, fiducia-rispetto, disciplina, consiglio, mormorazione, leader esemplare, umiltà-moderazione e propositi ferrei.<sup>86</sup>

Un procedimento inverso viene seguito dal gesuita Alfred Darmanin, professore di psicologia ed expresidente della Conferenza dei Provinciali d'Europa della *Societas Jesu*, nel suo articolo sulla spiritualità ignaziana e leadership

<sup>79</sup> LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, p. 30.

<sup>80</sup> *Costituzioni della Compagnia di Gesù e Norme complementari*, in LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, p. 32.

<sup>81</sup> W.J. YOUNG (Ed.), *Letters of St. Ignatius of Loyola*, in LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, p. 34.

<sup>82</sup> Cfr. J.P. KOTTER, *Leading Change*, in LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, pp.13-14.

<sup>83</sup> Cfr. i riferimenti a Badaracco, Collins, Drucker, Goleman, Herzberg, Heskett, McGregor, Zalesnik in LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, pp. 39, 95, 106-109, 187, 224, 236 e 304.

<sup>84</sup> Cfr. la vicinanza della leadership integrale di Covey, Senge e Scharmer, che riconosce la dimensione spirituale dell'uomo, con le concezioni della "leadership eroica" in LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, pp. 15-21.

<sup>85</sup> Cfr. LOWNEY, *Leader per vocazione*, 2005, pp. 139-146.

<sup>86</sup> Cfr. C.S. GALBRAITH - O. GALBRAITH III, *Benedictine Rule of Leadership*, Adams Media Corporation, Avon MA 2004.

contemporanea.<sup>87</sup> L'autore elenca i trends nelle teorie contemporanee della leadership e, poi, cerca corrispondenze con il modello organizzativo tracciato da Ignazio di Loyola. Nell'articolo tratta le seguenti correnti: visione-missione condivisa (Hesselbein); leadership situazionale (Hersey-Blanchard); leadership trasformativa (Burns); cultura organizzativa (Schein); leadership-management (Kotter, Covey); immagini dell'organizzazione (Morgan); organizzazione che apprende (Senge); leadership di servizio (Greenleaf). L'autore applica, in un altro successivo titolo, gli approfondimenti degli studi gestionali ad alcuni contenuti della 35ª Congregazione Generale dei gesuiti. Oltre alle applicazioni che concernono la struttura organizzativa, si nota un forte appello al necessario training della leadership all'interno della Compagnia di Gesù.<sup>88</sup>

### *3.2. Gli studi organizzativo-gestionali comparativi tra un ordine religioso e un'impresa*

Un secondo tipo d'approccio è offerto dal Johannes Claudius Eckert, benedettino e professore di teologia alla Ludwig-Maximilians-Universität di Monaco, che fa un confronto tra la cultura organizzativa della Bayerische Motoren Werke (BMW) e quella vissuta nella Congregazione Benedettina della Baviera (BBK).<sup>89</sup> In un'analisi approfondita l'autore parte descrivendo le sfide culturali dell'epoca, che mettono in discussione i modelli della gestione economica e anche la gestione organizzativa della Chiesa. Quindi, segue la parte di fondazione filosofico-teologica in relazione all'idea di uomo (coscienza, socializzazione, esistenza conflittuale, libertà e legami, bisogni, lavoro e formazione dell'identità) e all'idea della società (società, comunità, organizzazione).

Dall'approfondito confronto delle due culture organizzative, che stanno al centro della pubblicazione, scaturisce il messaggio finale: «È nel reciproco interesse che la BMW e la BBK apprendano una dall'altra. Guardando sopra i recinti delle fabbriche e i muri del monastero si possono trovare spazi comuni e sulla base di questi possibilità d'apprendimento».<sup>90</sup> Eckert vede le differenze soprattutto nello stabilire i fini (creazione dei valori materiali - creazione dei valori ideali), nella funzione (organizzazione del lavoro - comunità di vita)

<sup>87</sup> Cfr. A. DARMANIN, *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, in «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 1-14.

<sup>88</sup> Cfr. A. DARMANIN, *Governance in the Society of Jesus. What's New?*, in «Review of Ignatian Spirituality» 39 (2008) 3, 75.

<sup>89</sup> Cfr. J.C. ECKERT, *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen, Herausforderungen, Anregungen*, Schäfer Poeschl, Stuttgart 2000.

<sup>90</sup> ECKERT, *Dienen statt Herrschen*, 2000, p. 234.

e nell'atteggiamento di fondo (flessibilità - stabilità),<sup>91</sup> che non impediscono però di trovare vicinanze che creano il terreno per l'apprendimento vicendevole. Tra questi punti di contatto ci sono la consapevolezza di un rinnovamento continuo, il raggiungimento dei fini attraverso la comunicazione (riflessione in gruppo) e la partecipazione (atteggiamento dell'apertura reciproca) e, infine, comuni principi di formazione (appartenenza intesa come corresponsabilità e governo inteso come servizio).<sup>92</sup>

Nella stessa direzione, ma con un taglio specifico, si muove lo studio del salesiano tedesco Reinhard Gesing, professore alla Philosophisch- Theologische Hochschule di Benediktbeuern, che compara la funzione del colloquio con il direttore nella tradizione salesiana e il dialogo dell'impiegato con il suo superiore nella RWE (un'azienda energetica multinazionale).<sup>93</sup> Attraverso il confronto dei due modi di dialogare, l'autore giunge alla possibilità di apprendimento per le due organizzazioni: i salesiani potrebbero valorizzare di più il colloquio (e ritornare alla pratica), anche grazie ai recenti studi di natura gestionale applicati nella sfera aziendale; il ruolo del direttore si potrebbe allargare includendo alcune funzioni del *coach* nel dare e ricevere il feedback; nella formazione si potrebbero accentuare gli aspetti delle competenze comunicative; si potrebbe porre in risalto l'importante metodologia del colloquio; e, infine, si potrebbe allargare la prassi del colloquio anche ai laici collaboratori nelle opere salesiane come uno strumento di coordinamento e formazione continua. Per la RWE gli aspetti da valorizzare maggiormente sono l'attenzione alla persona e alla dignità del dialogante, intesa come una linea guida fondamentale del dialogo; lo stabilire delle regole per la discrezione e per la protezione della sfera intima dell'impiegato; la priorità del empowerment sul giudizio lavorativo e, come ultimo, l'incremento della capacità di apprendere dagli errori.<sup>94</sup>

### 3.3. *L'implementazione di una teoria organizzativa nella vita di un ordine*

Un terzo modo per trattare le relazioni tra le scienze organizzative e la vita degli istituti di vita consacrata è offerto dalla Famiglia Vincenziana, che ha adottato e implementato la visione del cosiddetto "cambio sistemico" nella vita degli istituti delle Figlie della Carità, della Congregazione della Missione

<sup>91</sup> Cfr. ECKERT, *Dienen statt Herrschen*, 2000, pp. 234-241.

<sup>92</sup> Cfr. ECKERT, *Dienen statt Herrschen*, 2000, pp. 242-280.

<sup>93</sup> Cfr. R. GESING, *Das Mitbrudergespräch in einer Ordensgemeinschaft und das Mitarbeitergespräch im Unternehmen. Ein vergleichende Darstellung unter besonderer Bezugnahme auf das Mitbrudergespräch bei den SDB und das Mitarbeitergespräch bei RWE*, Manoscritto della serie Benediktbeurer Schriftenreihe zur Lebensgestaltung im Geiste Don Boscos, Benediktbeuern 2004.

<sup>94</sup> Cfr. GESING, *Das Mitbrudergespräch*, 2004, pp. 45-47.

e della loro Associazione di volontariato Association Internationale des Charités (AIC).<sup>95</sup> Robert Maloney, superiore generale della CM dal 1992 al 2004, nell'Assemblea dell'AIC nel 2009, in qualità di presidente della Commissione internazionale per il Cambio Sistemico, ha riassunto in dieci punti l'essenza del cambio sistemico nella vita e nelle opere di san Vincenzo:

1. Amore affettivo e effettivo – cambiando le strutture sociali.
2. Evangelizzazione in parole e atti – testimonianza, insegnamento e promozione integrale.
3. Spiritualmente e corporalmente – servizio olistico.
4. Vedere il Cristo nel povero – servizio di qualità.
5. Chatillon – organizzazione.
6. Contratti e regolamento – fondazioni solide.
7. Semplicità – trasparenza.
8. Piccole scuole – istruzione e formazione professionale.
9. Collaborazione a tutti i livelli della società – lavoro in rete.
10. Il suo ruolo alla corte – difesa dei poveri.<sup>96</sup>

La specificità del modello vincenziano non sta nell'adottare una teoria di management o di leadership per reinterpretare le proprie radici con le lenti della teoria e proporre un modello nuovo di gestione, già proposti da Lowney, Galbraith e Darmanin. La novità sta sia nel livello di operatività del cambio di paradigma che nel destinatario che è la Famiglia Vincenziana stessa. Il cambio sistemico diventa non solo uno *slogan* nei diversi progetti di cambiamento ma un punto di vista che porta a una metodologia nuova. Il nuovo paradigma viene implementato a vari livelli di pensiero e d'azione (individuale, comunitario, strutturale, istituzionale) e, per stimolare l'implementazione, è stato istituito anche un Premio Cambio Sistemico.<sup>97</sup>

<sup>95</sup> Cfr. *Cambio Sistemico*, in <http://famvin.org/it/chia-siamo/conversione-strutturale/> e *The Vincentian Family*, in <http://www.aic-international.org/content.php?m=4&l=en> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>96</sup> R. MALONEY, *Dieci semi di cambio sistemico nella vita e nelle opere di S. Vincenzo*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>97</sup> Cfr. *Le strategie per un Cambio Sistemico*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 7-10; *Quali progetti? Criteri di selezione*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 11-12; *Progetti Sistemici*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 13-27; N. FORONI, *La povertà delle donne: una discriminazione. Un passo avanti grazie all'esperienza sistemica*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf>; P.P. DE NAVA, *Attuazione sugli apporti della commissione internazionale per la promozione del Cambio Sistemico*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf>; *Le linee operative dell'AIC 2009 - 2011*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf>; *Lettera di G.G. Gay a tutti i membri della Congregazione della Missione del 25 gennaio 2009*, in [http://www.fdcisiena.it/download/doc\\_download/4-premio-cambio-sistemico-2009](http://www.fdcisiena.it/download/doc_download/4-premio-cambio-sistemico-2009); E. CHARPY, *Vincent de Paul and Louise de Marillac. The art of decision making*, in [http://www.aic-international.org/pdf/fiche\\_12\\_ingles.pdf](http://www.aic-international.org/pdf/fiche_12_ingles.pdf); *Systemic Change: Seeds of Change*, in [http://famvin.org/wiki/Systemic\\_Change:\\_Seeds\\_of\\_Change](http://famvin.org/wiki/Systemic_Change:_Seeds_of_Change) (accesso il 1. 8. 2014).

Un simile modo di vedere è adottato da Pat Smith, una francescana di Philadelphia, che prende l'idea del leader da Lowney e si confronta con l'esperienza di san Francesco d'Assisi rifacendosi anche ad altri studi.<sup>98</sup> «Un leader è colui che ha una profonda esperienza della vita e di passione (amore) per essa, abbinata con una visione del futuro. È uno che sa comunicare con successo questa visione ed è in grado di ispirare e motivare gli altri a partecipare e a possederla».<sup>99</sup> La leadership francescana è secondo lei centrata sul Vangelo, radicata nell'essere (e non nel fare), ha una sorgente nella piccolezza, è familiare ed ha bisogno di un rinnovamento continuo. A differenza di Lowney, l'articolo della Smith ed le altre pubblicazioni francescane sono rivolti soprattutto *ad intra* dei loro ordini religiosi, servendo come manuali di formazione a vari livelli, anche se non arrivano ad avere un impatto globale come lo si vede nel caso della Famiglia Vincenziana.<sup>100</sup>

In una prospettiva particolare si colloca la tesi di dottorato in diritto canonico di Ric Lorenzo Fernando intitolata *Management of Governance structures in Religious Institutes of active life. Applied to the Salesian Society of St. John Bosco*.<sup>101</sup> L'autore analizza la struttura organizzativa mondiale dei salesiani (Direzione generale, regioni, ispettorie) dal punto di vista del diritto canonico e delle scienze organizzative.<sup>102</sup> Combinando varie teorie, purtroppo senza una prospettiva approfondita e unitaria di fondo, si propongono alcuni miglioramenti delle strutture di governo come il rafforzamento della struttura delle regioni oppure l'ufficio di coordinamento dei Dicasteri all'interno della Direzione generale.<sup>103</sup>

<sup>98</sup> Cfr. M. CARNEY - J. CHINNICI, *Implications for Governance from Franciscan Christology. Response to Zachary Hayes' presentation on Christology*, Franciscan Federation, Anaheim 1995; D. JULIEN, *Clare's Model of Leadership*, in «The Cord» 51 (2001) 4, 184-198; P. SMITH, *Franciscan Leadership: Mutual Love Generating a Future*. Keynote Presentation at the Franciscan Federation Annual Conference 2009, in <http://www.franfed.org/Keynote - AFC2009,PatSmithOSF.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>99</sup> SMITH, *Franciscan Leadership*, 2009, p. 1.

<sup>100</sup> Cfr. P. O'MARA, *The Franciscan Leader: A Modern Version of the Six Wings of the Seraph. An Anonymous Franciscan Treatise in the Tradition of St. Bonaventure*, Franciscan Institute Publications, St. Bonaventura NY 1997 e D. DAVID - T.A. REAM (Edd.), *Handbook for Secular Franciscan Servant Leadership*, in [http://www.troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO Formation Resource Manual.pdf](http://www.troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO%20Formation%20Resource%20Manual.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>101</sup> Cfr. F. RIC LORENZO, *Management of Governance structures in Religious Institutes of active life. Applied to the Salesian Society of St. John Bosco*, UPS, Relatore J.M. Graulich, n° della tesi 0810D, data della difesa 3. 4. 2006.

<sup>102</sup> Cfr. RIC LORENZO, *Management of Governance structures*, 2006, p. 216.

<sup>103</sup> L'autore propone miglioramenti coraggiosi basando l'argomentazione quasi esclusivamente sulla rassegna delle teorie organizzative di un solo libro di testo per le facoltà di management. Cfr. J.M. IVANCEVICH - M.T. MATTESON, *Organizational Behavior and Management*, McGraw Hill/Irwin, New York 2002, pp. 4-32 e RIC LORENZO, *Management of Governance structures*, 2006, pp. 217-241.

### *3.4. I contributi dei diversi approcci di studi organizzativi della vita religiosa*

I tre approcci presentati e scelti da vari autori si potrebbero sintetizzare in questo modo. Tutti gli autori fanno un'analisi del carisma dell'ordine e lo confrontano con le teorie gestionali e organizzative contemporanee. La differenza, oltre i parametri dell'estensione e della qualità dell'analisi, sta soprattutto nella finalità:

- l'approccio fenomenologico (Lowney, Galbraith, in parte Darmanin), partendo dall'esperienza fondativa dell'ordine, ne esplicita il modello di leadership o di management;
- l'approccio di confronto (Eckert, Gesing) opera dei dialoghi tra il modello della leadership-management dell'ordine religioso e il modello vissuto nell'area imprenditoriale e ne trae alcune conseguenze per l'apprendimento di entrambe le parti;
- l'approccio applicativo (Maloney, Smith, e in parte Ric Lorenzo e Darmanin) adotta una teoria di management-leadership, rilegge il carisma dell'ordine con queste lenti e, infine, offre indicazioni operative per l'ordine stesso.

Nel presente studio, soprattutto nella parte propositiva dell'aggiornamento della metodologia del PEPS (capitoli 7, 8 e 9), ci si avvicinerà di più verso l'approccio di confronto e di applicazione, che sono indispensabili in un'operazione di aggiornamento anche se con alcune peculiarità. Si vuole superare il semplice confronto tra un modello organizzativo e il modello dell'educazione-pastorale salesiano come se questi fossero sullo stesso livello. Dall'altra parte, si cerca di andare oltre alla semplice applicazione di una teoria organizzativa nelle strutture organizzative, pastorali ed educative dei Salesiani di don Bosco, in quanto le teorie spesso portano quadri mentali impliciti che sono contrari ad un carisma. Essendo radicati nel modello antropologico, educativo e pastorale salesiano si dialogherà con teorie organizzative per sviluppare le potenzialità della progettazione educativo-pastorale salesiana.

## LA PRESENTAZIONE E L'INTEGRAZIONE DELLE TEORIE ORGANIZZATIVE DI CONFRONTO

Le teorie che saranno prese in considerazione sono le seguenti: l'apprendimento organizzativo di Peter M. Senge, diffuso dall'attività della Society for Organizational Learning, la leadership centrata sui principi di Stephen R. Covey, applicata dalla società di consulenza FranklinCovey e la Teoria U di Otto Scharmer, collegata con lo studio di Senge, che costituisce la base teorica per l'azione del Presencing Institute. La scelta delle tre teorie è stata motivata dai seguenti fattori: il riconoscimento della dimensione educativa e della dimensione spirituale all'interno dei processi di progettazione che potrebbe rendere le teorie idonee per un dialogo con la progettazione salesiana che, oltre a essere educativa, è anche pastorale; la rilevanza per la prassi progettuale del *principle centered leadership* di Covey, valutato come «il management guru preminente dell'America del nord»;<sup>1</sup> l'implementazione da parte di Senge della visione sistemica nella teoria di leadership centrata sull'apprendimento, che potrebbe equilibrare la linearità del PEPS influenzata dal MBO; l'enfasi di Scharmer sullo studio del processo di progettazione, che potrebbe bilanciare l'accento sul prodotto proprio delle teorie curricolari che influenzavano direttamente il PEPS. Si è scelto di dialogare con più autori anche per un equilibrarsi a vicenda delle teorie, ognuna delle quali ha i suoi punti di debolezza.<sup>2</sup>

Nella breve presentazione delle teorie si presentano sia gli elementi per una

<sup>1</sup> B. JACKSON, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001, p. 94.

<sup>2</sup> Cfr. la critica di Stefan Kühl alle organizzazioni che apprendono (Senge) nelle quali si può trovare una dinamica paralizzante tra la leadership degli esperti dell'apprendimento, spesso esterni all'organizzazione, e la leadership formale dell'organizzazione. Lo stesso autore critica il governo delle organizzazioni basato sulla fiducia (Covey) che crea una linea di governo parallelo alla gerarchia formale. Per la critica alle teorie di progettazione basate sul processo basta menzionare quella di Shirley Grundy che nota l'imprescindibilità di alcuni criteri esterni al processo che diventano, quindi, "risultati" da adempiere in una logica diversa da quella del processo. Cfr. S. KÜHL, *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002, pp. 32-36 e S. GRUNDY, *Curriculum: product or praxis?*, Falmer Press, Lewes 1987, p. 77.

comprensione sintetica della *mens* dei singoli autori che quelli necessari per valutare la significatività progettuale-educativa secondo i criteri adottati nel presente studio (interdisciplinarietà, scientificità, applicazione interculturale significativa, superamento del MBO, antropologia integrale).

## 1. L'apprendimento organizzativo di Peter M. Senge

Peter M. Senge<sup>3</sup> approccia la leadership da una prospettiva sistemica concentrandosi sulle dinamiche dell'evolversi dei sistemi viventi. Il nucleo della sua teoria di leadership vede l'organizzazione come un intero sistema interconnesso che è maggiore rispetto alla somma delle parti. Così la crescita dell'organizzazione è legata all'apprendimento continuo di tutti i suoi membri e dei suoi team circa la realtà interconnessa nei circoli di causalità dell'organizzazione e del mondo che la circonda. L'apprendimento continuo diventa per l'organizzazione la base di un agire competente e sostenibile a lunga durata.

Gli inizi della sua teoria risalgono alla metà degli anni '70 con i riferimenti al lavoro pionieristico di Jay Forrester nel campo della dinamica dei sistemi applicata alla realtà sociale.<sup>4</sup> Le sue intuizioni si consolidavano attraverso il gruppo di ricerca al MIT che collaborò con i dirigenti di varie industrie tra le quali emerge la creatività della progettazione con la Shell. Integrando le ricerche con il lavoro della Innovation Associates sulla padronanza personale, sulla visione condivisa e con le esperienze di 25 anni dell'elaborazione della metodologia dei seminari sulla leadership arrivava alla teoria delle cinque discipline. Lo

<sup>3</sup> Peter Michael Senge è nato nel 1947, si è laureato al Massachusetts Institute of Technology nel modellamento dei sistemi sociali nel 1972 ed ha acquisito nel 1978 il dottorato alla MIT School of Management, nella quale insegna tutt'ora. È il presidente fondatore della SOL – Society for Organizational Learning, una comunità globale di organizzazioni, ricercatori e consulenti dedicati allo sviluppo interdipendente delle persone e delle loro istituzioni. Le comunità della SOL sono attive in 35 Stati del mondo. Senge è l'autore del famoso libro *La quinta disciplina – l'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo* (1990). Del libro sono state vendute più di un milione di copie e nel 1997 l'Harvard Business Review l'ha individuata come uno dei libri delle scienze di gestione con più potenziale generativo degli ultimi 75 anni. Il Journal of Business Strategy ha nominato Senge nel 1999 come una delle 24 persone che avevano la maggiore influenza sulla strategia di business negli ultimi 100 anni. Il Financial Times nel 2000 e il Business Week nel 2001 lo hanno classificato come uno dei migliori guru del top management. Cfr. CRAINER, *The Ultimate Business Guru Book*, 1998, pp. 213-217; P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, pp. XXIII-XXV; *About Peter Senge*, in <http://www.solonline.org/?page=PeterSengebio>; *History*, in <http://www.solonline.org/?page=SoLHistory> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>4</sup> Senge menziona J.W. FORRESTER, *Industrial dynamics*, MIT Press, Cambridge MA 1961; Id., *Urban Dynamics*, MIT Press, Cambridge MA 1969 e Id., *The Counterintuitive Behavior of Social Systems* in «Technology Review» 73 (1971) 52-68.

sviluppo della Society for Organizational Learning (SOL) gli ha permesso di lavorare con i leader nel mondo dell'economia, dell'istruzione, della sanità e della politica.<sup>5</sup>

Senge applica nel suo libro la teoria generale dei sistemi alla realtà del cambiamento organizzativo. Le sue aree di attenzione sono in particolare l'interesse al decentramento del ruolo della leadership nelle organizzazioni in modo da accrescere la capacità di tutte le persone a lavorare in modo produttivo verso obiettivi comuni. La *Quinta disciplina* articola una teoria dell'apprendimento organizzativo che dà una posizione fondamentale ai valori umani nelle organizzazioni e cioè che la visione, gli obiettivi, la riflessività e i sistemi di pensiero sono essenziali perché le organizzazioni possano realizzare le loro potenzialità.

Le idee della *Quinta disciplina* sono applicate e arricchite con esperienze, buone pratiche, sussidi e strumenti metodologici nelle varie successive pubblicazioni. Si possono nominare *The Fifth Discipline Fieldbook – Strategies and Tools for Building a Learning Organization* (1994),<sup>6</sup> *The Dance of Change – The Challenges to Sustaining Momentum in Learning Organizations* (1999)<sup>7</sup> e soprattutto il manuale per l'applicazione della quinta disciplina nel mondo dell'educazione *Schools That Learn – A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education* (2000).<sup>8</sup>

### 1.1. *Le cinque discipline di Senge (1990-2004)*

Alla base del pensiero di Senge si trovano i concetti di disciplina e di apprendimento che sono strettamente collegati dal significato etimologico della parola disciplina dal latino *discere*: imparare o apprendere. Una disciplina «è un percorso di sviluppo per acquisire certe abilità o competenze [...]. Praticare una disciplina significa apprendere per tutta la vita. Non si arriva mai; si passa l'intera vita a padroneggiarla».<sup>9</sup> Senge distingue cinque discipline d'apprendimento, ma precisa subito che non si tratta né di discipline manageriali né di discipline informative perché, a differenza da queste, sono ad un altro livello, riguardano il modo di pensare, di interagire e il modo di apprendere l'uno dall'altro. Le discipline sono diverse anche dall'emulazione di un modello.

<sup>5</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. XXIII-XXV.

<sup>6</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994.

<sup>7</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999.

<sup>8</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.

<sup>9</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 12.

Non si tratta di analizzare e riprodurre le pratiche migliori, ma piuttosto creano una nuova ondata di sperimentazioni e progressi.<sup>10</sup> Per Senge il termine più adatto a descrivere quello che accade quando le organizzazioni apprendono è “*metanoia*”, nel suo significato di cambiamento di mentalità. Descrive l’uso della parola di greci, cristiani e gnostici e passa a sostenere che il «vero apprendimento va al cuore di ciò che significa essere umani».<sup>11</sup> Le cinque discipline di cui Senge parla sono le seguenti e si presentano in modo sintetico, soffermandosi più sulla quinta disciplina, che costituisce la novità, il nucleo e il punto di forza della teoria di Senge.

1. La padronanza personale. «La padronanza personale è la disciplina che consiste nel chiarire e approfondire continuamente la nostra visione personale, nel concentrare le nostre energie, nello sviluppare la pazienza e nel vedere la realtà in modo obiettivo. Come tale, essa è una pietra angolare essenziale nelle organizzazioni che apprendono – il loro fondamento spirituale. L’impegno e la capacità di apprendere di un’organizzazione non possono essere maggiori di quelle dei suoi membri. Le radici di questa disciplina sono alla base delle tradizioni spirituali e anche di quelle materiali tanto dell’Oriente, quanto dell’Occidente».<sup>12</sup>
2. Lavoro con i modelli mentali. «I modelli sono ipotesi profondamente radicate, generalizzazioni, o anche figure o immagini che influenzano il modo in cui comprendiamo il mondo e il modo in cui agiamo».<sup>13</sup> Lavorare con i modelli mentali è una disciplina che aiuta a scoprire le nostre rappresentazioni del mondo, portarle in superficie e tenerle sotto un rigoroso esame. Una parte della disciplina si occupa della capacità di condurre dialoghi ricchi di significato che bilanciano l’indagine (*inquiry*) e la propugnatione (*advocacy*).<sup>14</sup>
3. Costruzione di una visione condivisa. «Laddove c’è una visione condivisa (in quanto opposta alla fin troppo familiare visione dichiarata), gli individui eccellono e apprendono, non perché si dice loro di farlo, ma perché vogliono farlo [...]. Anche troppo spesso, la visione condivisa di un’azienda è imperniata sul carisma di un leader o di una crisi che temporaneamente galvanizza tutti».<sup>15</sup> La pratica della disciplina della visione condivisa implica il far venire in superficie le immagini del futuro condivise che promuovono un impegno sentito, volontario e genuino.<sup>16</sup>

<sup>10</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 12-13.

<sup>11</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 15.

<sup>12</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 8. Cfr. anche pp. 147-185.

<sup>13</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 9.

<sup>14</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 186-217.

<sup>15</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 10.

<sup>16</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 218-246.

4. L'apprendimento di gruppo. Sappiamo che i gruppi possono imparare e far sì che l'intelligenza del gruppo superi l'intelligenza dei singoli con una capacità di pensare e agire coordinati. La presente disciplina inizia con la capacità di dialogo che, a differenza della discussione, è «la capacità dei membri di un gruppo di mettere in mora le ipotesi precedenti e passare a un genuino “pensare in comune”». <sup>17</sup> Si tratta anche della compresenza della capacità di riconoscere i modelli dell'interazione all'interno del gruppo che possono favorire o compromettere l'apprendimento, perché nelle organizzazioni le unità di base dell'apprendimento sono i gruppi, non i singoli. <sup>18</sup>
5. Il pensiero sistemico. Senge considera le organizzazioni come un insieme di tante componenti organizzate in un sistema interconnesso. Ma l'applicazione del pensiero sistemico non finisce qui, si allarga anche metodologicamente e viene applicato alla stessa teoria delle discipline dell'apprendimento. «È vitale che le cinque discipline si sviluppino come un insieme [...]. È per questo che il pensiero sistemico è la quinta disciplina. È la disciplina che integra le discipline, fondendole in un corpo coerente di teoria e di pratica. Essa evita che diventino giochetti separati, oppure le ultime mode del cambiamento organizzativo. Senza l'orientamento sistemico, non si è motivati a guardare all'interrelazione tra le discipline. Stimolando ciascuna delle altre discipline, l'apprendimento sistemico ci ricorda continuamente che il tutto può essere maggiore della somma delle sue parti». <sup>19</sup>

Il potenziale del pensiero sistemico sta sia nell'integrazione delle prime quattro discipline che nel secondo aspetto più sottile – un modo nuovo delle organizzazioni e dei team di lavoro di percepire se stessi in un modo nuovo. L'organizzazione che apprende non si vede più come staccata dal mondo, ma connessa a esso e di conseguenza percepisce che tutte le questioni inerenti a essa non sono causate da agenti esterni, dalla “condizione” o dalla “situazione” staccati da essa, ma sono connesse al modo di agire dell'organizzazione, fino a rendersi conto che «sono le nostre azioni a creare i problemi che sperimentiamo». <sup>20</sup>

Inoltre, «il pensiero sistemico è la disciplina di vedere gli interi. È uno schema di riferimento per vedere le interrelazioni anziché le cose, per vedere i modelli di cambiamento piuttosto che le “istantanee” statiche». <sup>21</sup> Il nostro lin-

<sup>17</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 11.

<sup>18</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 347-288.

<sup>19</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 13. Cfr. anche pp. 65-143.

<sup>20</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 14.

<sup>21</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 78.

guaggio modella la percezione e la realtà che in moltissimi casi non è lineare, viene descritta con una logica di causalità lineare seguendo la logica linguistica con la struttura base soggetto-verbo-oggetto. Per capire la complessità Senge usa il termine circolo di causalità (*circle of causality*) e processo di retroazione (*feedback process*).<sup>22</sup> Con i due termini intende un processo dove le variabili sono organizzate in cerchi di relazione causa-effetto. I processi di retroazione possono essere sostanzialmente di due tipi: la retroazione di rafforzamento e la retroazione di riequilibrio. La retroazione di rafforzamento opera in situazioni di crescita quando più variabili si influenzano rafforzandosi, come nel caso di una profezia autoadempnente o dei circoli virtuosi e viziosi. Senge si riferisce alle teorie sociali di Robert K. Merton e alle teorie pedagogiche di Robert Rosenthal e Robert D. Strom.<sup>23</sup> La retroazione di riequilibrio si trova in sistemi che cercano stabilità tra forze o tendenze che operano in direzioni opposte in base a un obiettivo. L'agire secondo obiettivi impliciti o espliciti e la pianificazione creano processi di riequilibrio. L'interconnessione si nota tra le diverse variabili che si possono rintracciare nella situazione descritta, nell'azione intrapresa, nell'obiettivo stabilito e nello scarto percepito tra l'obiettivo, la situazione e gli effetti dell'azione fatta. Spesso ci si trova nelle situazioni di una resistenza al cambiamento il che è un esempio classico del processo di riequilibrio nascosto.<sup>24</sup>

Spesso gli effetti delle azioni si verificano con un ritardo notevole o si presentano con un effetto a breve durata collegato a un effetto diverso a lunga durata. Virtualmente tutti i processi di retroazione portano qualche ritardo, ma spesso i ritardi non sono riconosciuti e accettati. Conseguentemente, non se ne tiene conto nella progettazione dell'intervento e nella valutazione. Il lavoro con i ritardi costituisce quindi un altro mattone del pensiero sistemico.<sup>25</sup> La nozione della causa e dell'effetto distanti nel tempo porta a considerare i processi a lunga durata che nascondono altre dinamiche come si può notare nell'immagine della rana bollita che lentamente si adatta alla temperatura dell'acqua fino ad arrivare a un punto di totale paralisi di reazione. La dinamica si verifica in tanti sistemi sociali dove i cambiamenti lenti non vengono notati.<sup>26</sup>

Il pensiero sistemico nella descrizione di Senge cerca di confrontarsi anche con un ulteriore problema dell'agire umano – la concentrazione dell'attenzione sugli eventi. Se un'organizzazione vuole apprendere in un modo sostenibile,

<sup>22</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 84-105.

<sup>23</sup> Cfr. R.K. MERTON (Ed.), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York 1968; R. ROSENTHAL - L. JACOBSON, *Pygmalion in the classroom*, in «The Urban Review» 3 (1968) 1, 16-20; R.D. STROM (Ed.), *Teachers and the Learning Process*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1971.

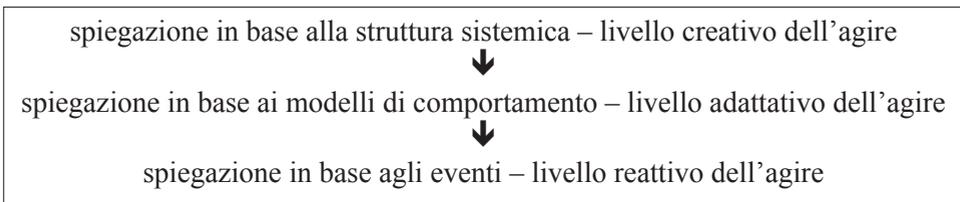
<sup>24</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 96-101.

<sup>25</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 101-105.

<sup>26</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 25-26.

deve concentrarsi sui modelli di comportamento e più in profondo sulle strutture sistemiche.<sup>27</sup> Le strutture sistemiche dell'agire umano sono connesse con i nostri modelli mentali e con gli artefatti dell'organizzazione che possono essere reali, simbolici o legislativi. Più si scende in profondità nei circoli causali, più cresce la possibilità di influire sul processo, ma con il rischio di un ritardo maggiore. Lo Schema 6 può illustrare la correlazione delle spiegazioni e delle rispettive azioni.

Schema 6: La conoscenza e la profondità delle strutture sistemiche (P.M. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 60).



La nozione della comprensione di un sistema ai vari livelli strutturali è uno strumento che permette agli operatori di riflettere sull'opportunità di agire. Quando la conoscenza di un sistema complesso è solo a livello di eventi, sembra che si conosca il nemico che è sempre esterno e altrettanto sembra che ci siano soluzioni semplici. Si corre così il rischio di essere vittime dell'attivismo che si mostra nelle dinamiche seguenti: l'illusione del "farsi carico", il paradosso della cura che è peggiore della malattia e il paradosso del più rapido a breve durata che diventa il più lento a lunga durata.<sup>28</sup> Molti dilemmi apparenti, «se osservati dal punto di vista sistemico, non sono per niente dei dilemmi. Essi sono artefatti di "istantanee", anziché pensiero "per processi", e appaiono in una luce completamente nuova una volta che si pensi consapevolmente al cambiamento nel corso del tempo».<sup>29</sup>

Accanto alle nozioni fondamentali della retroazione di rafforzamento, della retroazione di riequilibrio e del ritardo Senge introduce anche dieci archetipi sistemici,<sup>30</sup> che «possono rendere esplicito molto di ciò che altrimenti è semplicemente il "buon senso manageriale"».<sup>31</sup> Lo scopo degli archetipi sistemici è di ricondizionare la percezione degli operatori in modo da essere in grado di vedere meglio le strutture in atto e di agire meglio agendo nei punti nevralgici

<sup>27</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 24-25 e 59-62.

<sup>28</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 23-24 e 69-72.

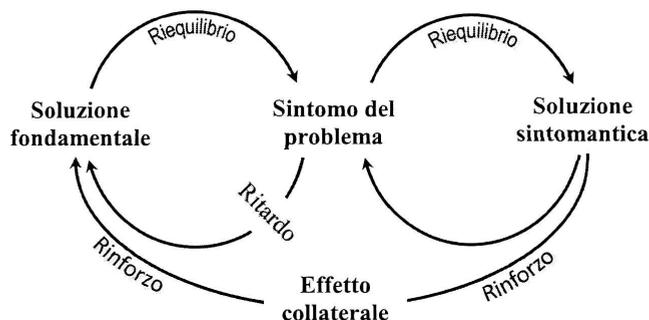
<sup>29</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 74.

<sup>30</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 439-454.

<sup>31</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 108.

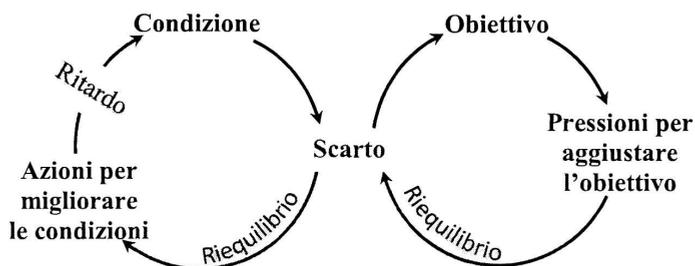
per ottenere il maggiore effetto. Senge lo chiama agire dal punto di leva (*leverage point*). Dei dieci archetipi si presentano successivamente i due principali.

Schema 7: *Archetipo sistemico del transfert* (cfr. P.M. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 442).



L'archetipo del transfert è quello che più si riscontra nella gestione dei processi di cambiamento. Si tratta di solito di un problema che mostra sintomi che richiedono attenzione. Le persone hanno difficoltà ad affrontare il problema sottostante, perché esso è complicato e si presuppone che la soluzione richieda tante energie. Così le persone trasferiscono la loro attenzione alla cura dei sintomi che è più facile e meno “costosa”. Il problema di fondo peggiora e, poiché i sintomi spariscono per un momento, il sistema perde qualsiasi abilità di risolvere il problema sottostante. Intanto le soluzioni sintomatiche creano spesso effetti collaterali che diminuiscono la capacità di affrontare il problema di fondo.<sup>32</sup>

Schema 8: *Archetipo sistemico dell'erosione degli obiettivi* (cfr. P.M. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 445).



<sup>32</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 118-128.

L'archetipo dell'erosione degli obiettivi è una dinamica che fa diminuire gli obiettivi e gli standard per ridurre lo scarto tra la realtà e gli obiettivi proposti. Siccome le azioni per migliorare le condizioni reali producono effetti con un certo ritardo, c'è la tendenza di adottare la soluzione a breve termine dell'erosione degli obiettivi che produce un breve sollievo dalla pressione operativa. Questa soluzione porta però a lungo termine verso un declino dell'altezza dell'obiettivo e alla mediocrità operativa. Nella presenza della dinamica dell'erosione degli obiettivi bisogna attenersi alla visione e investire nelle azioni che produrranno effetti reali di miglioramento.<sup>33</sup>

## 1.2. *Le scuole che apprendono di Senge (2000)*

Il libro *Schools That Learn* è nato dopo due decenni di sperimentazioni e di esperienze dell'applicazione del pensiero sistemico all'educazione.<sup>34</sup> Si tratta di una raccolta di 191 saggi di 113 autori che si muovono da un interesse pragmatico di dare strumenti per particolari problematiche all'interesse teorico che tenta di affrontare la realtà educativa in un nuovo modo più integrale.

Un background teorico del libro è costituito dall'idea di un necessario cambio del sistema educativo dell'età industriale con degli approcci integrali e sistemici. Partendo dall'assunzione di Deming sull'interconnessione tra il sistema gestionale e il sistema scolastico,<sup>35</sup> Senge sostiene che «l'educazione primaria e secondaria è un'istituzione industriale più pura rispetto ai modelli di gestione economici».<sup>36</sup> I principi antropologici di base del modello industriale sono i seguenti: i bambini hanno un deficit e la scuola lo mette a posto; l'apprendimento avviene nella testa, non nel corpo intero; ognuno apprende nello stesso modo; l'apprendimento avviene nella classe non nel mondo; e infine ci sono bambini intelligenti e bambini stupidi.<sup>37</sup> La scuola dell'età industriale è concepita secondo altri asserti gestionali: la scuola è guidata da esperti che mantengono il controllo; la conoscenza è intrinsecamente frammentata; le scuole comunicano la verità; l'apprendimento è primariamente individuale e, come ultimo, la competizione accelera l'apprendimento. «Come in tutte le or-

<sup>33</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 445-446.

<sup>34</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, p. 5. Nel libro si fa ricorso alle esperienze in tanti Stati degli Stati Uniti, ma si parla anche di applicazioni in Austria, Colombia, Irlanda, Israele, Nepal, Palestina e Singapore.

<sup>35</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. XV.

<sup>36</sup> P.M. SENGE, *The Industrial Age System of Education*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 33.

<sup>37</sup> Cfr. SENGE, *The Industrial Age System of Education*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 35-42.

ganizzazioni dell'età industriale, il compito di una scuola dell'età industriale è spezzato in piccole parti chiamate "lavori" [...]. Si presume, che, se ognuno fa il suo lavoro molto specializzato, le cose andranno bene. Il modello gestionale dell'età industriale rompe il sistema nelle parti, crea specialisti, lascia fare a ognuno la sua parte e presume che qualcuno faccia funzionare l'intero». <sup>38</sup>

Gli autori del libro propongono un cambio di paradigma che si basa sulle cinque discipline di Senge. La prospettiva pedagogica si basa su John Dewey, sui contributi della pedagogia critica di Paolo Freire, integrata con le concezioni della psicologia evolutiva di Jean Piaget, le concezioni sistemiche di Fritjof Capra, gli studi di Howard Gardner sull'intelligenza multipla e gli studi sulla leadership educativa di Parker Palmer. <sup>39</sup>

Per "scuola che apprende", che è il titolo della pubblicazione, si intende «un terreno d'incontro per l'apprendimento dedicato all'idea che tutti coloro che sono coinvolti, singolarmente e insieme, migliorino ed espandano continuamente la loro consapevolezza e le loro capacità». <sup>40</sup> La scuola che apprende si trova nella dinamica dei tre sistemi di apprendimento interconnessi: la classe, la scuola e la comunità del territorio e sviluppa una leadership distribuita. <sup>41</sup>

In una classe che apprende si nota che il ruolo principale dell'insegnante è quello di essere accompagnatore (*steward*) degli studenti, favorendo le relazioni tra gli studenti e il contenuto della conoscenza. Al secondo posto l'essere un *steward* significa identificarsi con tutta la comunità apprendente, non restringendosi quindi soltanto con la propria classe e con i propri studenti. La terza qualità richiesta agli insegnanti è di essere persone che apprendono continuamente. Gli studenti di una classe che apprende si percepiscono non come ricettori, ma come co-creatori della conoscenza e partecipanti all'evoluzione della scuola. Senge crede che gli studenti sono capaci di crearsi una visione per la loro formazione continua se sono in un sistema che nutre le loro capacità e la consapevolezza di loro stessi. Come elemento indispensabile per la creazione di una classe che apprende è richiesta la partecipazione degli genitori. <sup>42</sup>

<sup>38</sup> SENGE, *The Industrial Age System of Education*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 43.

<sup>39</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 6; N. CAMBRON-McCABE - J. DUTTON, *A Pedagogy for the Five Disciplines*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 205-214; T. LUCAS, *Demystifying the Learner*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 124-130; T. LUCAS, *A Five Disciplines Developmental Journey. One approach for introducing «learning to learn.» from pre-school through high school*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 153-167; P. FREIRE, *Pedagogy of the Oppressed*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 21; F. CAPRA, *The Web of Life*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 21; P. PALMER, *To Know as We Are Known: Education as a Spiritual Journey*, in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 21.

<sup>40</sup> SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 6.

<sup>41</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 17.

<sup>42</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 12-14.

Una scuola che apprende è vista sia come una organizzazione gerarchica, che come un sistema sociale complesso, con una missione di base: «agire in modo che esista la classe provvista di mezzi quantitativi e qualitativi necessari per garantire una esperienza d'apprendimento a tutti gli studenti». <sup>43</sup> Il secondo compito più importante della scuola è il dovere di promuovere e sviluppare la cura e la sicurezza dei suoi insegnanti. La prospettiva di Senge accentua la ricerca delle possibilità che hanno le persone nelle determinate posizioni per poter favorire un passaggio verso una scuola che apprende. Si analizza il processo di cambiamento della scuola, la creazione di una visione collettiva, la percezione della realtà attuale, la generazione di una leadership effettiva e infine il lancio dei progetti pilota che collaborano in un sistema scolastico più grande. <sup>44</sup>

La comunità territoriale costituisce il livello più complesso delle influenze sulla scuola che apprende. Senge sostiene che «la comunità locale e le sue scuole si rispecchiano una nell'altra». <sup>45</sup> Essendoci una vera complessità delle interrelazioni a livello territoriale, gli autori optano di non descrivere analiticamente tutte le relazioni interconnesse ma di cercare i punti di leva (*leverage point*) in varie posizioni del sistema. <sup>46</sup>

Senge propone due attenzioni nella gestione della strategia per un cambio nella scuola. Una si colloca nella convinzione che il cambio può essere introdotto, lavorando in rete, da ogni parte del sistema, sia a livello della classe che a livello dell'organizzazione scolastica o a livello del territorio. La seconda attenzione da tenere presente è di perseguire poche priorità, perché le scuole si trovano già in diversi processi di cambiamento e non hanno bisogno di una nuova iniziativa aggiunta. Serve piuttosto un nuovo approccio che consolida le esistenti iniziative, elimina gli sprechi d'energia e le barriere comunicative e facilita la collaborazione verso mete condivise da tutti. <sup>47</sup>

## 2. La leadership centrata sui principi di Stephen R. Covey

L'approccio di Stephen R. Covey <sup>48</sup> agli studi sulla leadership è diverso dalla

<sup>43</sup> SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 14.

<sup>44</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 269-456.

<sup>45</sup> SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, p. 16

<sup>46</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 459-553.

<sup>47</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 25-26.

<sup>48</sup> Stephen Richards Covey (1932-2012) ha conseguito il Master of Business Administration presso la Harvard University nel 1957 e il dottorato interdisciplinare alla Brigham Young University nel 1976, nella quale è stato successivamente professore del comportamento organizzativo e della gestione aziendale per 24 anni. Negli ultimi due anni della sua vita è stato presidente della Jon M. Huntsman School of Business alla Utah State University. Covey è autore di diverse pubblicazioni, tra le quali vi è l'importante bestseller *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character*

teoria dell'apprendimento organizzativo di Senge, in quanto studia il fenomeno della leadership nel suo evolversi negli ultimi 200 anni soprattutto negli Stati Uniti, cercando di far emergere le dinamiche di fondo dell'agire dei leader importanti in senso fenomenologico, senza ricorrere a una teoria specifica di base. Covey propone una sua sintesi di vari sviluppi nelle scienze della gestione collegati con una filosofia etica soprattutto nel suo best-seller *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic* del 1989.<sup>49</sup> L'autore si colloca all'interno del binomio rigore-rilevanza di Schön, ma più verso il versante della rilevanza in quanto la sua pubblicazione ha avuto un forte impatto sulla leadership praticata, vendendo 25 milioni di copie; in effetti la pubblicazione è più un manuale di etica pratica con riferimenti interdisciplinari che una ricerca teorica o empirica secondo i canoni del massimo rigore scientifico. Il suo pensiero si è venuto a specificare nelle pubblicazioni successive *Principle – Centered Leadership*<sup>50</sup> e *First Things First*<sup>51</sup> per riscontrare, infine, una svolta importante nel *The 8th Habit* del 2004.<sup>52</sup>

Tutte le pubblicazioni di Covey hanno una forte componente educativa, sono infatti considerate come dei percorsi metodologici di crescita personale e comunitaria o dei corsi di formazione permanente.<sup>53</sup> L'aspetto educativo di-

*Ethic*, pubblicato nel 1989, di cui sono state vendute più di 25 milioni di copie in 38 lingue. Il libro è stato proclamato, da un'inchiesta della Chief Executive Magazine, come uno dei due più influenti libri di business del ventesimo secolo e il Forbes Business Magazine nel 2002 l'ha indicato come uno dei dieci più influenti libri delle scienze della gestione. Nel 1996 è stato riconosciuto dalla rivista Time come uno dei 25 cittadini americani più influenti. Il suo bestseller *7 Habits* è stato incluso dalla rivista Time nel 2011, insieme con la *Fifth discipline* di Senge, nell'elenco dei 25 libri di management più influenti. Covey era il cofondatore e vicepresidente della FranklinCovey, una società di consulenza per lo sviluppo della leadership nel settore profit e non-profit presente con attività in 147 Stati del mondo. Nella metà degli anni '90, Covey ha tenuto conferenze a circa 750.000 persone all'anno. Covey, in quanto padre di nove figli, ha ricevuto nel 2003 il premio *Fatherhood Award* della National Fatherhood Initiative. Cfr. *Time's 25 most influential Americans*, in «Time» (17 Giugno 1996); G. STRAUSS, *Do as I say, not as I do*, in «USA Today» 7 Dicembre 1998; B. JACKSON, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001, pp. 94-99; S. GANDEL, *The 7 Habits Of Highly Effective People (1989), by Stephen R. Covey*, in *The 25 Most Influential Business Management Books*, in «Time» (9 Agosto 2011).

<sup>49</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York 1989, che è stato tradotto impropriamente in italiano come S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2003, riducendo il concetto di "abito" in "regola" e la teoria dell'efficacia in un concetto vago di "successo" omettendo il sottotitolo che accentua l'aspetto etico. Un'altra traduzione preferisce "pilastro" ad "abito". Cfr. S.R. COVEY, *I sette pilastri del successo. L'arte della leadership*, Bompiani, Milano 2001.

<sup>50</sup> Cfr. S.R. COVEY, *Principle - Centered Leadership*, Free Press, New York 1992.

<sup>51</sup> Cfr. S.R. COVEY - A.R. MERRILL - R.R. MERRILL, *First Things First*, Simon & Schuster, 1994 e S.R. COVEY - A.R. MERRILL - R.R. MERRILL, *First Things First. Le prime cose al primo posto. Vivere, amare, imparare, lasciare il segno*, Gribaudi, Milano 2008.

<sup>52</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004.

<sup>53</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 9 e la valutazione di L. CASSESE, *Le 7 regole per avere*

venta esplicito già dalle prime pagine del volume *7 Habits* nelle applicazioni all'educazione familiare e, quando il suo pensiero lascia lo spazio imprenditoriale, viene applicato nell'ambito della famiglia e dell'educazione dei giovani e dei ragazzi.<sup>54</sup> Covey insiste sull'universalità dei principi etici di base dell'agire umano e su una concezione integrale di uomo, oltrepassando le divisioni formali tra l'ambito lavorativo-professionale, personale e familiare. Di maggiore rilievo educativo è l'ultimo libro di Stephen R. Covey *The Leader in Me*<sup>55</sup> che dà una base metodologica per l'applicazione dei sette abiti all'ambito scolastico e raccoglie varie esperienze di scuole e di istituzioni educative che hanno adottato l'educazione alla leadership proposta da Covey. La teoria dei sette abiti ha avuto anche un riscontro nell'area gestionale delle varie denominazioni religiose e non solo negli Stati Uniti.<sup>56</sup> La teoria dei sette abiti è stata applicata con successo anche con i detenuti in prigione e con le loro famiglie per prevenire la recidiva negli Stati Uniti, nel Regno Unito, in Singapore e nella Repubblica Ceca.<sup>57</sup>

### 2.1. *I sette abiti di Covey (1989-2004)*

La base della teoria dei sette “abiti”<sup>58</sup> è contenuta nella già menzionata pubblicazione *7 Habits*. Le idee del testo sono nate durante gli otto anni di ricerca per il dottorato interdisciplinare tra scienze educative e gestionali. Covey ha

*successo* in <http://www.professioneformatore.it/carriera-2/le-7-regole-per-avere-successo/> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>54</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 18-22; S.R. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective Families*, Simon & Schuster, New York 1999; S. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective Teens*, Simon & Schuster, New York 1998 e ID., *The 7 Habits of Happy Kids*, Simon & Schuster Books For Young Readers, New York 2008. N.B. Gli ultimi due sono stati scritti da Sean Covey figlio di Stephen R. Covey.

<sup>55</sup> S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008.

<sup>56</sup> La *principle - centered leadership* è stata adottata per esempio per la metodologia del programma per i giovani leader cattolici degli Stati Uniti chiamato YouthLeader, sviluppato dal Center of Ministry Development, su cui si è basato anche l'approccio alla leadership della Salesian Youth Leadership Conference dell'Ispettorato Stati Uniti Ovest. Cfr. anche il programma di formazione permanente per la famiglia salesiana in Slovacchia intitolata *7 postojov osobného a komunitného rozvoja* (7 atteggiamenti dello sviluppo personale e comunitario) che rielabora e ripropone la proposta di Covey.

<sup>57</sup> Cfr. P. WATSON, *Evaluation of the Chrysalis Lite Programme: First Step*, University of Teeside School of Health and Social Care, Middlesbrough 2009 e *Short Summary of Research on The 7 Habits on the Inside As It Relates to Behavioral Change and Recidivism*, in [http://franklincoveyresearch.org/catalog/Summary\\_of\\_7H\\_Insides\\_Research.docx](http://franklincoveyresearch.org/catalog/Summary_of_7H_Insides_Research.docx) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>58</sup> Si preferisce usare la parola “abito” piuttosto che “regola” per la traduzione del termine *habit* usato da Covey con riferimento ad Aristotele. È intesa come incrocio di conoscenza, capacità e desiderio. Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 45-46.

condotto un intenso studio critico sulla “letteratura del successo”<sup>59</sup> pubblicata negli Stati Uniti negli ultimi 200 anni. «Dallo studio è emerso un insieme di abiti-tratti e comportamenti esibiti comunemente dagli individui di alto successo. Il numero degli abiti variava nel tempo, ma alla fine l’ho stabilito su sette. Più integravo questi abiti nelle discussioni della classe, più realizzavo la loro rilevanza a quasi ogni tema della leadership».<sup>60</sup> Notò che la concezione fondante del successo si spostò, a partire dagli anni '20 del ventesimo secolo, dall’etica del carattere all’etica della personalità. L’etica del carattere «porta a pensare che esistono principi fondamentali per la realizzazione della vita, e che le persone possono ottenere il successo reale e una felicità duratura solo se imparano a integrare questi principi nel loro carattere».<sup>61</sup> L’etica della personalità, invece, porta i leader alla mentalità del successo, intesa come «funzione della personalità, dell’immagine pubblica, di atteggiamenti e comportamenti, capacità e tecniche, che rendono più fluidi i processi di relazione interpersonale».<sup>62</sup> Quest’etica dell’immagine pubblica ingloba tecniche delle pubbliche relazioni, tecniche dell’atteggiamento mentale positivo combinate con le tecniche manipolatorie e con le diverse strategie di potere.

Covey propone che, per superare l’etica dell’immagine, è necessaria un’integrazione della formazione del carattere e delle pratiche dell’agire comportamentale. La base dell’agire è costituita dall’etica del carattere, che riflette l’essere dell’uomo, e solo da lì partono le azioni concrete. Si tratta di una riproposta dell’etica integrale che considera l’essere dell’uomo come la base dell’agire.<sup>63</sup> Il successo è concepito da Covey come una qualità duratura della vita nel senso dell’autorealizzazione e dell’autotrascendenza di sé con riferimenti a Abraham H. Maslow.<sup>64</sup> L’idea del successo è strettamente collegata con l’idea dell’efficacia sostenibile, intesa come equilibrio tra la produzione e la capacità di produzione, ovvero tra i risultati e le risorse che portano ad avere questi risultati.<sup>65</sup> Le tecniche dell’agire proposte dall’etica dell’immagine non vengono scartate ma vengono integrate e ripensate nei loro contributi.

Covey ripropone nell’area della gestione il concetto di paradigma e del

<sup>59</sup> Come “letteratura del successo” si intende un insieme di saggi, articoli e libri sulle tematiche come la filosofia pratica, il miglioramento di sé, l’autoaiuto e la psicologia popolare. I generi letterari della letteratura di successo si possono distinguere fondamentalmente due: le autobiografie di persone di successo e i manuali per l’agire. Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 19-20.

<sup>60</sup> S.R. COVEY, *A school for leadership*, in «*Educational Leadership*» 67 (2009) 61.

<sup>61</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 20.

<sup>62</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 20.

<sup>63</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 19-20.

<sup>64</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. V. Cfr. anche A.H. MASLOW, *Motivation and personality. A general theory of human motivation based upon a synthesis primarily of holistic and dynamic principles*, Harper & Brothers, New York 1954.

<sup>65</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 50-56.

cambio di paradigma di Thomas S. Kuhn<sup>66</sup> integrato con gli studi educativi sull'effetto pigmalione e sulle profezie autoadempientesi.<sup>67</sup> Il paradigma, inteso sia come un particolare modo di vedere sia come un modello interpretativo, diventa un concetto chiave che permetterà a Covey di utilizzare alcuni apporti della psicologia cognitiva nell'area gestionale. «È evidente che, se vogliamo fare cambiamenti relativamente modesti nella nostra vita, forse possiamo focalizzarci in modo appropriato sui nostri atteggiamenti e comportamenti. Ma se vogliamo operare un cambiamento importante, rivoluzionario, dobbiamo lavorare sui nostri paradigmi fondanti».<sup>68</sup>

L'etica del carattere, il concetto di successo duraturo e la concezione del paradigma trovano la loro base fondante nel concetto di «principio» che rivela una metafisica forte. «Il carattere etico si fonda sull'idea chiave che esistono dei principi che governano l'efficacia: leggi naturali, reali, immutabili e indiscutibilmente presenti».<sup>69</sup> Ci si riferisce ai principi presenti in tutte le grandi religioni e sistemi etici: l'imparzialità, l'uguaglianza, la giustizia, la coerenza, l'onestà, la dignità umana, il servizio e la crescita intesa come lo sviluppo del potenziale. Covey li descrive come autoevidenti, senza che necessitino di dimostrazioni. «Anche se si può discutere su come questi principi siano definiti, si manifestano o siano realizzati, sembra che ci siano una coscienza e una consapevolezza innate della loro esistenza. Più le nostre mappe o paradigmi sono allineati con questi principi, leggi naturali, tanto più saranno accurati e funzionanti».<sup>70</sup>

La crescita nell'efficacia di un individuo o di un gruppo di persone è, secondo Covey, il passaggio continuo dalla dipendenza attraverso l'indipendenza alla interdipendenza. «L'interdipendenza è una scelta che solo gli individui indipendenti possono fare. Le persone dipendenti non possono scegliere di diventare interdipendenti. Non hanno il carattere necessario per farlo; non hanno un sufficiente controllo di se stesse».<sup>71</sup> Anche il percorso dei sette abiti rispet-

<sup>66</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 29-30. Cfr. anche T. KUHN, *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.

<sup>67</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 19.

<sup>68</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 31.

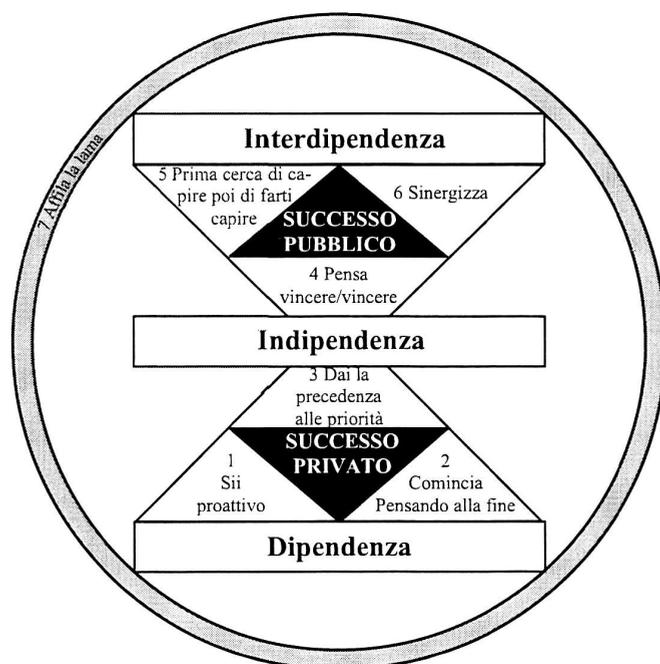
<sup>69</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 32.

<sup>70</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 34-35. Le posizioni di una metafisica ed un'etica troppo semplici avrebbero bisogno di precisazioni o riferimenti ulteriori. In questo senso è pertinente la critica dei guru del management e della loro tendenza a semplificare e diminuire l'importanza del contesto in T. CLARK - G. SALAMAN, *The management guru as organizational witchdoctor*, in «Organization» 3 (1996) 85-107; B. JACKSON, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001 e D. CARLONE, *The Ambiguous Nature Of A Management Guru Lecture. Providing Answers While Deepening Uncertainty*, in «Journal of Business Communication» 43 (2006) 2, 89-112.

<sup>71</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 49.

ta questo percorso di maturità prima personale e poi sociale. I primi tre abiti portano la persona dalla dipendenza all'indipendenza e all'autorealizzazione, mentre il quarto, quinto e sesto abito aiutano alla costruzione dei rapporti sociali con il passaggio dall'indipendenza all'interdipendenza. Il settimo abito è quello del rinnovo e dell'integrazione. Il percorso di crescita viene definito dall'interno all'esterno (*inside-out*) perché vi è prima il cambio interiore e poi l'agire verso l'esterno, prima il cambio personale e poi il cambio sociale. È interessante e penetrante la lettura del paradigma sociale dell'indipendenza, in quanto reazione alla dipendenza, al controllo e alla manipolazione. L'indipendenza viene assunta dalla maggioranza come il valore assoluto, mentre la comunicazione, il lavoro in gruppo, la cooperazione o la sinergia vengono emarginati come se fossero valori di secondo grado.

Schema 9: I sette abiti di Covey (S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 163).



L'agire umano secondo il paradigma dell'interdipendenza viene concepito attorno al valore centrale della fiducia: «Non farà alcuna differenza la mia capacità nell'usare la tecnica, non farà alcuna differenza quanto buone siano le mie intenzioni, se non esiste fiducia, o è molto scarsa, poiché non ci sono le basi

per un reale successo». <sup>72</sup> Pertanto la persona deve prima diventare coerente con se stessa. Essendo affidabile, può successivamente creare un'interdipendenza basata sulla fiducia. <sup>73</sup> Il concetto di fiducia è stato ulteriormente sviluppato da Stephen M.R. Covey, figlio di Stephen R. Covey, nella pubblicazione *Speed of trust*. <sup>74</sup> Il concetto della fiducia e dell'affidabilità è il denominatore comune del percorso di crescita dei sette abiti e la chiave di lettura dell'interdipendenza. I sette abiti, visualizzati nello Schema 9, sono i seguenti:

1. Essere proattivi. Il termine è utilizzato come contrario a “reattivo”. Le strategie reattive, cioè di puro adattamento o di reazione spontanea all'ambiente, non permettono di agire in libertà, vista la loro dipendenza da stimoli esterni. La proattività è la capacità di controllare lo spazio tra lo stimolo e la risposta, usando l'autoconsapevolezza, l'immaginazione, la coscienza e infine la volontà indipendente.
2. Cominciare pensando la fine. Le persone che intendono agire con la massima libertà ed efficienza devono sviluppare l'abilità di avere una visione della vita e degli obiettivi globali verso cui possono essere orientate le singole azioni.
3. Dare precedenza alle priorità. Si tratta della capacità di inserire il progetto e la visione nella realtà quotidiana. Il secondo abito parla della creazione mentale, il terzo invece è la creazione fisica.
4. Pensare *win-win* (vinco-vinci). Una grande parte della qualità della vita degli uomini si basa su sforzi comuni. Di conseguenza lo scopo della *decision making* deve essere quella di individuare sempre soluzioni *win-win* per tutti, superando il classico atteggiamento competitivo che si fonda sulla concezione della scarsità delle risorse.
5. Cercare di capire, poi di farti capire. Le persone efficienti partono sempre dalle esigenze di chi hanno di fronte. Sviluppando e mantenendo rapporti positivi attraverso la buona comunicazione, la persona anzitutto crea fiducia, comprende gli altri e può essere compresa, il che è necessario per una collaborazione.
6. Agire in sinergia. Questa è l'abitudine della cooperazione creativa che permette di realizzare spesso di più di quanto potrebbe essere realizzato dagli individui che lavorano indipendentemente, secondo la concezione dell'intero che è più grande della somma delle parti.
7. Affilare la lama (per poter usare lo strumento con efficacia maggiore).

<sup>72</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 23.

<sup>73</sup> Cfr. S.R. COVEY - A.R. MERRILL - R.R. MERRILL, *First Things First. Le prime cose al primo posto*, pp. 251-252.

<sup>74</sup> Cfr. S.M.R. COVEY - R. MERRILL, *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2006.

L'autore vede lo sviluppo, e l'automiglioramento, continuo come uno degli abiti più importanti per poter svolgere qualunque attività in modo sostenibile, mantenendo l'equilibrio tra la "produzione" e la "capacità produttiva".

## 2.2. L'educazione nel *Leader in me* di Covey (2008)

I sette abiti di Covey hanno trovato subito risonanza nel mondo dell'educazione.<sup>75</sup> Fino al 2008 ha partecipato ai corsi di "leadership centrata sui principi" proposti a quasi mezzo milione di educatori professionali e tanti sono diventati facilitatori certificati per le loro scuole.<sup>76</sup> L'accento sull'educazione alla leadership è rimasto centrato sul training degli educatori adulti fino alla sperimentazione alla A.B. Combs Elementary School in Raleigh North Carolina, che ha adottato l'educazione alla leadership come una specificità dell'insegnamento della sua scuola. La scuola è passata dall'orlo della chiusura all'essere nominata dal Ministero della Pubblica Istruzione una delle sei migliori scuole di specializzazione (*magnet school*) negli Stati Uniti,<sup>77</sup> migliorando i risultati accademici, riducendo al minimo i problemi disciplinari e incrementando la soddisfazione lavorativa degli insegnanti. Da quel momento l'educazione ai sette abiti e alla *principle-centered leadership* si sono diffusi nelle scuole degli Stati Uniti, Canada, Giappone, Australia, Olanda, Regno Unito, Corea, Malaysia, Costa Rica e sono stati adottati dalle strutture della gestione scolastica in diverse Contee degli Stati Uniti, dal Ministero dell'istruzione pubblica in Singapore e nel Guatemala.<sup>78</sup> La pubblicazione *Leader in me* racconta le varie esperienze ed enuncia un percorso metodologico dell'implementazione dei sette abiti nella vita della scuola.<sup>79</sup>

<sup>75</sup> Per esempio, dal 1989 al 1994 ci sono stati 283 distretti scolastici pubblici degli Stati Uniti che hanno adottato il training di Covey per la formazione degli insegnanti. Cfr. T.K. SMITH, *What's so effective about Stephen Covey? The author of The Seven Habits of Highly Effective People sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing?*, in «Fortune Magazine» 12 december 1994, in [http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/1994/12/12/80049/index.htm](http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1994/12/12/80049/index.htm) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>76</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008, pp. XXI-XXII.

<sup>77</sup> Cfr. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION OFFICE OF INNOVATION AND IMPROVEMENT, *Creating and sustaining successful K-8 magnet schools*, in S.R. COVEY, *A school for leadership*, in «Educational Leadership» 67 (2009) 63.

<sup>78</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 107-164.

<sup>79</sup> Le basi teoriche si basano da un lato sulle teorie della leadership di Covey e dall'altro sugli studi nel campo educativo di Robert J. Marzano della Association for Supervision and Curriculum Development, dell'analisi delle scuole di Larry W. Lezotte, i quali si integrano con gli studi sui risultati scolastici di Richard DuFour e Robert Eaker, con la teoria dell'intelligenza emotiva di Da-

Covey inizia il libro chiarendo le aspettative degli studenti, degli insegnanti, dei genitori e dei business leader della comunità territoriale. Sostiene, basandosi sull'esperienza di A.B. Combs Elementary integrata con le ricerche della Partnership for 21st Century Skills,<sup>80</sup> che le competenze decisionali, relazionali, collaborative, etiche, creative e il *problem-solving* sono più importanti di alcune materie accademiche, proponendo una distinzione tra una eccellenza primaria e secondaria. La prima ha a che fare con l'integrità della persona, l'etica del lavoro, lo stile dell'interazione con gli altri, le motivazioni e il livello d'iniziativa. L'eccellenza primaria costituisce il modo di essere di ogni giorno e si misura in comparazione con i principi etici universali. L'eccellenza secondaria è la qualità dei risultati o delle competenze specifiche raggiunti comparando una persona con l'altra ed è in relazione con voti, posizioni, premi, fama, ecc.<sup>81</sup> L'educazione alla leadership, proposta nel *Leader in me*, punta sulla riscoperta dell'eccellenza primaria nelle scuole, senza tralasciare quella secondaria.

L'educazione alla leadership intesa come «la comunicazione del valore e del potenziale degli uomini così chiara che ispira gli altri a vederli in loro stessi»,<sup>82</sup> integra i sette abiti di Covey con le abilità per il XXI secolo, con i criteri di qualità di Baldrige e di Deming.<sup>83</sup> Il primo aspetto della strategia, che era il chiarimento delle aspettative e dei bisogni delle parti interessate (*stakeholders*) e il loro coinvolgimento, si completa con la cosiddetta “strategia dell'ubiquità” e con la strategia della cura eseguita in quattro fasi nelle varie attività che le accompagnano.

La strategia dell'ubiquità non consiste nel fare una cosa in più, ma «nell'implementare la strategia della leadership in tutte le attività della scuola»,<sup>84</sup> nel creare una cultura nuova della scuola nella selezione delle tematiche di discus-

niel Goleman, con la teoria di Jim Collins sull'eccellenza organizzativa e con la teoria gestionale dell'esecuzione dei processi di Larry Bossidy e Ram Charan. Cfr. R.J. MARZANO, *What Works in Schools. Translating Research into Action*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 61 e 186-188; L.W. LEZOTTE - K.M. MCKEE, *Stepping Up. Leading the Change to Improve Our Schools*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 188-189; R. DUFOUR - R. EAKER, *Professional Learning Communities at Work. Best Practices for Enhancing Student Achievement*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 98 e 185; D. GOLEMAN - A MCKEE - R.E. BOYATZIS, *Primal Leadership. Realizing the Power of Emotional Intelligence*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 30-31; J. COLLINS, *Good to Great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, p. 32; L. BOSSIDY - R. CHARAN, *Execution. The Discipline of Getting Things Done*, in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, p. 90.

<sup>80</sup> Cfr. PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, *Beyond the Three Rs. Voter Attitudes toward 21st Century Skills*, in [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_pollreport\\_singlepg.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>81</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 6-10.

<sup>82</sup> COVEY, *The Leader in Me*, 2008, p. 196.

<sup>83</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 46-52.

<sup>84</sup> COVEY, *The Leader in Me*, 2008, p. 52.

sione, degli esempi nell'insegnamento, nel cambio del linguaggio, negli artefatti dell'ambiente e nelle tradizioni della scuola.<sup>85</sup> Nell'ottica classica le aree delle competenze accademiche, delle competenze per la vita e dell'educazione del carattere sono viste come ambiti separati ognuna con processi specifici per raggiungere gli obiettivi educativi specifici. Invece, nella strategia dell'ubiquità l'educazione del carattere e delle competenze per la vita diventano lenti con cui si guarda la realtà educativa e l'insegnamento delle materie accademiche e diventano un modo di realizzare l'insegnamento.<sup>86</sup> Covey vorrebbe arrivare a un curriculum significativo per ridurre l'eccedenza di contenuti e di obiettivi educativi di cui parla Eaker, Dufour e Marzano.<sup>87</sup>

La strategia dell'ubiquità nell'educazione alla vita e nell'educazione del carattere trova un fondamento nell'atteggiamento profondo della cura e dell'amore degli insegnanti che vogliono il meglio per i loro studenti. L'insegnamento che si basa su queste fondamenta aiuta il giovane a trovare la sua identità o la sua voce, che è il termine usato da Covey per indicare l'aspetto di significato vocazionale che dà una direzione alla vita. La credibilità dell'atteggiamento di cura e dell'amore si basa su una cultura della scuola consistente nella collaborazione, nel rispetto, nella fiducia e nella cura tra gli insegnanti stessi.<sup>88</sup>

Lo svolgimento nel tempo della strategia è realizzato in quattro fasi:<sup>89</sup>

1. Inspirare fiducia – consiste nell'essere leader degli insegnanti, che comincia con il training degli insegnanti nei sette abiti per applicarli alle loro vite personali, non come un tema da insegnare.<sup>90</sup>
2. Chiarire le finalità – è un processo di progettazione sintetizzato per rispondere alle domande sulla visione, missione, strategia e le aspettative di ognuno, implementando gli esiti delle ricerche nel campo dell'educazione.<sup>91</sup>
3. Allineare tutti i sistemi – il processo di armonizzazione di ogni processo nella scuola con il progetto che si basa sui bisogni degli *stakeholder*. Si può partire da un progetto pilota per coinvolgere in una fase successiva

<sup>85</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 90-106.

<sup>86</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 52-61.

<sup>87</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 197-200.

<sup>88</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 68-70 e 196-197. N.B. L'aspetto della "voce" (*voice*) è il concetto chiave del secondo Covey sviluppato come l'ottavo abito trasversale. La questione sarà approfondita nel paragrafo successivo.

<sup>89</sup> La strategia dei quattro passi è sviluppata precedentemente dalla FranklinCovey per facilitare la progettazione nelle organizzazioni sotto il nome "4 discipline dell'esecuzione". Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 275-282 e <http://the4disciplinesofexecution.com/> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>90</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 80-83 e 166-169. N.B. in questa fase si inserisce anche il training degli insegnanti per usare la strumentazione della valutazione di qualità di Baldrige e Deming.

<sup>91</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 66-68 e 169-172.

tutta la scuola. L'allineamento consiste piuttosto nel cambiamento della filosofia dell'organizzazione e non nella sua ristrutturazione.<sup>92</sup>

4. Liberare il talento – è una dinamica della scuola che favorisce la creatività e lo scambio delle esperienze dell'insegnamento della leadership attraverso il cambio del sistema di premiazione, la celebrazione dei successi e la creazione di una database degli strumenti didattici sul tema della leadership.<sup>93</sup>

Nell'educazione alla leadership Covey parla di tante attività e strumenti: il taccuino dei dati e degli obiettivi personali come strumento della progettazione personale dello studente, la creazione della visione e missione della classe, la partecipazione ai progetti all'interno e all'esterno della scuola che accentuano la leadership: partecipazione al consiglio della scuola, possibilità di presentarsi in pubblico, responsabilità educative nell'educazione dei pari (*peer education*), distribuzione dei ruoli nella gestione della classe, attività di volontariato, coinvolgimento degli studenti nel processo dell'assunzione dei nuovi insegnanti, pratiche della comunicazione con i genitori e con gli studenti come il colloquio mensile dei leader della classe con il preside.

La metodologia dell'educazione alla leadership si conclude con la proposta di portare i sette abiti nella propria casa, sapendo dell'effetto rafforzante dell'agire secondo gli stessi principi in scuola e in famiglia. Confrontando la prospettiva di Covey con quella di Senge nel *Schools That Learn*, oltre i punti di contatto, si capisce l'implicita posizione di Covey che vede la realtà del cambio di una scuola dalla prospettiva del preside, essendo influenzato dall'esperienza pilota di A.B. Combs Elementary portata avanti dalla preside. Lo sguardo di Senge è più largo perché propone un cambio di cultura organizzativa della scuola partendo dai punti di vista dell'insegnante, del preside e dei leader della comunità territoriale. Nello stesso tempo si può osservare una manchevolezza di Senge nel proporre una strategia unificata, che è il prezzo da pagare alla complessità e astrattezza della teoria dei sistemi.

### **3. La Teoria U di C. Otto Scharmer in rapporto con il secondo Senge e Covey**

L'anno 2004 si può considerare un anno di svolta sia per Senge che per Covey. Quest'ultimo pubblica *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*<sup>94</sup>

<sup>92</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 71-80 e 172-179.

<sup>93</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 83-87 e 179-183.

<sup>94</sup> S.R. COVEY, *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004, tradotto in italiano come ID., *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli, Milano 2005.

nel quale integra una nuova dimensione chiamata “voce” (*voice*). Nello stesso anno Senge scrive, insieme ad C. Otto Scharmer e altri due autori, il libro *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*.<sup>95</sup> Senge sposta il suo riferimento dalla teoria dei sistemi all'accentuazione degli studi cognitivi del cambiamento profondo, che è il campo d'interesse di Scharmer.

### 3.1. La svolta “vocazionale” di Senge e Covey (2004-2008)

Covey nell'*Ottava regola* sviluppa il tema dell'efficacia, che non basta in un mondo sempre più complesso e parla dell'eccellenza che è frutto dell'ottavo abito chiamato «trova la propria voce e ispira gli altri a trovare la loro».<sup>96</sup> La vocazione o la voce è per Covey «la parte più intima di ciascuno di noi – quella specificità che si manifesta nel momento in cui affrontiamo le sfide più grandi e che ci porta alla loro altezza [...]. La voce è l'area d'intersezione tra talento (la forza e i doni innati), passione (ciò che naturalmente vi dà energia, stimolo, motivazione e ispirazione), bisogni (incluso ciò di cui il mondo necessita per ripagarvi), e coscienza (quella calma voce interiore che vi dà la certezza di ciò che è giusto e vi incita a farlo concretamente)».<sup>97</sup> Seguire la vocazione fa la differenza tra la leadership trasformazionale, che dura in modo sostenibile, e la leadership più superficiale.<sup>98</sup>

Per Senge e Scharmer nella *Presence* la vocazione è una «chiamata al servizio che la maggioranza di noi rinnega durante tutta la vita [...], chiamata a darci a qualcosa di più grande di noi stessi e a diventare quello che dovevamo diventare».<sup>99</sup> Il momento della vocazione si identifica con il momento del “presentire”, concettualizzato da Scharmer, nel quale la persona e la comunità scoprono la loro nuova identità e il loro futuro che emerge. Gli autori concepiscono la vocazione, riferendosi anche alla Bibbia, come l'opposto della paura di perdere autonomia, ispirandosi alla filosofia di Martin Buber: «La libertà e il destino sono solennemente promessi l'uno all'altro e connessi insieme nel significato».<sup>100</sup> Senge applica i concetti della *Presence* nel suo libro *The Necessary Revolution* (2008) mettendo insieme la collaborazione, i nuovi modi di

<sup>95</sup> Cfr. C.O. SCHARMER - P.SENGE - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, tradotto in italiano come Id., *Presence. Esplorare il cambiamento profondo nelle persone, nelle organizzazioni e nella società*, Franco Angeli, Milano 2013.

<sup>96</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 21-22.

<sup>97</sup> COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 23. Cfr. anche pp. 75-95.

<sup>98</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 80.

<sup>99</sup> SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 223.

<sup>100</sup> M. BUBER, *I and Thou*, SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 222.

percepire e pensare il cambiamento con la “vocazione” del futuro di un mondo che ha bisogno di sostenibilità.<sup>101</sup>

### 3.2. *La Teoria U di C. Otto Scharmer (2004-2007)*

Claus Otto Scharmer,<sup>102</sup> come collaboratore di P.M. Senge, svolge la sua ricerca in continuità con la teoria dell'apprendimento organizzativo, ma si concentra di più sugli aspetti cognitivi del cambiamento profondo personale e comunitario. Con una sensibilità filosofica d'ispirazione fenomenologica ed esistenzialista usa gli apporti della teoria della ricerca-azione nel delineare i passi della progettazione del processo del cambiamento. Il punto centrale, sia teorico che metodologico, diventa la nozione del «presentire» che è il momento della consapevolezza spirituale della propria identità e della propria missione.

La Teoria U nasce nell'integrazione di varie influenze: le ricerche precedenti di Scharmer nell'area della leadership strategica;<sup>103</sup> le teorie della gestione del cambiamento di Friedrich Glasl del Netherlands Pedagogical Institute;<sup>104</sup> i risultati di vari progetti di ricerca-azione con i leader di varie compagnie globali fatte alla MIT e i risultati delle interviste con 150 eminenti pensatori nel cam-

<sup>101</sup> P.M. SENGE et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008.

<sup>102</sup> Claus Otto Scharmer è nato nel 1961 in Germania. Ha conseguito il dottorato nella gestione economica alla Witten-Herdecke Universität in Germania. Attualmente insegna alla Sloan Faculty of Management del Massachusetts Institute of Technology. È inoltre professore invitato presso il Centro per l'Innovazione e la Ricerca della Conoscenza alla Helsinki School of Economics. È presidente fondatore del Presencing Institute diffuso in 38 paesi del mondo e, insieme con Peter Senge, è uno dei cofondatori della Society for Organizational Learning (SOL). Oltre la sua attività accademica e le attività di consulenza è socio fondatore e co-direttore del ELIAS (Emerging Leaders for Innovations Across Systems), una comune iniziativa di sviluppo della leadership del United Nations Global Compact, della SOL, della Banca Mondiale e di diverse Ong. Scharmer collabora nei progetti della Transforming Capitalism Initiative, del MIT Green Hub Project, dell'African Public Health Leadership Initiative in Namibia e del Global Dialogue Project. Cfr. C.O. SCHARMER, *Entering the Field of the Future*. First Presencing Global Forum, Boston October 24 2011 Opening Remarks, in [https://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/2011\\_ForumOpening\\_0.pdf](https://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/2011_ForumOpening_0.pdf); *Bio*, in <http://www.ottoscharmer.com/bio/>; *Otto Scharmer*, in [https://mitsloan.mit.edu/faculty/detail.php?in\\_spseqno=41401](https://mitsloan.mit.edu/faculty/detail.php?in_spseqno=41401); *Our Story*, in <http://www.presencing.com/node/119> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>103</sup> Cfr. C.O. SCHARMER, *Ästhetik als Kategorie strategischer Führung. Der ästhetische Typus von wirtschaftlichen Organisationen*, Urachhaus, Stuttgart 1991; ID., *Strategische Führung im Kräfte-dreieck Wachstum – Beschäftigung – Ökologie*, in «Zeitschrift für Betriebswirtschaft» 65 (1995) 633-661 e ID., *Reflexive Modernisierung des Kapitalismus als Revolution von innen. Auf der Suche nach Infrastrukturen einer lernenden Gesellschaft*, Schäfer-Poeschl, Stuttgart 1996.

<sup>104</sup> F. GLASL - L. DE LA HOUSSAYE, *Organisatie-ontwikkeling in de praktijk*, ELSEVIER, AMSTERDAM 1975; F. GLASL, *Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen*, Freies Geistesleben, Stuttgart 1994; ID., *Confronting Conflict*, Hawthorn Press, Stroud 1999.

po della strategia, dell'innovazione, della leadership e dell'apprendimento.<sup>105</sup> La Teoria U integra, inoltre, il quadro teorico della *presencing* fatta insieme con Peter Senge, Joseph Jaworski e Betty Sue Flowers.<sup>106</sup> Oltre ai riferimenti filosofici fondativi alla fenomenologia di Edmund Husserl, a Martin Buber,<sup>107</sup> a Jürgen Habermas,<sup>108</sup> e a Rudolf Steiner,<sup>109</sup> i principali autori di riferimento per Scharmer sono il fondatore della ricerca-azione Kurt Lewin,<sup>110</sup> il teorizzatore della consulenza di processo Edgar H. Schein<sup>111</sup> e il biologo-neuroscienziato Francisco Varela.<sup>112</sup> Una delle ragioni che hanno spinto Scharmer nello sviluppo della Teoria U è stato il fatto di «non essere capaci di creare scuole e istituzioni d'istruzione universitaria in grado di sviluppare la capacità innata delle persone di percepire e formare il loro futuro, percepito come la capacità di base più importante».<sup>113</sup>

Scharmer usa l'analogia della creazione di un'opera d'arte per far capire la distinzione tra le tre prospettive dell'osservazione dell'agire umano: focalizzarsi sul prodotto (l'opera d'arte), o sul processo (l'arte della pittura) oppure sulla persona prima dell'azione osservabile (il pittore davanti alla tela bianca). La terza prospettiva è stata la più trascurata nel management degli ultimi anni, perché costituisce un punto cieco (*blind spot*) difficilmente osservabile. Scharmer nota che i leader più importanti nei vari campi dell'agire umano sono diversi non per il “che cosa” fanno oppure il “come” fanno funzionare il processo, ma per la risposta alla domanda: “Dove è la sorgente delle tue azioni?”. Tutta la sua ricerca si basa sul paradigma del pittore davanti alla tela bianca e il suo approccio si chiama “presentire” (*presencing*) oppure *presence*.<sup>114</sup> Lo descrive come l'apprendimento “dal futuro in quanto emergente” a differenza dell'apprendimento dalle esperienze del passato. Si tratta di sviluppare la “competenza nucleare” della nostra condizione interiore e sapere cambiare, o meglio lasciare cambiare, il centro interiore dal quale agiamo e operiamo.<sup>115</sup>

<sup>105</sup> Cfr. C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p.17.

<sup>106</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004.

<sup>107</sup> M. BUBER, *I and Thou*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 200.

<sup>108</sup> Cfr. J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 97.

<sup>109</sup> Cfr. R. STEINER, *The Philosophy of Freedom*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 31.

<sup>110</sup> Cfr. K. LEWIN, *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 232 e P. REASON - H. BRADBURY, *Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 16.

<sup>111</sup> Cfr. E.H. SCHEIN, *The Clinical Perspective in Field Work*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 56.

<sup>112</sup> Cfr. N. DEPRAZ - F.J. VARELA - P. VERMERSCH, *On becoming Aware. A Pragmatics of Experiencing (Advances in Consciousness Research)*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 36.

<sup>113</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 3.

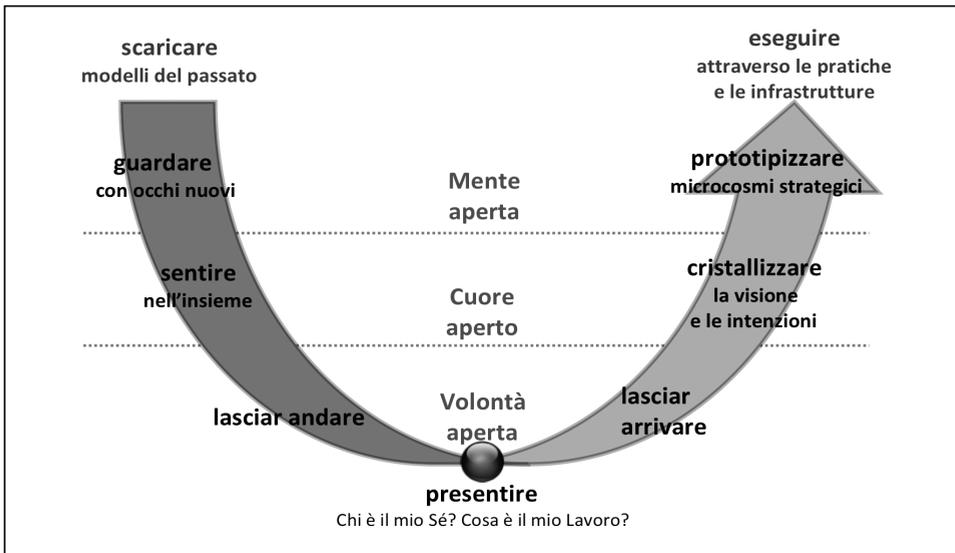
<sup>114</sup> La parola “presentire” è composta da “presenza” (*presence*) e “sentire” (*sensing*). Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 8.

<sup>115</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 6-11. Cfr. l'integrazione della teoria delle risorse di Ha-

Scharmer propone una metodologia per poter operare partendo dall'intero e dal centro interiore del nostro agire. Il processo della Teoria U è diviso in sette passaggi che si completano a vicenda e possono essere visualizzati nel modo seguente (cfr. lo Schema 10):<sup>116</sup>

1. Scaricare i modelli del passato. Il primo passo dello spostamento dell'attenzione comincia nel riconoscimento dei meccanismi mentali abitudinari che derivano dalle esperienze del passato. Il modo di agire delle persone è spesso una ripetizione dei modelli che hanno funzionato nel passato e si ripetono fino ad arrivare al cinismo che riconosce la non funzionalità del modello e, nello stesso tempo, ne rimane schiavo. Nelle disfunzionalità del modo di affrontare la realtà Scharmer distingue quattro barriere: non riconoscere quello che si vede, non dire quello che si pensa, non fare quello che si dice e non vedere quello che si fa. «Il fermare lo scaricamento è la preconditione per l'entrata nel processo U».<sup>117</sup>

Schema 10: *I momenti del cambiamento profondo di Scharmer* (C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p. 40).



mel e Prahalad in C.K. PRAHALAD - G. HAMEL, *Competing for the Future*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 68.

<sup>116</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 38.

<sup>117</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 128. Cfr. anche pp. 119-128.

2. Guardare con occhi nuovi. Per muoversi dalla ripetizione al modo nuovo di vedere si distinguono tre diversi principi: chiarire la domanda e l'intenzione che è simile al modo scientifico di progettare la ricerca; muoversi in un contesto significativo dove si possono trovare risposte nuove (nel contesto organizzativo si tratta di interagire direttamente con coloro che sono coinvolti e non con gli esperti abituali); sospendere il giudizio e saper meravigliarsi che spinge l'osservatore fuori dei margini della sua percezione abituale – si tratta dell'*epoché* Husserliana. I soprannominati principi si traducono applicativamente in un concetto di dialogo inteso come “vedere insieme”, che sposta il concetto di dialogo, inteso come “pensare insieme” di David Bohm e di William Isaacs,<sup>118</sup> dal campo della riflessione a quello della percezione.<sup>119</sup>
3. Sentire nell'insieme. Quando ci si sposta dal vedere al sentire, la percezione comincia a riferirsi a tutto il campo.<sup>120</sup> Scharmer si riferisce qui a Senge nel dire che si tratta di chiusura del ciclo di retroazione tra l'esperienza personale della realtà (che cosa fa il sistema a noi) e il loro senso di partecipazione al processo (che cosa stiamo facendo a noi stessi).<sup>121</sup> Ci sono quattro principi per il sentire nell'insieme: la creazione dello spazio fisico temporale e relazionale comune; l'immersione profonda nell'esperienza conoscitiva che sospende il giudizio e si mette in un atteggiamento identificativo con l'oggetto; la riorientazione dell'attenzione alle connessioni che formano l'intero di cui si è una parte; l'apertura del cuore, dove cuore è inteso come il punto centrale di una percezione emozionale più profonda nel senso di Eleanor Rosch e Henri Bortoft.<sup>122</sup>
4. Presentire dalla sorgente. Presentire è simile al sentire ma non orienta la percezione all'intero ma alla «sorgente di un intero futuro emergente – una possibilità futura che cerca di emergere».<sup>123</sup> Nel presentire si trovano due momenti: quello del lasciar andare il passato e il lasciare venire il futuro, nei quali il soggetto è contemplativamente passivo. Si tratta sostan-

<sup>118</sup> Cfr. D. BOHM, *Thought as a System*, Routledge, London 1994; D. BOHM, *On Dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, London 1996 e W. ISAACS, *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Doubleday, New York 1999.

<sup>119</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 129-142.

<sup>120</sup> Per Scharmer la nozione di campo è fondamentale in quanto è traduzione della visione sistemica. Ispirandosi a Lewin, Scharmer preferisce parlare di campo e non di sistema. Cfr. LEWIN, *Resolving Social Conflicts*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 232.

<sup>121</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 143.

<sup>122</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 149-161; F.J. VARELA - E. THOMPSON - E. ROSCH, *The embodied mind. Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991; E. ROSCH - B.B. LLOYD (Edd.), *Cognition and categorization*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1978 e H. BORTOFT, *Wholeness of Nature. Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.

<sup>123</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 163.

zialmente di rispondere percependo delle domande: “Chi è il mio Sé?” e: “Che cosa è il mio Lavoro?”, dove il “Sé” sta per la migliore possibilità futura della persona e il “Lavoro” sta per lo scopo dell’esistenza umana della persona concreta sulla terra.<sup>124</sup> Scharmer accetta gli studi di Eleanor Rosch, una ricercatrice nel campo della psicologia cognitiva, la quale distingue due tipi di conoscenza: conoscenza analitica e conoscenza primaria. Presentire porta proprio alla conoscenza primaria che è un sapere per interi interconnessi, senza limiti di tempo, diretto, aperto e portatore di un valore in sé di natura non strumentale. Si rifà anche alla concezione Heideggeriana dello “Esserci del futuro” (*zukünftiges Dasein*).<sup>125</sup> Scharmer propone quattro principi operativi: scegliere una pratica del presentire; creare un circolo di persone di supporto nella ricerca delle questioni profonde; sviluppare pratiche collettive del presentire; agire sulla lunga durata secondo la dinamica “fa’ quello che ami, ama quello che fai”.<sup>126</sup>

5. Cristallizzare la visione e le intenzioni. Presentire «è connettersi alla sorgente. Cristallizzazione significa sostenere quella connessione e iniziare a lavorare da essa». <sup>127</sup> Dopo il momento del presentire, nel quale si sente il futuro emergente, c’è il bisogno di chiarire la visione per portarla nella realtà – mettere l’intenzione creativa in un linguaggio specifico. Concretamente ci sono offerti quattro principi: creare un’intenzione chiara e condivisa; andare avanti concettualizzando nel processo del lasciar andare e lasciar arrivare; rinforzare la vocazione intesa come “la Grande Volontà” Buberiana, lasciando perdere la volontà non libera;<sup>128</sup> creare degli ambienti che favoriscono la cristallizzazione.<sup>129</sup>
6. Prototipizzare microcosmi strategici. Scharmer adotta la definizione di John Kao, per cui prototipizzare significa «modellare o simulare le migliori comprensioni in modo da costruire un insieme condiviso di conoscenze che favoriscono la comunicazione specialmente tra persone di discipline molto diverse. Questo processo di comprensione permette di abbandonare il primo prototipo per poter muoversi in cicli di realizzazione finché si arriva ai risultati desiderati che non erano prevedibili all’inizio». <sup>130</sup> Gli atteggiamenti concreti connessi con la prototipizzazio-

<sup>124</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 164.

<sup>125</sup> Cfr. M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 477.

<sup>126</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 163-190.

<sup>127</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 195.

<sup>128</sup> Cfr. M. BUBER, *I and Thou*. First Scribner Classics Edition, Scribner, New York 2000, pp. 64-65.

<sup>129</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 191-202.

<sup>130</sup> *Conversation with John Kao, Interviewed by C.O. Scharmer*, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 147.

ne sono: la connessione quotidiana con la sorgente; cogliere le occasioni quando si presentano; apprendere veloce nei cicli di retroazione secondo il principio «*fail often to succeed sooner*»;<sup>131</sup> proteggere i propri prototipi che sono microcosmi strategici, ma spesso sono molto vulnerabili.<sup>132</sup>

7. Esecuzione attraverso le pratiche e le infrastrutture. Il muoversi dalla prototipizzazione verso l'esecuzione significa cominciare a creare ecosistemi istituzionali maggiori.<sup>133</sup> Si tratta di creare una infrastruttura sistemica delle persone che incorpora: la visione, i ruoli e la composizione nei vari team, i principi condivisi, le pratiche, gli strumenti, i processi, le strutture di apprendimento e gli ambienti lavorativi interconnessi in vista di creare un eco-sistema dell'organizzazione, pensato come opposto all'ego-sistema che opera in una logica di divisione lineare.<sup>134</sup>

#### 4. L'integrazione delle teorie della leadership educativa

Il contributo degli studi di Covey, Senge e Scharmer è stato studiato abbondantemente da diversi autori e ci sono vari contributi che tentano l'integrazione delle loro teorie in varie chiavi. Nel paragrafo seguente si tenterà, perciò, di delineare un quadro unitario con un accento speciale sull'aspetto metodologico della progettazione.

##### 4.1. I contributi di vari studiosi che integrano le teorie di Senge e di Covey

Ci sono diverse chiavi di lettura con le quali si possono fare dialogare Senge e Covey. Qui si scelgono gli approcci di quattro autori che vedono la compatibilità di fondo delle teorie studiate e le integrano. Yacov Y. Haimes, uno studioso statunitense della gestione dei rischi, integra le due teorie con l'ottica di una filosofia olistica dell'ingegneria sistemica. La logica di base dell'integrazione è di applicare il set dei sette abiti di Covey all'intero ciclo di vita di un sistema. Haimes vede la realizzazione dello sviluppo personale e contemporaneamente la progettazione dello sviluppo dei sistemi come un beneficio della visione integrante i sette abiti e la visione sistemica. Lo studio dei sistemi di Senge e l'attenzione al processo di crescita personale di Covey si incontrano all'interno

<sup>131</sup> T. KELLEY, *The Art of Innovation: Lessons in Creativity from IDEO, America's Leading Design Firm*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 203.

<sup>132</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 203-214.

<sup>133</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 217.

<sup>134</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 215-226.

del cambio di paradigma dal pensiero lineare al pensiero sistemico. Nel suo studio Haimes rende esplicita la sistemicità implicita della visione di Covey collegando i sette abiti con l'analisi sistemica e con l'analisi dei rischi.<sup>135</sup>

Un altro approccio è di Gitachari Srikanthan,<sup>136</sup> uno studioso australiano di eccellenza organizzativa nelle università, che integra Senge, Covey e Deming<sup>137</sup> nella ricerca del ruolo fondamentale del dialogo nella gerarchia dell'eccellenza organizzativa. Srikanthan sviluppa il proprio modello di eccellenza organizzativa mettendo come fondamento il dialogo, inteso come flusso di significato. In seguito fa vedere come il dialogo è la base delle cinque discipline di Senge, dei sette abiti di Covey e dei quattordici punti di Deming. Il concetto di dialogo, visto nelle teorie di Senge e Covey, acquista due accentuazioni: la prima si riferisce a livello personale che preferisce un «dialogo costruttivo all'interno di ogni individuo per identificare la "realtà corrente" e la "visione personale" nella costruzione di una "tensione creativa"»,<sup>138</sup> la seconda accentuazione si riferisce di più alla comunicazione all'interno dei team e delle comunità.

Anche Richard E. Winder, che lavora nel campo dell'empowerment sociale, e Daniel K. Judd della Brigham Young University mettono in collegamento Senge, Covey e Deming per la ricerca di un modello integrato di qualità in cinque dimensioni. Gli autori sintetizzano il loro contributo in questa maniera: «Ci sono due aspetti fondamentali di qualsiasi modello organizzativo efficace e comprensibile. In primo luogo, l'obiettivo primario del modello sarà la costruzione e il sostenimento di relazioni con gli interessati principali. È quest'aspetto che dà alla vita dell'organizzazione la capacità di sostenersi. In secondo luogo, il modello organizzativo comprensibile comprenderà l'intera gamma di cinque dimensioni distinte, avendo un livello di maturità più alto presso le dimensioni superiori. È quest'aspetto che dà all'organizzazione il senso di completezza, così che la partecipazione alla vita dell'organizzazione sia un'esperienza di realizzazione per tutti i partecipanti/constituenti piuttosto che un mezzo per accontentare solo i bisogni primari».<sup>139</sup>

<sup>135</sup> Cfr. Y.Y. HAIMES, *Risk Modeling, Assessment, and Management*, Wiley & Sons, New Jersey 2009, pp. 11-19; Y.Y. HAIMES, *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, in «Risk Analysis» 21 (2001) 217-224 e Y.Y. HAIMES - C. SCHNEITER, *Covey's seven habits and the systems approach*, in «IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics» 26 (1996) 483-487.

<sup>136</sup> Cfr. G. SRIKANTHAN, *Hierarchy of Organisational Excellence*, in <http://www.cmqr.rmit.edu.au/publications/gshierarchy.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>137</sup> Nel presente studio Deming è considerato il predecessore di Covey e di Senge nel superamento del *Management by Objectives*. Cfr. DEMING W.E., *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Studies, Cambridge MA 1982.

<sup>138</sup> Cfr. Table 2 e Table 3 in G. SRIKANTHAN, *Hierarchy of Organisational Excellence*, pp. 3-4.

<sup>139</sup> R.E. WINDER - D.K. JUDD, *Organizational Orienteering: Linking Deming, Covey, and Senge in an Integrated Five Dimension Quality Model*, in <http://www.ldri.com/articles/96orgorient.html> (accesso il 1. 8. 2014).

Nella ricerca del modello organizzativo integrale, gli autori fanno dialogare sinergicamente le filosofie di base di Senge, Covey e Deming. È interessante la prospettiva per cui diviene più importante il modo sinergico di approcciarsi ai modelli organizzativi che la concreta sintesi proposta. «Il focus dei modelli di Deming, Covey, e Senge è su un elemento diverso del modello di orientamento. L'attenzione di Deming si orienta al percorso o al sistema di consegna. L'attenzione di Covey va verso la bussola, o la nostra coscienza delle dinamiche essenziali per un'organizzazione efficace in particolare nelle dinamiche delle relazioni umane. Senge è attento alla mappa, o alle dinamiche di fondo che fanno parte del sistema o della comunità in cui noi partecipiamo [...]. Come tali, i modelli di Deming, Covey, e Senge non sono in concorrenza tra loro, ma piuttosto lavorano insieme per fornire un mezzo completo di mantenimento della salute organizzativa».<sup>140</sup>

#### 4.2. Senge e Covey in dialogo prima del 2004

Oltre la compatibilità delle loro teorie vista da altri, si ritiene interessante vedere anche due occasioni in cui Senge e Covey hanno dialogato sulle tematiche della leadership. Il primo dialogo è avvenuto il 12 Settembre 1996 nella prima puntata della teleconferenza *Worldwide Lessons in Leadership Series* con più di 220.000 spettatori in tutto il mondo.<sup>141</sup> Ogni autore, con la sua prospettiva e con il suo stile tipico, ha dato il suo contributo sul tema dell'efficacia del lavoro in team. Senge ha parlato delle interdipendenze all'interno del team che sono nascoste per tante persone cresciute nelle tradizioni dell'individualismo e della competizione. L'apprendimento nel team vede le interdipendenze come una parte del sistema informale dell'organizzazione, per abituarsi ad agire in situazione, trovare il tempo necessario per poter riflettere insieme e superare l'atteggiamento del *problem solving* con l'atteggiamento dell'apprendimento attraverso la scoperta del sé.

Covey, usando la sua terminologia per esprimersi sul team, ha parlato di sinergia e delle relazioni personali che dipendono dal livello di fiducia che si crea nell'organizzazione, dalla comunicazione efficace e aperta e, infine, dalla valorizzazione e conoscenza dell'altro. Senge e Covey, dopo l'esposizione dei loro punti di vista, hanno risposto alle domande arrivate via email. Nelle risposte concordano nell'affermare un rapporto inscindibile tra l'agire individuale e l'efficacia del team che dovrebbe tradursi operativamente nella valutazione

<sup>140</sup> WINDER - JUDD, *Organizational Orienteering: Linking Deming, Covey, and Senge*.

<sup>141</sup> Cfr. A.I. MAHONEY, *Senge, Covey, and Peters on Leadership Lessons*, in «Association Management» 49 (1997) 1, 62-66.

personale e nello stabilimento di *standards* nelle organizzazioni. Chiaramente in una teleconferenza non si è elaborata un'integrazione delle teorie, ma si possono osservare i punti di contatto, i concetti integrabili e anche i punti di partenza delle teorie.

Come secondo dialogo tra Senge e Covey si potrebbe considerare l'edizione giubilare della *Servant Leadership* di Robert K. Greenleaf nella quale Covey ha scritto la prefazione e Senge la postfazione.<sup>142</sup> Entrambi si ispirano al modello del leader servitore proposto da Greenleaf già nel 1977. Il leader concepito da Greenleaf è, prima di essere un leader, un servitore «che si assicura che siano serviti i bisogni prioritari degli altri uomini».<sup>143</sup> Le domande che si pone un servitore-leader sono: Quelli che sono serviti, stanno crescendo come persone? Sono più sani, saggi, liberi, autonomi e potenzialmente servitori? La teoria del leader servitore di Greenleaf è un forte luogo d'incontro tra Covey e Senge, che hanno adottato varie tematiche del servitore-leader, come il potere attraverso il servizio, l'accento per l'azione e la crescita individuale, il ruolo del linguaggio e dei modelli mentali, l'atteggiamento empatico, l'importanza della comunità, la priorità dell'azione “qui e ora” e non “lì fuori”. La prefazione e postfazione danno delle chiavi di lettura delle radici comuni delle teorie di Senge e di Covey.

Il primo punto di partenza comune è quello dell'empowerment. Nella situazione attuale dell'economia globale che vuole produrre di più, con costi minori e con una velocità crescente, Covey vede che «l'unico modo di farcela in una maniera sostenibile è attraverso l'empowerment delle persone».<sup>144</sup> Senge, invece, non parla direttamente dell'empowerment, ma parla di investimento nella costruzione di capacità.<sup>145</sup> Entrambi gli autori insistono sull'empowerment non solo personale ma anche istituzionale rifacendosi a Deming, per cui l'organizzazione diventa affidabile ed efficace se favorisce, promuove e istituzionalizza i sistemi dell'empowerment dei membri.<sup>146</sup> L'empowerment, visto come logica

<sup>142</sup> Cfr. R.K. GREENLEAF, *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness*. 25<sup>th</sup> Anniversary Edition foreword by Stephen R. Covey afterword by Peter M. Senge, Paulist Press, New York 2002. Cfr. anche il collegamento tra Greenleaf, Senge e Covey come ispiratori di un modello integrale della gestione di cambiamento in S.A. QUATRO - E. HOEKSTRA - J.W. GILLEY, *Holistic Model for Change Agent Excellence: Core Roles and Competencies for Successful Change Agency*, in R.R. SIMS (Ed.), *Changing the Way We Manage Change*, Quorum Books, Westport CT 2002, p. 65.

<sup>143</sup> R.K. GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 27.

<sup>144</sup> S.R. COVEY, *Foreword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 2.

<sup>145</sup> Cfr. P.M. SENGE, *Afterword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, pp. 347-352.

<sup>146</sup> Cfr. COVEY, *Foreword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 3 e SENGE, *Afterword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 346. Il riferimento di Senge e di Covey al concetto di qualità e alla visione sistemica di Deming è esplicito anche nelle pubblicazioni concernenti l'educazione scolastica. Cfr. P.M. SENGE, *The Industrial Age System of Education*, in P.M. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About*

di base della gestione, implica una visione comune ai due autori della leadership, che non si identifica con l'autorità formale e nella quale ogni persona è un leader e un follower allo stesso tempo. Covey lo esprime così: «In questo senso anche i leader e i follower sono entrambi follower. Perché? Seguono la verità. Seguono la legge naturale. Seguono i principi. Seguono una visione condivisa. Seguono i valori. Crescono nella fiducia reciproca. L'autorità morale è mutualmente sviluppata e condivisa».<sup>147</sup>

Il secondo punto di contatto tra Senge e Covey è nella descrizione del processo di cambiamento del modello di gestione. Senge, dal canto suo, parla della profondità e problematicità dell'impegno necessario per la costruzione delle organizzazioni innovative e Covey richiede, similmente, il sacrificio come l'essenza dell'autorità morale del leader che porta al cambiamento. Questa radicalità del cambio non facile o immediato si collega con l'accento alla missione che, da un lato, trascende il singolo ma, dall'altro, dà senso all'esistenza della persona nell'organizzazione.<sup>148</sup> La similitudine prosegue nella descrizione del binomio che specifica la problematicità della dinamica del cambiamento. Mentre Covey adotta un binomio etico "ego-coscienza", Senge si focalizza sul binomio processuale "cambiamento-apprendimento" per descrivere i due poli contrapposti. "Ego" vorrebbe un "cambiamento" immediato, la "coscienza", invece, lavora "apprendendo" su lungo termine.<sup>149</sup>

#### 4.3. I rapporti di Senge e di Covey con la Teoria U di Scharmer dopo il 2004

La descrizione della collaborazione e della vicinanza delle posizioni di Scharmer con quella di Senge è facile. Si ricordi il trasferimento di Scharmer negli Stati Uniti per insegnare alla Sloan Faculty of Management del Massachusetts Institute of Technology motivato dal fascino che aveva esercitato su di lui il libro di Senge *La quinta disciplina*.<sup>150</sup> Oltre la docenza ci sono le aree di contatto nelle attività di consulenza nella Society for Organizational Learning e nel Presencing Institute. La collaborazione dei due autori al volume *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*

*Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 34-45 e S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008, pp. 46-52.

<sup>147</sup> COVEY, *Foreword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 6.

<sup>148</sup> Cfr. COVEY, *Foreword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, pp. 7-8 e SENGE, *Afterword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 349.

<sup>149</sup> Cfr. COVEY, *Foreword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, pp. 6-7 e SENGE, *Afterword*, in GREENLEAF, *Servant Leadership*, 2002, p. 347.

<sup>150</sup> Cfr. C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p. 52.

ha posto, poi, le fondamenta per la parte centrale della Teoria U pubblicata tre anni dopo.<sup>151</sup> Si capisce, quindi, che Scharmer usa il pensiero sistemico come uno dei fondamenti della sua teoria e si riferisce a Senge numerose volte nelle tematiche sull'apprendimento e la conoscenza, sulla teoria del campo, sul sentire comune, sulla cristallizzazione e sulla tensione creativa.<sup>152</sup> Si può affermare che il pensiero sistemico di Senge, integrato con la teoria della *presence* e con la teoria del campo di Kurt Lewin, costituisce la base teorica della Teoria U di Scharmer.<sup>153</sup>

Ci sono, però, meno punti di contatto tra Scharmer e Covey, data la diversa impostazione delle loro teorie e i diversi *target* delle loro attività di consulenza. Scharmer cita Covey nell'ultimo capitolo della sua pubblicazione quando parla dello stabilimento delle priorità e dell'uso efficiente del tempo riproponendo il terzo abito di Covey ("dai la precedenza alle priorità").<sup>154</sup> Il riferimento a Kurt Lewin costituisce un altro punto d'incontro tra Covey e Scharmer. Per Scharmer si tratta di un riferimento sostanziale alla teoria del campo,<sup>155</sup> ma anche per Covey il legame a Lewin non è secondario in quanto costituisce la base argomentativa per l'importante abito della sinergia.<sup>156</sup> Oltre a questi punti di contatto, vi sono, inoltre, altri autori che integrano le teorie di Scharmer e di Covey, sfruttando un altro punto di contatto che è il riferimento alla teoria dell'intelligenza multipla di Howard Gardner.<sup>157</sup>

Andrea Reupold Szameitat, una studiosa della formazione e delle reti sociali, insieme con Herbert Nestler, studioso della leadership e della comunicazione, propongono l'intuizione come una parte importante del processo di progettazione, basandosi sulle analisi di Covey e di Senge sull'accelerazione dei ritmi di vita nella società globalizzata e sulla necessità di cogliere il futuro che emerge.<sup>158</sup> Sam Chaltain, un consulente del cambiamento organizzativo, parlando delle comunità democratiche di apprendimento nelle scuole degli Stati Uniti,

<sup>151</sup> Cfr. P.M. SENGE - C.O. SCHARMER - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004.

<sup>152</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 52-55; 75; 97-98; 143; 196 e 414.

<sup>153</sup> Cfr. anche lo schema integrante la Teoria U e le 5 discipline in P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, p. 458.

<sup>154</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 415.

<sup>155</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 16.

<sup>156</sup> Cfr. S.R. COVEY *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, pp. 246-247.

<sup>157</sup> Howard Gardner è un punto di riferimento di Covey, Senge e Scharmer. Cfr. T. LUCAS, *Demystifying the Learner*, in SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 125-126; SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 30; S.R. COVEY, *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 67.

<sup>158</sup> Cfr. A.R. SZAMEITAT - H. NESTLER, *Intuition as a Key Factor for Implementing Theory U*, in «The Systems Thinker» 21 (2011) 8, 8-10.

si riferisce nel prologo della sua opera a Covey e Scharmer per sottolineare l'importanza di trovare la propria voce, nel senso di Covey, attraverso le disposizioni interiori descritte dalla Teoria U di Scharmer.<sup>159</sup> I punti di contatto e la compatibilità delle prospettive sono colte anche da Gail Reichert, un consulente della leadership, che integra le varie descrizioni del dialogo e dell'ascolto di Covey, di Senge e di Scharmer impostando la capacità dell'ascolto come la chiave della leadership.<sup>160</sup> In ambito italiano, Lorenzo Campese, un consulente che adotta la leadership sistemico-evolutiva, menziona Covey e Scharmer per evidenziare l'importanza dell'intelligenza spirituale nella gestione «per generare quel proposito collettivo necessario a conseguire risultati di eccellenza».<sup>161</sup>

Il punto cruciale dell'incontro tra Senge, Covey e Scharmer è l'accento dato alla vocazione nelle tre teorie, già descritto precedentemente nella presentazione delle loro teorie. Per Senge e Covey si tratta di una "svolta vocazionale" del loro pensiero, avvenuta attorno al 2004, e nel caso di Scharmer la centralità vocazionale si esprime nel concetto del "presentire", del "Compito" e del "Sé" all'interno della sua Teoria U.

#### *4.4. L'integrazione delle teorie di Covey, Senge e Scharmer*

Viste le relazioni tra le teorie studiate e la possibilità e l'utilità dell'integrazione, si propone un modello d'integrazione in vista delle proposte per la metodologia del PEPS. L'integrazione non si prefigge lo scopo di una sintesi teorica delle teorie, ma di tre insiemi degli elementi metodologici fondamentali per un percorso progettuale:

- categorie integrali e integrative;
- virtù (discipline, abiti) necessarie per una progettazione personale e comunitaria;
- momenti del processo della progettazione.

Questi tre insiemi metodologici struttureranno il dialogo tra il PEPS e le tre teorie della leadership e, in seguito, anche la suddivisione della parte metodologica in capitoli: il settimo capitolo che tratta il quadro di riferimento per una metodologia progettuale integrale, l'ottavo capitolo che studierà le virtù processuali necessarie per una progettazione e, infine, il nono capitolo che de-

<sup>159</sup> Cfr. S. CHALTAİN, *American Schools. The Art of Creating a Democratic Learning Community*, Rowman & Littlefield Education, Lanham MD 2010, pp. 6-9.

<sup>160</sup> Cfr. G. REICHERT, *Listening – a Key Leadership Skill. First, Close Your Mouth; Then Open Your Heart*, in <http://www.hubacademy.net/files/Listening.pdf>. (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>161</sup> L. CAMPESE, *L'evoluzione della specie organizzativa*, in <http://www.oneweb.biz/it/tag/scharmer/> (accesso il 1. 8. 2014).

scrive il processo e i momenti della progettazione. L'illustrazione dei rapporti tra i vari elementi si trova nello Schema 11, che viene ulteriormente spiegato usando le cinque discipline di Senge.<sup>162</sup>

Schema 11: *L'integrazione delle teorie di Senge, Covey e Scharmer*

categorie integrali e integrative (capitolo VII):

**pensiero sistemico (Senge),**  
**PARADIGMA DELLA PERSONA A TUTTO TONDO (COVEY),**  
*concetto del campo sociale (Scharmer)*

virtù della progettazione personale (capitolo VIII)	momenti del processo progettuale (capitolo IX)	virtù della progettazione comunitaria (capitolo VIII)
1. LIBERTÀ CREATIVA	<i>Scaricare modelli passati</i>	1. PROSOCIALITÀ
<b>Modelli mentali</b>	<i>Guardare con occhi nuovi</i>	<b>Visione condivisa</b>
	<i>Sentire nell'insieme</i>	
2. VISIONE PERSONALE	<i>Presentire (Sé e Compito)</i>	2. DIALOGO
<b>Padronanza personale</b>	<i>Cristallizzare visione</i>	<b>Apprendimento di gruppo</b>
	<i>Prototipizzare microcosmi</i>	
3. COERENZA OPERATIVA	<i>Eeguire progetto</i>	3. SINERGIA

#### 4.4.1. *Il pensiero sistemico*

Come base sottostante a tutta la teoria ci sono le categorie integrali: la disciplina del pensiero sistemico di Senge, il concetto di campo sociale di Scharmer, il paradigma della persona a tutto tondo di Covey. Queste categorie descrivono con diversi concetti la *forma mentis* integrale che permea tutto il pensiero e collega gli altri abiti, le discipline e i passi progettuali proposti dagli autori.

<sup>162</sup> Si scelgono le discipline di Senge vista la sua impostazione sistemica che più facilmente integra la categoria degli abiti individuali di Covey con la categoria dei momenti progettuali della Teoria U di Scharmer.

#### 4.4.2. *I modelli mentali*

I “modelli mentali” è la disciplina di Senge che si riferisce al processo di una libertà autocosciente concretizzantesi in una scelta di fondo. In altre parole, è il passaggio dall’abito della libertà creativa (“Sii proattivo”) all’abito della visione personale di Covey (“Comincia pensando alla fine”). Il processo è descritto più dettagliatamente da Scharmer nei concetti di scaricare i modelli del passato, guardare razionalmente con occhi nuovi, sentire emotivamente nell’insieme e, infine, presentire il futuro emergente che costituisce la nuova visione. Si tratta di accentuazioni diverse dell’unica realtà: Covey accentua la necessità di interiorizzare l’atteggiamento della creatività e della creazione della visione del proprio futuro, Senge si sofferma sull’analisi dei modelli mentali profondi o sistemici e Scharmer evidenzia i passaggi sempre più profondi del processo di progettazione che coinvolgono le facoltà razionali, emotive e spirituali dell’uomo.

#### 4.4.3. *La padronanza personale*

Il concetto di Senge di “padronanza personale” descrive la tensione creativa operante tra la visione e la realtà corrente. Questa disciplina, in altre parole, è l’arte di collegare l’abito visionario di Covey (“Comincia pensando alla fine”) con il terzo abito di Covey della coerenza operativa tra il quotidiano e la grande visione (“Dai la precedenza alle priorità”). I passaggi all’esecuzione della visione profonda che tocca le strutture sistemiche non sono né immediati né lineari. Ci vogliono i passaggi descritti da Scharmer: la cristallizzazione, ovvero il chiarimento linguistico della visione, la sperimentazione in piccola scala chiamata prototipizzazione e, infine, l’implementazione e allineamento delle strutture e dei sistemi in scale maggiori.

#### 4.4.4. *La visione condivisa*

Il passaggio dall’abito di Covey che introduce una mentalità prosociale e collaborativa (“Pensa vinco/vinci”) all’abito della comunicazione e dell’empatia (“Prima cerca di capire... poi di farti capire”) è inglobato nella disciplina della creazione di una “visione condivisa” di Senge. Il processo rispecchia a livello comunitario il procedimento fatto a livello personale. Il dialogo tra persone, analogamente al dialogo interiore, passa attraverso le fasi descritte da Scharmer: scaricare i modelli del passato, guardare la realtà con occhi nuovi, sentire in modo empatico nell’insieme e presentire scendendo a livelli più sistemici, profondi in modo non lineare e di conseguenza non prevedibile o gestibi-

le completamente. In questo senso il dialogo empatico di Covey non è rivolto solo *ad intra* del gruppo, ma è intenzionale alla creazione della visione comune e condivisa che ha il potenziale di cambiare il futuro dell'organizzazione.

#### 4.4.5. *L'apprendimento di gruppo*

La dinamica, descritta da Scharmer, della cristallizzazione, prototipizzazione, implementazione ed esecuzione della visione condivisa è l'apprendimento di gruppo pensato da Senge. È insieme realizzazione e ripensamento, collaborazione e dialogo che costruiscono questa disciplina. Nel linguaggio di Covey la dinamica esplicita il passaggio dall'abito del dialogo ("Prima cerca di capire... poi di farti capire") all'abito operativo della sinergia ("Sinergizza"). In pratica si tratta di portare a effetto tutto il percorso di progettazione generando trasformazione dall'interno delle persone, trasformando le persone che agiscono e solo in seguito cambiare le strutture o progettare le attività.

### **5. Una prima valutazione delle teorie presentate**

Confrontando le tre teorie presentate con il primo criterio dell'interdisciplinarietà tra gestione ed educazione si può affermare che le teorie di Covey, Senge e Scharmer hanno come punto in comune l'idea della formazione permanente come un punto per l'approccio alla leadership. Seppure con modalità differenti, le teorie descrivono il processo di crescita individuale e comunitaria in una prospettiva integrale tra educazione intellettuale, emotiva e spirituale. Una qualità ulteriore degli approcci analizzati è l'integralità del processo di formazione, la quale non è solo professata a livello di contenuti, ma è anche tradotta in termini processuali che guidano il processo di crescita.

Ognuno degli autori ha, guardando la loro teoria nella prospettiva dell'educazione, delle diverse accentuazioni. Covey parte dall'analisi della leadership individuale in chiave di efficacia e di eccellenza e la sua teoria propone sette abiti che hanno successivamente un impatto sulle relazioni, il gruppo e l'organizzazione. Il suo accento rimane comunque sulla leadership personale. Senge invece, analizzando le organizzazioni che apprendono, porta esempi e *case studies* che sono maggiormente collocati nell'area organizzativa. In più la teoria dei sistemi, da lui applicata, si adatta meglio nell'applicazione alle interazioni sociali che allo studio della singola persona. Per Senge la disciplina più importante è il pensiero sistemico, cioè vedere l'insieme. Se Covey e Senge si collocano su diverse accentuazioni all'interno del binomio persona-organizzazione, Scharmer si differenzia soprattutto per l'enfasi sul processo

della progettazione, più che per le discipline o abiti personali o comunitari che lo accompagnano.

Le teorie della leadership non sviluppano la dimensione educativa solo implicitamente, tracciando un percorso di crescita. Le applicazioni sia per l'educazione nell'ambiente scolastico, universitario, comunitario, familiare che per la pianificazione educativa è dimostrata da *Schools That Learn* di Senge,<sup>163</sup> da *The Leader in Me* di Covey<sup>164</sup> e dalle pubblicazioni precedenti e successive alla Teoria U di Scharmer, che è nata con un'attenzione per l'educazione<sup>165</sup> ed è applicata in campo educativo.<sup>166</sup> Le tre teorie sembrano quindi soddisfare sufficientemente il criterio dell'interdisciplinarietà tra le scienze della gestione e le scienze dell'educazione.

I requisiti del secondo criterio dell'equilibrio tra scientificità e rilevanza applicativa sembrano essere soddisfatti dai dati rilevanti che scaturiscono dalla presentazione degli autori, della loro preparazione, delle loro principali pubblicazioni e dalla diffusione dei modelli della leadership nelle varie culture del mondo attraverso le attività della Society for Organizational Learning, della FranklinCovey e del Presencing Institute.

Il superamento integrale del *management by objectives*, che costituisce il terzo criterio per il confronto con la metodologia del PEPS, è emerso dalla presentazione delle teorie. Gli autori recepiscono il cambio di paradigma gestionale avvenuto nella seconda metà degli anni '80 e integrano i suoi vari aspetti. Senge parte dalla prospettiva sistemica e integra le teorie della trasformazione, della spiritualità, della formazione del carattere, dell'apprendimento organizzativo e delle risorse. Covey parte da una visione etica-valoriale integrando le teorie della trasformazione, della spiritualità e delle risorse. Scharmer comincia

<sup>163</sup> SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000.

<sup>164</sup> Cfr. COVEY, *The Leader in Me*, 2008. Cfr. anche i manuali di autoformazione Cfr. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective Teens*, 1998; COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective Families*, 1999 e COVEY, *The 7 Habits of Happy Kids*, 2008.

<sup>165</sup> Cfr. C.O. SCHARMER, *Neues Wohlstandsmodell als Bildungsaufgabe*, in F-T. GOTTWALD et al. (Edd.), *Bildung und Wohlstand, Auf dem Weg zu einer verträglichen Lebensweise*, Wiesbaden 1994, pp. 14-25; C.O. SCHARMER, *Kopf, Herz und Hand. Die Anforderungen eines zukunftsfähigen Wohlstandsmodells an die Universitäten*, in «Politische Ökologie» 39 (1994) 51-54; K. KÄUFER - C.O. SCHARMER, *Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, Hochschulen als "Landestationen" für das In-die-Welt-Kommen des Neuen*, in S. LASKE - T. SCHEYTT - C. MEISTER-SCHEYTT - C.O. SCHARMER (Edd.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Rainer Hampp Verlag, Mering 2000, 109-134 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 3, 145, 299-300, 349-350 e 447-452.

<sup>166</sup> La Teoria U è stata studiata come metodologia per l'insegnamento della religione in U. ZEITLER, *Theory U and religious education*, in P. GÖTKE - J. NISSEN, *Religious Education between Formation, Knowledge and Control*. Papers from the 11th Nordic Conference of Religious Education 6-9 June 2011 Aarhus University, in [http://www.tpcløegumkloster.dk/fileadmin/userupload/PDF/E-bog/NCRE2011\\_E-book\\_-\\_Oct\\_2012.pdf](http://www.tpcløegumkloster.dk/fileadmin/userupload/PDF/E-bog/NCRE2011_E-book_-_Oct_2012.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).

la sua riflessione con una visione spirituale della leadership integrando teorie dei sistemi, della trasformazione, dell'apprendimento organizzativo e delle risorse. Per un sommario dei concetti base che riflettono gli aspetti del cambio di paradigma cfr. il seguente Schema 12.

Schema 12: *Il superamento del MBO da parte di Senge, Covey e Scharmer*

<i>Aspetto del superamento del MBO</i>	<b>Senge</b>	<b>Covey</b>	<b>Scharmer</b>
<i>teoria dei sistemi</i>	quinta disciplina		campo collettivo
<i>cambiamento trasformativo</i>	metanoia	cambio di paradigma	processo U
<i>apprendimento organizzativo</i>	organizzazione che apprende		apprendere dal futuro che emerge
<i>formazione del carattere</i>	5 discipline	7 abiti radicati nei principi immutabili	
<i>importanza delle risorse</i>	archetipo delle risorse condivise	equilibrio produzione-capacità produttiva	competenze del futuro
<i>dimensione spirituale</i>	presentire	dimensione spirituale, intelligenza spirituale, <i>voice</i> (vocazione)	presentire, sorgente, intelligenza spirituale

Confrontandosi con il quarto criterio dell'antropologia integrale, in vista della compatibilità con il PEPS, si può notare una sostanziale soddisfazione con lo sguardo integrale della visione dell'uomo adottata dagli autori. Superando il paradigma dell'agire solamente razionale insito nel MBO di Drucker si afferma l'importanza non solo della dimensione razionale ma anche quelle dell'emotività, della spiritualità, dei rapporti sociali. Importante diventa non solo la multidimensionalità del modello antropologico, ma la forte integrazione delle diverse dimensioni dell'uomo e le loro interrelazioni nel processo della formazione permanente del carattere. L'agire organizzativo e progettuale è concepito solo come una parte, e spesso la parte più superficiale e applicativa, dell'agire umano che trova le leve a livelli di motivazione e convinzione più

profondi. La questione antropologica sarà affrontata più avanti in modo più approfondito nella costruzione del quadro teorico per una metodologia integrale del PEPS (capitolo 7).

Anche se gli autori presentano contributi significativi per il dialogo con la metodologia del PEPS bisogna notare alcuni limiti delle loro teorie, che implicano attenzioni da avere presenti nel dialogo con loro. Il primo limite di Covey e Senge concerne il binomio rigore-rilevanza. Secondo un filone di critica, sembra che le idee di Senge, in quanto parte di una teoria più rigorosa, «sono state piuttosto ammirate che praticate».<sup>167</sup> Al contrario Covey, volendo essere rilevante per la prassi, è scivolato, soprattutto nelle lezioni pubbliche, in semplificazioni e generalizzazioni che non tenevano conto dei diversi contesti e della complessità dei processi di cambiamento.<sup>168</sup> Per i limiti segnalati si sceglie di operare un confronto con i due autori per equilibrare le loro posizioni. Scharmer, infine, partendo da una prospettiva di spiritualità laica, ha inventato tanti neologismi per cui il suo linguaggio diventa a tratti criptato e gnostico. Per questa ragione si preferisce il confronto con le sue linee metodologiche, che sono chiare, interpretate alla luce di Senge e Covey, rinunciando ad alcuni concetti della “grammatica del campo” enunciata in un capitolo della Teoria U e preferendo la terminologia salesiana presente nei documenti della Congregazione che permea tutti gli studi sul PEPS.<sup>169</sup>

Un'altra attenzione da avere presente concerne la visione della spiritualità degli autori, perché le teorie contengono una sua concezione areligiosa e aconfessionale, intendendo la spiritualità piuttosto come la dimensione delle motivazioni profonde, dell'identità, del senso e della connessione profonda con gli altri. Converrà analizzare il background religioso degli autori per verificare se ci sono alcune trasposizioni del loro credo religioso negli strumenti della crescita spirituale.<sup>170</sup>

<sup>167</sup> WITZEL, *A History of Management Thought*, 2012, p. 224.

<sup>168</sup> Cfr. CARLONE, *The Ambiguous Nature of a Management Guru Lecture*, 2006, pp. 89-112.

<sup>169</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 231-260. Per la critica del linguaggio di Scharmer cfr. J. REAMS, *Illuminating the Blind Spot: An Overview and Response to Theory U*, in «Integral Review» 3 (2007) 5, 255.

<sup>170</sup> Covey era un membro attivo della Chiesa di Gesù Cristo dei Santi degli Ultimi Giorni (mormoni); Senge è buddista con riferimenti secondari al taoismo e al confucianesimo e Scharmer si appropria alla questione religiosa in un modo agnostico o con riferimenti all'antroposofia di Rudolf Steiner. A questo punto ci si potrebbe chiedere perché non scegliere solo autori cattolici per non correre il rischio di un sincretismo delle spiritualità. Nell'attuale studio si prioritizza l'analisi degli autori di paradigmi organizzativi che hanno influenzato altri autori secondari (anche cattolici), i quali, a loro volta, hanno spesso assunto i modelli organizzativi senza un'analisi appropriata del background spirituale. L'essere cattolico di un autore non garantisce automaticamente l'assunzione di un'antropologia cattolica. L'identità spirituale cattolica e salesiana del presente studio si radica piuttosto nel modello dell'educazione-pastorale salesiana postconciliare, che dialogherà con gli autori menzionati per sviluppare le proprie potenzialità verso sintesi più ampie e ricche.



## **PARTE PROPOSITIVA**

---



## **IL QUADRO TEORICO PER UNA METODOLOGIA INTEGRALE DEL PEPS**

Nei capitoli precedenti si è affrontato lo sviluppo del Progetto Educativo-Pastorale Salesiano e il suo background teorico degli anni '70 e '80 del XX secolo. È seguita la descrizione degli studi organizzativi maturati dalla fine degli anni '80 in poi, che superano il *management by objectives* (MBO), dai quali si sono sviluppate le tre teorie della leadership integrale scelte per un dialogo con il PEPS.

Nel presente capitolo si vuole delineare il quadro teorico di una metodologia integrale del PEPS. Si faranno dialogare le teorie della leadership con la visione salesiana dell'educazione-pastorale articolata nell'unità della dimensione dell'educazione, dell'evangelizzazione, della vocazione e dell'associazionismo. Si tenterà di cogliere, in una visione integrale, soprattutto le dinamiche di tipo metodologico presenti nelle quattro dimensioni nella prospettiva di un equilibrio tra il contenuto, il metodo e gli atteggiamenti interni degli educatori-pastori salesiani.

### **1. L'integralità del contenuto e del metodo del PEPS**

L'incontro e un dialogo fruttuoso tra il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano e l'integralità espressa nelle teorie della leadership possono avvenire in un terreno comune che è quello degli aspetti metodologici della progettazione. Per facilitare l'incontro alcuni termini come spiritualità, comunità e vocazione saranno usati nel loro senso largo più vicino alle scienze umane che alla specificità semantica del loro uso nel magistero salesiano. Come punto di partenza si sceglie l'idea dell'integralità del PEPS e, attraverso il dialogo, si è intenzionati a costruire un quadro di riferimento per una metodologia integrale del PEPS che sia in armonia con i contenuti dell'educazione-pastorale salesiana.

### 1.1. *L'integralità dell'educazione-pastorale salesiana e del PEPS*

Il *Quadro di riferimento* della Pastorale Giovanile del 2014 parla del PEPS che, «nella sua unità organica, integra [...] differenti aspetti ed elementi della Pastorale Salesiana in un processo unico orientato ad una meta ben identificata».<sup>1</sup> Nell'edizione precedente l'integrazione degli elementi e delle diverse dimensioni è riferita all'unicità della persona del giovane e all'unità «del suo dinamismo esistenziale di crescita umana».<sup>2</sup> La terza edizione riprende il riferimento alla persona del giovane e lo estende a livello antropologico, nel senso che l'unicità del PEPS non avviene solo nell'unitarietà della persona del giovane reale, ma anche a livello della risposta alla domanda: «Quale tipo di giovane deve essere promosso per poter divenire “adulto nella fede”?»<sup>3</sup> che si esplicita negli obiettivi e nelle strategie dei progetti di tutte le opere. In più, le dimensioni del PEPS si richiamano in ogni intervento, opera e servizio in una logica sistemica, nella quale ogni elemento richiama e alimenta gli altri elementi concepiti inseparabili.<sup>4</sup>

Purtroppo, arrivare all'organicità in un unico processo tendente a una unica finalità, attraverso una metodologia che accentua la molteplicità degli obiettivi articolati in quattro dimensioni perseguiti in una logica più lineare che sistemica, diventa molto complicato, visto lo sviluppo della progettazione salesiana, che è arrivata a un grande numero di progetti, obiettivi, criteri, interventi, esperienze e modelli ingestibile. Si devono considerare gli studi visti in precedenza che hanno fatto vedere i limiti del management progettuale che lavora solo nella logica degli obiettivi e squalificano il MBO come il metodo d'integrazione.

Per questa ragione si propone di considerare le dimensioni del PEPS non solo come aree o settori dell'azione educativo-pastorale, ma anche come dinamiche integrali della progettazione. Sotto la denominazione di dinamica integrale s'intende una logica del pensare e dell'agire che integra due, o più, polarità complementari. La metodologia aggiornata del PEPS vuole proporre un'interazione sinergica di queste dinamiche. Le dinamiche non saranno inventate *ex novo* e non saranno adottate dalle teorie della leadership, ma si cercherà di impostare un nuovo modo di vedere e di organizzare gli elementi già esistenti all'interno del documento *I Salesiani evangelizzatori dei giovani* del CG21 (1978) che definisce il PEPS, percependo le teorie della leadership come elementi catalizzatori e ordinatori. L'organizzazione sintetica delle dinamiche,

<sup>1</sup> DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma <sup>3</sup>2014, p. 140.

<sup>2</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento fondamentale*, <sup>2</sup>2000, p. 30.

<sup>3</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento fondamentale*, <sup>3</sup>2014, p. 141.

<sup>4</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento fondamentale*, <sup>3</sup>2014, pp. 140-141.

che sarà elaborata in dettaglio più avanti, segue le quattro dimensioni viste nel loro insieme.

1. *L'integrazione fondamentale* tra le varie dimensioni dell'educazione-pastorale salesiana<sup>5</sup> può avvenire in due modi: in un primo modo si realizza come un'integrazione conoscitiva tra il nucleo delle tematiche fondamentali del PEPS e le molteplici traduzioni in culture diverse con diversi paradigmi conoscitivi.<sup>6</sup> Il secondo modo di realizzare l'integrazione tra le dimensioni del PEPS avviene «sul piano pratico dell'esistenza».<sup>7</sup>
2. *La dinamica della trasformazione educativa* favorisce l'integrazione tra l'operare e il formarsi dei membri della CEP. Si collegano l'educazione con la formazione permanente degli educatori e analogicamente l'evangelizzazione dei giovani con l'evangelizzazione degli evangelizzatori.<sup>8</sup>
3. *La dinamica della crescita spirituale* sta nel profondo dell'integrazione tra l'educazione e l'evangelizzazione;<sup>9</sup> fonda la credibilità degli educatori della fede<sup>10</sup> e si traduce operativamente in un'integrazione tra la professionalità e la fede nell'azione dello Spirito.<sup>11</sup>
4. *La dinamica della costruzione della comunità* crea le condizioni per una integrazione corresponsabile tra l'azione individuale e la collaborazione nella CEP.<sup>12</sup>
5. *La dinamica della crescita vocazionale* prevede un altro tipo d'integrazione tra vari progetti e aspetti dell'agire in un «unica vocazione dell'uomo quale è delineata nel progetto di Dio».<sup>13</sup>

## 1.2. *Le motivazioni degli studiosi della leadership per l'integralità teorica e pratica*

Dopo aver accennato alle motivazioni per un'integralità del PEPS nei documenti del magistero salesiano si apre lo spazio per approfondire le motivazioni per un'integralità che sono proprie delle teorie della leadership. L'idea di integralità, chiamata la quinta disciplina, è sicuramente centrale per la teoria dell'organizzazione che apprende di Senge. La sua concezione dell'integralità

<sup>5</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 81; 87-89 e 91.

<sup>6</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 82.

<sup>7</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 14.

<sup>8</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 15 e 32.

<sup>9</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 9; 14 e 81.

<sup>10</sup> Cfr. Cost. 20 in CG21 (1978), nn. 9 e 87.

<sup>11</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 13.

<sup>12</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 62-63; 67 e 76-78.

<sup>13</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 91.

si rifà alla teoria dei sistemi che vede il mondo in un modo interconnesso. Il primo paragrafo del libro riassume bene la motivazione del suo studio: «Sin dall'infanzia, ci insegnano a scomporre i problemi, a frammentare il mondo. In apparenza, questo procedimento rende più gestibili i compiti e gli argomenti complessi: ma per questo paghiamo implicitamente un prezzo enorme. Non siamo più in grado di vedere le conseguenze delle nostre azioni; perdiamo la sensazione di essere legati a un insieme più grande. Quando ci sforziamo di “vedere l'insieme”, cerchiamo di ricomporre i frammenti della nostra mente, di elencare e sistemare tutti i pezzi. Ma, come afferma il fisico David Bohm, questo è un compito vano, è come tentare di vedere una vera immagine cercando di rimettere insieme i frammenti di uno specchio rotto. E così, dopo un po', rinunciamo del tutto a vedere l'intero».<sup>14</sup>

Otto Scharmer propone tre motivazioni per un cambio di paradigma epistemologico postpositivista. Nella sua argomentazione accetta i vari tipi di scienza descritti da Aristotele e propone di muoversi dalla scienza moderna, che è soprattutto *episteme*, agli altri quattro tipi di conoscenza: tecnologia applicata *techne*, saggezza pratica *phronesis*, sapienza teorica *sophia* e soprattutto *nous* che è la capacità di intuire la sorgente della consapevolezza e dell'intenzione volitiva.<sup>15</sup>

Come seconda motivazione si serve degli studi sull'integrità (*wholeness*) di Henri Bortoft che integra l'epistemologia con l'ermeneutica, con la fenomenologia e con la fisica quantistica.<sup>16</sup> La trasformazione del punto di vista dall'analitico all'integrale comporta momenti di comprensione intuitiva quando si guarda dal di dentro del fenomeno e non da un punto esterno pensato “oggettivo”.<sup>17</sup> Qui si può collegare anche lo studio già citato di Szameitat e Nestler sull'importanza dell'intuizione nel processo di progettazione che collega Scharmer con Covey.<sup>18</sup>

Il terzo punto argomentativo di Scharmer sull'integralità è il riferimento a recenti studi di psicologia cognitiva di Francisco Varela e di Eleanor Rosch che

<sup>14</sup> P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, p. 3.

<sup>15</sup> Cfr. ARISTOTILE, *Nicomachean Ethics*, in C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p. 16.

<sup>16</sup> H. BORTOFT, *Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.

<sup>17</sup> Cfr. BORTOFT, *Wholeness of Nature*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 159 e P.M. SENGE - C.O. SCHARMER - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, pp. 45-48. In questa direzione punta anche il contributo della teoria della *Gestalt* valorizzato in parte nelle tre teorie della leadership. Cfr. per esempio K. KOFFKA, *Zu den Grundlagen der Gestaltpsychologie – Ein Auswahlband*. Herausgegeben von Michael Stadler, Wolfgang Kammer, Wien 2008.

<sup>18</sup> Cfr. SZAMEITAT A.R. - NESTLER H., *Intuition as a Key Factor for Implementing Theory U*, in «The Systems Thinker» 21 (2011) 8, 8-10.

distinguono il sapere analitico dal sapere primario.<sup>19</sup> Questo sapere primario, così chiamato dalla Rosch, connette interi piuttosto di isolare le parti contingenti, è spontaneo e non un frutto del *decision making*, ha valore in sé e non perché è utile e, infine, è compassionevole perché si basa su interi più grandi dell'individuo. Questa nuova conoscenza viene chiamata una scienza eseguita con mente saggia.<sup>20</sup> A questo tipo di sapere cerca arrivare anche Scharmer nelle fasi progettuali del sentire e del presentire. Il sapere primario rispecchia meglio i sistemi viventi che sono delle integralità viventi e indivisibili con la capacità di autopoiesi, di autoorganizzazione non lineare e di interazione effettiva con l'ambiente.<sup>21</sup>

Covey, invece, basa la sua concezione di integralità sulla concezione dell'intelligenza multipla di Howard Gardner, Robert Cooper e Daniel Goleman, connessa con i concetti della filosofia greca di *ethos*, *pathos*, *logos*. *Logos* fa riferimento all'intelligenza razionale, ossia la capacità di analizzare, ragionare in maniera astratta, usare il linguaggio e comprendere. *Pathos* è la parte emotiva connessa con l'intelligenza che «determina in maniera più rilevante, rispetto all'intelligenza mentale, l'efficacia della comunicazione, delle relazioni e della leadership».<sup>22</sup> *Ethos* è «la vostra natura etica, la vostra credibilità personale, il grado di fiducia o di certezza che gli altri ripongono nella vostra coerenza e nella vostra competenza»<sup>23</sup> e viene collegata con l'intelligenza spirituale che è la capacità della coscienza di percepire ed elaborare significati e di trovare la vocazione, chiamata nel linguaggio di Covey “voce” (*voice*).<sup>24</sup> Covey la mette al centro del suo modello di uomo integrale sviluppato soprattutto nel libro *Ottava regola*.<sup>25</sup> I riferimenti impliciti di Covey alla teoria dei sistemi, alla psicologia della *Gestalt*, al pensiero di Aristotele e di Leibniz sono stati studiati da Haimes, nello studio citato precedentemente.<sup>26</sup>

<sup>19</sup> Cfr. F.J. VARELA - E. THOMPSON - E. ROSCH, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991; F.J. VARELA, *Ethical Know-How: Action, Wisdom and Cognition*. Edited by Timothy Lenoir and Hans Ulrich Gumbrecht, Stanford University Press, Stanford CA 1999 e F.J. VARELA - J. SHEAR (Edd.), *The View from Within: First-Person Approaches to the Study of Consciousness*, Imprint Academic, Thoverton 1999. Cfr. anche l'opera previa della Rosch E. ROSCH - B. LLOYD (Edd.), *Cognition and Categorization*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1978.

<sup>20</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 97-100 e *Interview with Eleanor Rosch conducted by Claus Otto Scharmer*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 167-168.

<sup>21</sup> Cfr. F. CAPRA, *Hidden Connections. Integrating the Biological, Cognitive, and Social Dimensions of Life into a Science of Sustainability*, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 198.

<sup>22</sup> S.R. COVEY, *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 65.

<sup>23</sup> COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 136.

<sup>24</sup> Cfr. Z. DANAH - I. MARSHALL, *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, New York and London 2000 e R. WOLMAN, *Thinking with Your Soul*, Harmony Books, New York 2001.

<sup>25</sup> Cfr. schema 2.3 in COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 36.

<sup>26</sup> Y.Y. HAIMES, *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, in «Risk Analysis»

Sinteticamente si può concludere che gli autori studiati affermano l'integrità come principio chiave basandosi sulle teorie recenti delle scienze cognitive, con riferimenti alle filosofie di varie epoche, che non sono state integrate nel MBO e, quindi, possono portare a uno schema concettuale più ricco rispetto alle constatazioni del bisogno d'integrazione delle dimensioni del PEPS attraverso il MBO.

### 1.3. *La conoscenza integrale*

L'integrazione interculturale richiesta dal PEPS implica l'integrazione tra i vari tipi di sapere presenti nelle varie culture.<sup>27</sup> La conoscenza razionale-lineare tipica del modo di progettare occidentale-moderno dovrà aprirsi, quindi, ad altri tipi di conoscenza presenti in altre culture. Le teorie della leadership integrale d'altra parte, proponendo una progettazione non lineare, possono essere interlocutori adeguati nel dialogo di questa integrazione.

Nella seconda metà degli anni '70 del XX secolo si è riconfermata la necessaria apertura verso la conoscenza scientifica anche nel mondo salesiano, come testimonia Juan E. Vecchi: «L'approccio scientifico alla realtà diventa ormai patrimonio di tutti e mezzo necessario per una comprensione organica e completa. La conoscenza scientifica come possibilità di operare è forse una delle caratteristiche che contraddistingue il momento che viviamo. La fusione costante tra esperienza diretta, riflessione sapienziale e conoscenza scientifica conforma "l'intelligenza d'amore" con cui vogliamo avvicinarci alla gioventù, e risponde all'atteggiamento "sintetico", "di unità" di don Bosco, che non lasciava nessun mezzo o via per capire meglio il mondo dei giovani e arrivare a loro con efficacia».<sup>28</sup> Nella progressiva evoluzione del PEPS si è riscontrata, però, la tendenza non solo di integrare la conoscenza scientifica, ma di cadere in una progettazione tecnica e analitica nella quale si sono creati lunghissimi elenchi di elementi da eseguire o applicare. Le tre teorie della leadership, sviluppatesi più tardi e trovandosi in contrapposizione con quel tipo di progettazione ispirantesi al MBO, possono offrire spunti d'integrazione con gli altri tipi di sapere. Non bisogna, però, dimenticare il rischio di ricadere nell'eccesso antiscientifico formulando progetti motivazionali generali o creando una retorica misticista senza l'impatto con la realtà concreta.<sup>29</sup>

21 (2001) 217-218.

<sup>27</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 82.

<sup>28</sup> J.E. VECCHI, *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.], p. 14.

<sup>29</sup> Cfr. la critica dei guru della leadership in T. CLARK - G. SALAMAN, *The management guru as*

Per questa ragione viene rafforzata la convinzione che il processo di progettazione comincia sempre nella fase del contatto con la realtà specifica di una comunità o di una organizzazione. Scharmer scrive: «Il processo U comincia con l'osservazione (entrare e partecipare con il mondo) e non con il ritiro e la riflessione».<sup>30</sup> Il punto di partenza del cambiamento è condiviso da tutti e tre gli autori: il cambio dei modelli mentali (o dei paradigmi per Covey, o del *downloading* per Scharmer) parte dall'osservazione attenta e precisa della realtà oggettiva e soggettiva.<sup>31</sup> La differenza sta nel fatto di non fermarsi solo ai dati osservabili. «L'arte del pensiero sistemico sta nella capacità di vedere attraverso la complessità dei dettagli fino alla struttura portante che genera il cambiamento. Il pensiero sistemico non ignora la complessità dei dettagli, ma li organizza in modo coerente al fine di evidenziare le cause dei problemi e trovare soluzioni durature».<sup>32</sup> La differenza dei modelli della leadership rispetto a quelli del management non si nota nella fase della raccolta dei dati, che è imprescindibile. L'accento manageriale è sui dati che determinano soluzioni più o meno lineari; nel caso della leadership, invece, l'accento è posto sull'interpretazione successiva dei dati e l'integrazione di altri tipi di sapere nel processo progettuale.

Nel caso del PEPS il momento dell'interpretazione dei dati proposto dal Sussidio 1 del Dicastero per la PG, ha subito una modifica significativa nella prima edizione del *Quadro di riferimento* della PG. L'indicazione del Sussidio 1, che dice: «I risultati di quest'analisi possono diventare operativi in campo pastorale e suggerire linee di azione solo se sono ricompresi e meditati in uno sguardo di fede»,<sup>33</sup> viene cambiata nella seguente: «Questa interpretazione si fa alla luce degli elementi fondamentali della missione salesiana e del Sistema Preventivo (Quadro di riferimento)».<sup>34</sup> Da una integrazione di analisi razionale e sguardo di fede si è passati a una interpretazione razionale della situazione alla luce di elementi già dati o preconfezionati. L'interpretazione della situazione non ha costituito un punto importante neanche nei progetti ispettoriali

*organizational witchdoctor*, in «Organization» 3 (1996) 85-107, C. ARGYRIS, *Flawed Advice*, Oxford University Press, New York 2000 e B. JACKSON, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatic Inquiry*, Routledge, London 2001, IX-XI.

<sup>30</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 199.

<sup>31</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 119-128; S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, pp. 72-84; P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, pp. 31-62; 129-143; 159-171 e 289-426.

<sup>32</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 142.

<sup>33</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 14.

<sup>34</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998, p. 119. La terza edizione riprende lo sguardo di fede nell'atteggiamento di discernimento, ma come un'attenzione a parte non integrata nel momento interpretativo – cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, pp. 289-292.

degli anni '90, analizzati nei precedenti capitoli. La causa più probabile della diminuita importanza del momento interpretativo si è vista nell'insistenza sulla correttezza formale e contenutistica dei progetti in quegli anni. L'interpretazione dei dati è un vasto insieme che comporta il confronto e l'integrazione di vari tipi di conoscenza e il lavoro con modelli mentali a vari livelli.<sup>35</sup> Seguendo gli apporti dei tre autori scelti, si propongono i seguenti tipi di sapere da integrare.

Il già menzionato *sapere dell'intero* che proviene dallo studio del fenomeno dal di dentro proposto da Bortoft che riprende le istanze di Bohm, della fenomenologia, dell'ermeneutica e della teoria della *Gestalt* in corrispondenza con la conoscenza primaria di Rosch e Varela. Scharmer usa il termine "campo" nel senso della teoria di Lewin come «la totalità di fatti coesistenti che sono concepiti come mutuamente interdipendenti»<sup>36</sup> e propone una grammatica del campo sociale implicante un'epistemologia nuova secondo una ventina di proposizioni basilari.<sup>37</sup> Il sapere dell'intero si ispira, inoltre a una cresciuta sensibilità ecologica.<sup>38</sup>

L'applicazione progettuale di questo tipo di sapere è sviluppata da Donald A. Schön e Chris Argyris nel concetto della *riflessione nell'azione*: «Frase come "pensare mentre si sta in piedi", "essere svegli", nonché "apprendere facendo" indicano non soltanto che possiamo pensare a quello che facciamo, ma anche che possiamo pensare a quello che facciamo mentre lo facciamo [...]. Quando i bravi musicisti jazz improvvisano insieme [...] essi sentono la direzione della musica che si sta sviluppando dai loro contributi interconnessi, le danno un nuovo senso e adattano la loro esecuzione al nuovo senso che le hanno dato».<sup>39</sup> La riflessione nell'azione fa saltare l'esclusività dell'assioma epistemologico moderno del distacco oggettivistico e si muove in vicinanza alla posizione dell'*epochè* fenomenologica applicata all'azione.

Il sapere analitico-razionale viene integrato anche con il *sapere intuitivo*.

<sup>35</sup> "Lo sguardo di fede", menzionato dal Sussidio 1, non si intende qui come una specifica categoria del sapere ma piuttosto come una concreta sintesi tra i vari tipi del sapere. Infatti, la fede si esprime sia razionalmente, che nel sapere intuitivo, narrativo, immaginativo-artistico, morale-etico, tacito-mistico, ecc. attraverso i processi complementari dell'inculturazione della fede e dell'evangelizzazione della cultura.

<sup>36</sup> K. LEWIN, *Resolving Social Conflicts & Field Theory in Social Science*, in SCHARMER, *Theory U*, p. 232.

<sup>37</sup> Cfr. il capitolo *The Grammar of the Social Field* in SCHARMER, *Theory U*, pp. 231-260.

<sup>38</sup> Covey e Scharmer provengono dalla campagna e questo fatto influenza la loro sensibilità ecologica negli studi organizzativi, nell'uso degli esempi e delle analogie. Senge, dal canto suo, si è interessato già dall'inizio dei suoi studi a Stanford all'interazione tra l'uomo e l'ambiente naturale. Cfr. JACKSON, *Management Gurus*, 2001, pp. 102-103; 122 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 8-9 e 23-25.

<sup>39</sup> D.A. SCHÖN, *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, in SENGE, *La quinta disciplina*, pp. 201-202. Cfr. anche C. ARGYRIS - D.A. SCHÖN, *Organizational Learning: A Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading MA 1978 e C. ARGYRIS - R. PUTNAM - D. SMITH, *Action Science*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

Oltre agli studi già menzionati di Szameitat e Nestler, che vedono nel ruolo dell'intuizione il punto di contatto tra Covey e Scharmer, si guardi la parte dell'integrazione tra intuizione e ragione della *Quinta disciplina* che riprende gli studi di Weston Agor e Henry Mintzberg.<sup>40</sup> Senge vede nel bilateralismo tra la ragione e l'intuizione un principio di progettazione sottostante all'evoluzione degli organismi avanzati e propone il pensiero sistemico come il mezzo d'integrazione tra i due saperi. Parlando di grandi pensatori che erano caratterizzati da una sinergia di ragione e intuizione, Senge propone di favorire brillanti intuizioni che si convertano poi in brevi proposizioni verificabili razionalmente.<sup>41</sup> Si propongono due modi di descrivere le intuizioni. La prima è il linguaggio sistemico: «Man mano che i dirigenti prendono confidenza con il pensiero sistemico come linguaggio alternativo, essi scoprono che molte delle loro intuizioni diventano spiegabili».<sup>42</sup> Il secondo modo di parlare delle intuizioni è la sintesi della cristallizzazione condensata in idee di base forti, brevi e implementabili – la *vision*.<sup>43</sup>

Un quarto tipo di sapere valorizzato dagli autori della leadership è il *sapere narrativo-immaginario*. Il continuo ricorso esemplare degli autori della leadership alle narrazioni degli eventi o ai dialoghi avvenuti ne sono una eloquente dimostrazione. L'uso di questo tipo di sapere non finisce qui; nel processo di progettazione la narrazione serve soprattutto nelle prime fasi dello *downloading* degli schemi e nell'analisi del linguaggio per scoprire i paradigmi che guidano l'azione.<sup>44</sup> A Covey le narrazioni servono anche come mezzi di ispirazione e di motivazione nell'ambito della crescita spirituale.<sup>45</sup> Il versante dell'immaginazione è approfondito e applicato soprattutto nella fase della creazione della visione. Importante è la connessione con la successiva verbaliz-

<sup>40</sup> Cfr. H. MINTZBERG, *Planning on the Left Side and Managing on the Right*, in «Harvard Business Review» 54 (1976) 4, 49-58; W. AGOR, *Intuitive Management: Integrating Left and Right Brain Management Skills*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1984 e SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 178-183.

<sup>41</sup> Cfr. anche i diversi significati del termine "intuizione" nella storia del pensiero in P. CAMMAROTA, *Importanza del pensiero intuitivo*, in AA. VV., *Teologia e scienze dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 89-102.

<sup>42</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 180.

<sup>43</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 131-138 e anche il contributo della psicologia psicodinamica nella comprensione dell'intuizione, visione e sogno nella leadership in L. HIRSCHHORN, *Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organisation*, MIT Press, Cambridge MA 1997; Y. GABRIEL, *Organisations in Depth*, Sage, London 1999 e G.P. QUAGLINO, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007, pp. 369-385.

<sup>44</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 120-122; 126-128 e COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 72-74 e 84.

<sup>45</sup> Cfr. S.R. COVEY - A.R. MERRILL - D. JONES, *The Nature of Leadership*, Franklin Covey Co., Salt Lake City 1998 e COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 260-262.

zazione e stabilimento degli obiettivi che connette l'immaginazione al sapere verbale-razionale. Per Covey questa connessione avviene all'interno dell'abito della visione ("Comincia pensando alla fine")<sup>46</sup>, per Senge nella disciplina della padronanza personale e nella tensione creativa tra la realtà e l'ideale e per Scharmer avviene tra il *sensing* e il *crystallizing*.<sup>47</sup>

Gli autori prendono in considerazione anche il *sapere tacito* considerato come «una conoscenza saputa ed effettuata nelle azioni di ogni giorno».<sup>48</sup> Scharmer e Senge usano l'immagine dell'iceberg per descrivere i livelli della conoscenza e concordano nel vedere tre livelli di cui due sono nascosti alla verbalizzazione: il sapere esplicito che si riferisce a eventi visibili e misurabili, il sapere tacito incarnato nei modelli di comportamento e il sapere trascendente l'individuo emergente che svela la struttura sistemica.<sup>49</sup> In Covey non si trova una trattazione dei tipi di sapere ma c'è la trattazione dei modelli espliciti e impliciti che ispirano l'azione nel secondo abito ("Comincia pensando alla fine") e infine parla del terzo livello più profondo del sapere parlando dell'intelligenza spirituale, della coscienza, che è la legge morale dentro di noi, e della capacità di conoscere la vocazione (*voice*) creando così concetti che si correlano bene con la suddivisione degli altri due autori.<sup>50</sup> Le concezioni degli autori non sono isolate dal resto della comunità scientifica degli studi organizzativi e si possono confrontare con alcuni modelli di progettazione educativa.<sup>51</sup>

Anche se gli autori evitano generalmente le implicazioni filosofiche delle loro teorie, ci sono elementi per affermare che integrano anche la dimensione del *sapere metafisico forte* nei riferimenti alla "realtà così com'è". Covey parla dei principi che sono le leggi naturali, reali, immutabili e indiscutibilmente presenti che sono la misura dell'adeguatezza dei nostri paradigmi. Si tratta, per

<sup>46</sup> Covey fa riferimento agli studi di Charles Garfield sulle prestazioni eccezionali collegate con la visualizzazione. Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 119 e C. GARFIELD, *Peak Performers. The New Heroes of American Business*, Avon Books, New York 1986, pp. 77-84. Si noti che Garfield e Covey, insieme con Ken Blanchard, sono i fondatori della rivista *Leadership Excellence*.

<sup>47</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 116-122; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 155-178 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 195-202.

<sup>48</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 69.

<sup>49</sup> Cfr. Schema 5 che riporta la suddivisione in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 60. Cfr. inoltre SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 70.

<sup>50</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 88-90; COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 27-28 e 88-95.

<sup>51</sup> Cfr. i primi studi di Michael Polanyi, che hanno influito sulla scuola di management della MIT: M. POLANYI, *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York 1967; Cfr. Inoltre alcuni studi in campo pedagogico: D.C. BERRY (Ed.), *How implicit is implicit learning?*, Oxford University Press, Oxford 1997; R.J. STERNBERG - E.L. GRIGORENKO, *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*, Skylight Professional Development, Arlington Heights IL 2000 e H. TSOUKAS, *Do we really understand tacit knowledge?*, in M. EASTERBY-SMITH - M. LYLES (Edd.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, Blackwell Publishing, Cambridge MA 2003, pp. 411-427.

esempio, del principio dell'imparzialità, della giustizia e della dignità umana.<sup>52</sup> Senge parla similmente di "strutture sistemiche" profonde e Scharmer di "sorgente del campo sociale" come delle ultime istanze veritative in riferimento alla realtà, ma con un realismo più critico e più cauto rispetto a Covey.<sup>53</sup> È interessante vedere come questo sapere metafisico si trasforma, nella riflessione dei nostri autori, in una riproposta di etica valida generalmente, ma nella quale la verità etica concreta è accessibile anche personalmente. Covey usa il contributo di Carl Rogers nell'affermare che «ciò che è più personale, è più generale»<sup>54</sup> e gli altri due autori affermano che ciò che è più sistemico è più locale e personale.<sup>55</sup> In questo senso, Senge ripropone l'atteggiamento dell'impegno alla verità accessibile all'uomo.<sup>56</sup> Inoltre i tre autori concordano sull'importanza della considerazione seria delle tradizioni antiche dicendo: "*Older is often better*", combattendo un certo scientismo moderno chiuso su se stesso,<sup>57</sup> proponendo una conoscenza integrale a livello degli eventi, dei paradigmi e delle strutture sistemiche.

#### 1.4. *La prassi integrale*

Il CG21 (1978) prevede un'integrazione fondamentale tra l'educazione e l'evangelizzazione che avviene «sul piano pratico dell'esistenza»,<sup>58</sup> e implica un'integrazione delle varie dimensioni del PEPS.<sup>59</sup> L'integrazione, o organicità, delle quattro dimensioni viene poi esplicitamente affermata nel *Quadro di riferimento* della PG.<sup>60</sup> Da quest'indicazione nasce l'importanza strategica dello sviluppo di un modello progettuale che individui le caratteristiche di una prassi progettuale vissuta con un'attenzione integrale. Se si omette l'attenzione integrale nella fase della progettazione si rischia di non poterla implementare più neanche nella pratica in quanto nella CEP si è creata una *forma mentis* di separazione e frammentarietà.

Parlando dell'integrazione tra l'evangelizzazione e l'educazione nella progettazione si menziona spesso l'opposizione tra il "contenuto" e il "metodo"

<sup>52</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 32-35 e COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 60-63.

<sup>53</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 60-62; 106-108; 169-171 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 243-245; 436-442.

<sup>54</sup> C.R. ROGERS, *On becoming a person*, in COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 20.

<sup>55</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 228-229.

<sup>56</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 169.

<sup>57</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 177-179; COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 19-20.

<sup>58</sup> CG21 (1978), n. 14.

<sup>59</sup> Cfr. gli accenni alle varie dimensioni in CG21 (1978), nn. 9; 14; 81; 87-89 e 91.

<sup>60</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 31-32.

nell'educazione alla fede,<sup>61</sup> che potrebbe, per certi versi, corrispondere all'opposizione, in campo didattico, tra il paradigma del "prodotto", che si concentra maggiormente sui contenuti, e il paradigma del "processo", che si concentra di più sul metodo. In ambito salesiano sono stati elaborati alcuni modelli di superamento della polarità nell'ambito della progettazione, ma fino ad oggi si può constatare un riferimento quasi esclusivo alla didattica degli anni '60 e '70, analizzata nel quarto capitolo, che non aveva a disposizione metodologie integrative di progettazione, venute in campo solo verso la fine degli anni '80.<sup>62</sup> Un'eccezione è costituita dal metodo del discernimento, sviluppato da Antonio Domènech e Francesco Cereda, che si ispira più al *vision planning* che alla didattica,<sup>63</sup> e dalle proposte di Jerome Vallabharaj che nel campo della catechetica propone principi di una progettazione olistica.<sup>64</sup> Nello sviluppo della proposta di una metodologia integrale del PEPS si terrà conto dei contributi degli autori appena menzionati.

Dalla parte di Scharmer, Senge e Covey si può osservare una polemica con il modello dell'apprendimento usato in didattica da Dewey in poi, il quale è arrivato, attraverso le teorie curricolari, a far parte della metodologia del PEPS. Scharmer e Senge trattano sostanzialmente due insufficienze dei cicli di osservazione-pianificazione-esecuzione: la fissazione a livello superficiale degli eventi, ignorando i livelli più profondi della progettazione, e l'implicita reattività della progettazione alla situazione di partenza.<sup>65</sup>

<sup>61</sup> Cfr. E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, pp. 264-273. Ci si riferisce al volume di Emilio Alberich e Jerome Vallabharaj in quanto Alberich è l'autore del modulo sulla catechesi all'interno del *Progetto Educativo Pastorale* del 1984 e Vallabharaj era un collaboratore delle due edizioni del *Quadro di riferimento della PG*. Cfr. E. ALBERICH, *Catechesi*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 61-71 e DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 1998 e 2000.

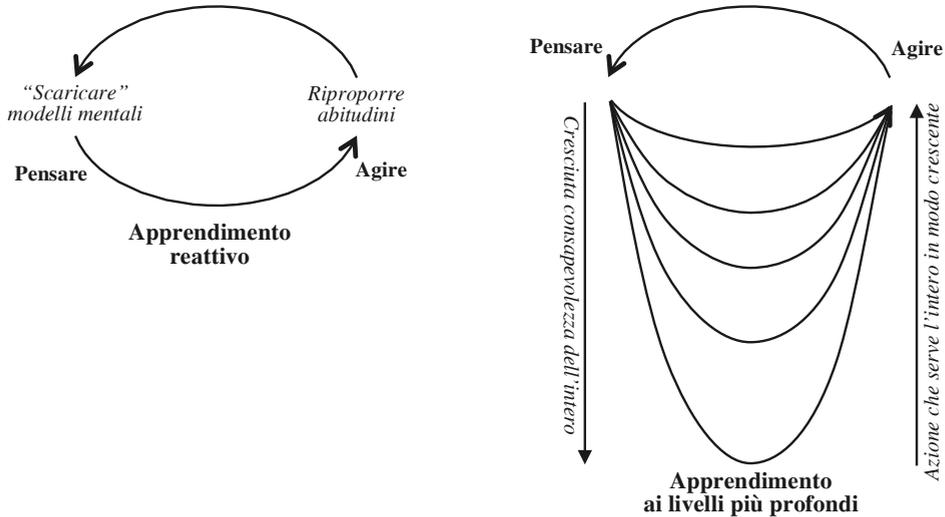
<sup>62</sup> Per la catechetica cfr., per esempio, ALBERICH - VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms*, 2004, pp. 270-271; per la Pastorale Giovanile cfr., per esempio, R. TONELLI, *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.

<sup>63</sup> Cereda osserva che la «ispirazione [per il metodo di discernimento] viene dal "vision planning" che è abbastanza comune nel mondo del management» in "fcereda@sdb.org::misovojtas@gmail.com" (12. 7. 2012).

<sup>64</sup> Cfr. J. VALLABARAJ, *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, LDC, Leumann (TO) 2008, pp. 115-128 che si ispira in parte all'apprendimento organizzativo di Senge e J. VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009, pp. 271-296 che riprende alcuni contributi di Wenger sulla comunità di pratica.

<sup>65</sup> Cfr. Schema 10 in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 10-11. Poi cfr. soprattutto SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 10-12; 86-92; P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994, pp. 59-65 e anche W.E. DEMING, *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Studies, Cambridge MA 1982. Per riferimenti alla teoria di Dewey cfr. J. DEWEY, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co., Boston 1933 e ID., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.

Schema 13: L'apprendimento reattivo e profondo secondo Senge e Scharmer (P.M. SENGE - C.O. SCHARMER - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, pp. 10-11).



Avendo trattato nella parte sulla conoscenza integrale i vari livelli di profondità della lettura dei fenomeni, proponendo di reintegrare i vari tipi del sapere nella progettazione, ci si focalizza ora sul secondo aspetto problematico: la reattività del modello Deweyano. La reattività, caratterizzata come agire essendo prigionieri del nostro modo di pensare, dello specchio sociale e del passato, è largamente criticata da Covey nella parte sul primo abito della proattività e da Senge da un punto di vista sistemico nel quarto capitolo della *Quinta disciplina* facendone vedere undici paradossi interni.<sup>66</sup> Adam Kahane, uno studioso della leadership integrale che collabora con Scharmer e Senge, riassume la posizione di Senge e di Scharmer dicendo che: «Pianificare, decidere, monitorare e controllare il conseguente processo può essere tutto richiesto in situazioni nelle quali il cambiamento è essenzialmente fatto dalla reazione alle nuove circostanze [...]. Quando ti trovi di fronte a problemi difficili oppure a dilemmi, quando gente molto diversa ha bisogno di allineare ambienti molto complessi e quando il futuro può realmente essere molto diverso dal passato, lì c'è bisogno di un processo diverso».<sup>67</sup> Questa diversità della progettazione viene chiamata da Covey proattività, che costituisce il primo passo nel processo della scoper-

<sup>66</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 62-84 e SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 65-77.

<sup>67</sup> SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 87.

ta della vocazione (*voice*), che è collegata con il “fuoco dentro di noi” (*fire within*) nascente quando rispettiamo, sviluppiamo, integriamo ed equilibriamo tutte le dimensioni dell’uomo.<sup>68</sup> Senge e Scharmer parlano della creatività che è collegata con la discesa ai livelli più profondi di consapevolezza dell’intero (*awareness of the whole*) che è la sorgente sia delle motivazioni sia dell’integrazione.<sup>69</sup>

Le implicazioni di una prassi integrata dell’apprendimento sono tantissime e si tenterà di svilupparne il nucleo principale nei capitoli successivi del presente studio. In questo punto si focalizzeranno brevemente solo due tematiche generali che riassumono il concetto dell’integralità progettuale nella prassi: la ricerca della sinergia e l’attenzione agli elementi progettuali meta-dimensionali.

#### 1.4.1. *La ricerca della sinergia*

Nella “classica” progettazione analitica divisa per dimensioni o settori si stabiliscono obiettivi settoriali che si traducono poi in linee operative o mezzi sempre settorializzati.<sup>70</sup> Il problema si rafforza ulteriormente con l’esistenza di molteplici tipi di progetti che interferiscono nella realtà.<sup>71</sup> Senge considera il problema non indifferente di tipo burocratico e manageriale di tantissimi obiettivi e mezzi, e ritiene che la mancanza principale di questo tipo di progettazione è la non esistente considerazione proattiva delle possibili sinergie o della leva sistemica principale.<sup>72</sup> Nella ricerca della sinergia si cerca di valorizzare anche

<sup>68</sup> Cfr. COVEY, *L’ottava regola*, 2005, pp. 55-60 e 92-95.

<sup>69</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 10-15 e SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 149-151.

<sup>70</sup> Cfr. il modo concreto di dividere il PEPS nelle dimensioni che comincia dal Sussidio 2 del Dicastero per la PG del 1979. Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979, pp. 25-57 e l’analisi fatta nel secondo e terzo capitolo del presente studio.

<sup>71</sup> Cfr. per l’ambito salesiano le interrelazioni tra il PEPS locale, PEPSI, POI, Piano Economico Ispettorale, Progetto Formativo Ispettorale, Progetto Comunitario e Progetto Personale di Vita Salesiana ecc.

<sup>72</sup> Cfr. l’analisi della burocrazia di Quaglino intesa come modo del pensiero reattivo: «Se è vero dunque che prima di essere apparato la burocrazia è forma di pensiero, il termine “burocratizzazione” sembra un modo [...] più adatto a cogliere i correlati psichici di una soluzione organizzativa che tende a riprodursi ogniqualvolta si presenta la minaccia di una caduta di sicurezza o di prevedibilità e che, in questo modo, assume il carattere di una vera e propria formazione reattiva [...]. È la stessa burocrazia, dunque, a dover essere guardata come manifestazione patologica di un ordine che si vorrebbe per sempre acquisito e immutabile: patologica perché a essa può essere sacrificata sia l’efficacia operativa sia il senso del compito» in G.P. QUAGLINO, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007, pp. 79-80.

l'apporto delle teorie gestionali basate sulle risorse che hanno criticato il MBO proprio per la molteplicità di obiettivi, mezzi e interventi.<sup>73</sup>

Senge, Covey e Scharmer non rifiutano evidentemente la particolarità dei dati e la loro suddivisione, ma si soffermano di più, e con uno sguardo più profondo, nell'analisi delle interrelazioni e dell'insieme. La particolarità dei dati all'interno delle dimensioni rimane, ma la visione importante si trova al di là del misurabile e, una volta trovata, permea il tutto con la strategia chiamata da Covey "strategia dell'ubiquità".<sup>74</sup> La visione non aggiunge un elemento in più, ma reimposta le interrelazioni creando allineamento e sinergia degli elementi particolari. Parlando nel linguaggio di Senge e di Scharmer, che criticano le visioni provenienti da un luogo di impotenza, la visione del momento di *presencing* lavora sulle leve principali del sistema, proprio perché parte dalla consapevolezza più profonda delle persone e del gruppo che mobilita le loro energie motivazionali.<sup>75</sup> Il concetto della sinergia si traduce più operativamente nella ricerca di terze soluzioni, che non sono un compromesso ma una soluzione che parte dalla mentalità "vinco-vinci", prosegue in un dialogo equilibrato tra rispetto e coraggio e, infine, integra sinergicamente le migliori energie delle due soluzioni contrastanti.<sup>76</sup>

#### 1.4.2. Gli elementi progettuali meta-dimensionali

Una prassi progettuale integrale considera gli elementi meta-dimensionali non lineari del processo progettuale, tra i quali i più importanti sono: l'operatività dell'intero progetto e la fiducia tra i membri della Comunità Educativo-Pastorale. Siccome non lineari, questi elementi non si possono progettare nella logica "situazione-obiettivo-attività" e non possono essere neanche misurati direttamente.<sup>77</sup> L'operatività e la fiducia sono tra i *Leitmotiv* dei libri di Schar-

<sup>73</sup> Cfr. per esempio C.K. PRAHALAD - G. HAMEL, *The core competence of the corporation*, in «Harvard Business Review» 68 (1990) 3, 79-91 e ID., *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA 1994. Cfr. anche DAVIDSON FRAME, *The New Project Management*, 2002, pp. 2-5 e 252-273.

<sup>74</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008, pp. 52-61.

<sup>75</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 131-133.

<sup>76</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 231-251 e ID., *The 3rd Alternative. Solving Life's Most Difficult Problems*, Free Press, New York 2011.

<sup>77</sup> Cfr. i paralleli con la critica di Howard Gardner alla eccessiva moltiplicazione degli aspetti specifici nel percorso di studio che implica la trascuratezza degli aspetti integrali, tra i quali la dimensione esistenziale più profonda, in H. GARDNER, *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 2009. Cfr. inoltre la critica del mito dello sviluppo diretto delle competenze trasversali in M. PELLERAY, *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, pp. 144-147.

mer e di Covey. Il primo autore tratta, nello svolgersi delle tematiche della Teoria U, l'aspetto della motivazione e delle energie profonde spirituali e transpersonali che portano a un reale cambiamento operativo sostenibile.<sup>78</sup> Per cui tutta la dinamica motivazionale-operativa applicata al PEPS sarà l'oggetto di studio del nono capitolo. Per il secondo autore, invece, il tema dell'affidabilità e della fiducia costruiscono elementi portanti del suo *continuum* della maturità, senza i quali non si costruisce la dinamica della sinergia.<sup>79</sup> Senza fiducia non si crea neanche uno scambio di opinioni razionali, per non parlare degli stadi successivi del dialogo progettuale del sentire nell'insieme e dello *presencing*. La costruzione integrale della fiducia all'interno della CEP attraverso le virtù processuali sarà per questo motivo il tema principale dell'ottavo capitolo che precede le parti più operative del nono capitolo. L'operatività è preceduta dalla creazione della fiducia all'interno della CEP, nel modo in cui la realizzazione del progetto è preceduta dalla creazione della visione e, infine, come il principio del management è preceduto da quello della leadership.<sup>80</sup>

Nei paragrafi successivi si dialogherà tra il PEPS e le teorie della leadership per studiare le dinamiche integrative interne a ogni dimensione che, nel particolare, creano un contributo integrativo pratico per le sinergie dell'intera progettazione. Anche se distinti in quattro parti si descrive praticamente un unico processo di crescita educativa, spirituale, comunitaria e vocazionale. Le dimensioni del PEPS sono intese piuttosto come accentuazioni che come settori distinti dell'agire educativo-pastorale.

## 2. La dinamica della trasformazione educativa

L'idea dell'integrazione sostenibile tra l'operare e il formarsi del CG21 (1978)<sup>81</sup> viene espressa dal CG24 (1996) nell'espressione "formarsi operando" che viene incontro all'esigenza di aggiornamento e di migliore competenza della Comunità Educativo-Pastorale.<sup>82</sup> In ambito salesiano l'apprendimento continuo è strettamente connesso con il concetto della formazione permanente che dovrebbe essere fatta insieme tra consacrati e laici con una sensibilità di

<sup>78</sup> Cfr. la prefazione di Senge alla Teoria U e l'introduzione che trattano la sostenibilità e profondità del cambio trasformativo desiderato in SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. XI-XVIII e 1-14.

<sup>79</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 22-24, COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 165-184 e la prefazione di Stephen R. Covey in S.M.R. COVEY - R. MERRILL, *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2008, pp. XXIII-XXVI.

<sup>80</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 90-92.

<sup>81</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 15. Per i salesiani consacrati l'integrazione operare – formarsi si può esprimere anche come integrazione apostolato – vita religiosa. Cfr. CG21 (1978), n. 32.

<sup>82</sup> Cfr. CG24 (1996), n. 43.

discernimento vocazionale.<sup>83</sup> La progettazione così diventa un'occasione per il formarsi della CEP, oltre che un'esigenza di operare in un modo efficiente e coordinato. Mentre Viganò parla già nel 1978 dell'ideale di educatore-pastore come di un artista che «modifica anche se stesso mentre realizza il suo impegno»,<sup>84</sup> indicando un modo specifico di formarsi operando, il concetto della trasformazione nel *Quadro di riferimento* della PG si riferisce o alla trasformazione delle situazioni, dell'ambiente, della cultura e del mondo,<sup>85</sup> oppure alla trasformazione dei giovani in quanto educati.<sup>86</sup> Il testo del documento tratta l'operare e il formarsi della CEP come attività e momenti distinti anche se ci sono avvicinamenti soprattutto nella parte sull'animazione della CEP.<sup>87</sup>

Nelle due concezioni descritte si possono riscontrare i due paradigmi della gestione del cambiamento: il cambio transazionale e il cambio trasformativo. Il cambio transazionale tende a passare da uno stato vecchio della situazione a un stato desiderato attraverso un processo di transizione. In questo paradigma si trasforma solo la realtà oggettiva percepita staccata dagli agenti e quindi si può trattare solo di un processo di cambiamento tecnico. La trasformazione è invece un paradigma che induce a un processo più complesso e mette in gioco, in una interdipendenza stretta, il cambiamento della realtà con la trasformazione degli agenti.<sup>88</sup>

Semplificando, si può abbinare il cambiamento transazionale al MBO e alle teorie didattiche adottate nel PEPS in quanto in questi modelli metodologici si analizza la realtà, si riconosce il bisogno e si agisce per arrivare a uno stato desiderato descritto dagli obiettivi attraverso le linee di azione. Gli agenti e la CEP sono soggetti importanti del processo, ma non si prevede il loro cambio nel processo. D'altra parte ci sta il paradigma della trasformazione che, oltre le motivazioni di Vecchi già citate, ha un supporto da altri autori dell'area salesiana che propugnano il passaggio di paradigma verso la trasformazione ispirandosi alle scienze gestionali e didattiche.

<sup>83</sup> Cfr. CG24 (1996), nn. 140-143.

<sup>84</sup> E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 28.

<sup>85</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 28; 57-58; 84; 87; 112; 138; 141; 184; 205; 211; 224 e 242.

<sup>86</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 28; 139 e 141.

<sup>87</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 114-117.

<sup>88</sup> Cfr. D. ANDERSON - L.A. ANDERSON, *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco <sup>2</sup>2010, pp. 51-80. Cfr. anche le opere classiche sul paradigma della trasformazione: C. ARGYRIS - D.A. SCHÖN, *Organizational Learning. A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading MA 1978; B.M. BASS, *Leadership and Performance*, Free Press, New York 1985, N.M. TICHY - M.A. DEVANNA, *Transformational Leader*, Wiley, New York 1986, J. MEZIROW et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990 e ID., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.

Jerome Vallabharaj propone il paradigma della trasformazione in catechetica, nell'animazione e nella PG sviluppando il concetto del discepolato, che dà alla trasformazione una prospettiva educativa: «Il processo per diventare discepolo prevede una trasformazione attraverso tre stadi: incontro, apprendistato, e relazione intima con la comunità visibile dei discepoli, la Chiesa. Il paradigma del discepolato [...] sfida il discepolo a camminare costantemente con Gesù, a imparare continuamente da Gesù, a partecipare assiduamente alla missione di Gesù, e a condividere premurosamente la vita della comunità dei discepoli all'interno di un progetto rinnovato della Chiesa particolare».<sup>89</sup> Giuseppe Tacconi, che ha studiato la formazione negli ordini religiosi di vita attiva, afferma la necessità di congiungere la formazione con aspetti d'apprendimento organizzativo in quanto le organizzazioni non sono solo “strumenti per agire”, ma anche “modi di pensare”.<sup>90</sup> L'autore propone un rapporto circolare tra la trasformazione dei singoli religiosi e il cambiamento trasformativo dell'organizzazione.<sup>91</sup>

Proseguendo nel dialogo tra il PEPS e i tre autori della leadership integrale, si osserva uno stretto legame tra il cambiamento della realtà, della persona e della comunità. Si ritiene fondamentale la concezione di Senge della “tensione creativa” esistente tra l'ideale e la situazione reale che dinamizza il percorso di progettazione. Il divario tra l'ideale e il reale non serve solo per la definizione del bisogno e degli obiettivi, come nel MBO, ma è una dinamica psicologica motivazionale e trasformativa da tenere presente nel processo della progettazione.<sup>92</sup>

In questo senso Senge parla della padronanza personale che supera la dicotomia tra il lavoro e la vita privata, integra i «desideri più profondi che sono al di là dell'obiettivo»<sup>93</sup> e le «virtù elevate della vita».<sup>94</sup> La connessione inscindibile tra l'operare e il formarsi è compresa anche nel concetto dell'efficienza di Covey, pensata come l'equilibrio tra la produzione (operare) e la capacità produttiva (formare la persona).<sup>95</sup> Dallo stesso autore, nel suo settimo abito (“Affila la lama”), viene proposta anche una concezione integrale della formazione che non si limita strettamente alle capacità produttive in senso stretto, ma

<sup>89</sup> J. VALLABARAJ, *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009, p. 135. Cfr. inoltre le pp. 115-144; ID., *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, LDC, Leumann (TO) 2008, pp. 17 e 134.

<sup>90</sup> Cfr. G. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001, pp. 85-90.

<sup>91</sup> Cfr. TACCONI, *Alla ricerca di nuove identità*, 2001, pp. 219-236.

<sup>92</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 155-166.

<sup>93</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 175.

<sup>94</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 152.

<sup>95</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 50-56.

include tutte le dimensioni: fisica, mentale, relazionale e spirituale.<sup>96</sup> Senge e Covey ricordano che la necessità di formarsi sta al cuore dell'operare efficace perché «la strategia centrale della leadership è semplice: essere un modello [...]; le azioni parlano sempre a voce più alta delle parole».<sup>97</sup>

Consequenzialmente, bisogna specificare alcune caratteristiche della trasformazione educativa per non basarsi su un concetto generico. Il concetto della trasformazione educativa è una dimensione fondamentale della leadership integrale. Chiaramente una leadership soltanto autoritaria, che implica un'esecuzione meccanica del progetto, o un management esclusivamente tecnico, che vede le persone come entità statiche non considerandole in evoluzione, sono incompatibili con l'integrazione tra l'operare (educare) e formarsi (educarsi). Senge confronta le due nozioni di leadership: «Le nostre opinioni tradizionali dei leader, quali persone speciali che stabiliscono l'orientamento, prendono le decisioni chiave e infondono energia ai collaboratori, sono profondamente radicati in una visione del mondo individualista e non sistemica [...]. La visione tradizionale di leadership si basa sui presupposti dell'impotenza dei singoli, della loro mancanza di visione personale e della loro incapacità di padroneggiare le forze del cambiamento [...]. La nuova visione della leadership nelle organizzazioni che apprendono è incentrata su compiti più sottili e più importanti. Per l'apprendimento nelle organizzazioni, i leader sono progettisti, steward e maestri».<sup>98</sup> La nuova visione integra pienamente il paradigma della formazione permanente, dove non c'è differenza tra il vivere e l'apprendere.<sup>99</sup>

In questo senso la definizione della leadership si allarga. Per Senge e Scharmer la leadership significa «diventare un essere umano» che è un processo educativo richiedente un impegno per tutta la vita; tale processo è guidato da maestri e si ricollega alle tradizioni pedagogiche antiche.<sup>100</sup> In un altro passo della *Quinta disciplina* Senge afferma, collegandosi alla tradizione cattolica dei carismi intesi da lui come «doti personali distintive date dallo Spirito Santo»,<sup>101</sup> che «noi diventiamo veri leader carismatici quando diventiamo noi stessi».<sup>102</sup> Più avanti specifica che questo diventare è un lavoro, una disciplina e una lotta per diventare persone. Covey, dal canto suo, definisce la leadership come «comunicare agli altri il loro valore e il loro potenziale in maniera tanto chiara da far sì che li vedano in loro stessi».<sup>103</sup> Una leadership così concepita dura nel tempo e

<sup>96</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 256-272.

<sup>97</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 185. Cfr. anche COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 22-24.

<sup>98</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 363-364.

<sup>99</sup> Cfr. SENGE et al., *Schools that learn*, 2000, p. 4.

<sup>100</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 177-178.

<sup>101</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 385.

<sup>102</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 385.

<sup>103</sup> COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 106.

porta con sé il processo educativo trasformativo composto dai passi del vedere, del fare e del diventare.<sup>104</sup>

Ultimo aspetto, che completa il quadro della trasformazione educativa, è la libertà come una condizione previa di ogni trasformazione personale. La libertà non è solo accettata nominalmente come condizione di ogni atto umano, il che andrebbe bene anche per un agire determinato da una tecnica precisa, ma è accentuata e valorizzata genuinamente in quanto entra nel processo come una variabile su cui si poggia tutta la trasformazione. Nel processo del cambiamento entra sotto il nome di abito della proattività (Covey) o della creatività (Senge, Scharmer).<sup>105</sup> Infatti per Covey non c'è leadership se non c'è libertà<sup>106</sup> e per gli altri due la libertà si trova proprio nelle parti più profonde della persona dove nasce la vocazione e l'impegno.<sup>107</sup>

Si può concludere affermando che la trasformazione educativa proposta per il PEPS è una dinamica che fa maturare le persone per tutta la vita in quanto esseri umani intesi integralmente, congiungendo, nella libertà creativa, l'operare e il formarsi.

### 3. La dinamica della crescita spirituale

Il CG21 (1978) e i Capitoli Generali successivi vedono e accentuano la necessità di una integrazione fondamentale tra l'educazione e l'evangelizzazione<sup>108</sup> oppure, in un'altra formulazione, tra l'educazione e la spiritualità all'interno del Sistema Preventivo.<sup>109</sup> L'integrazione si ispira a una vera teologia dell'incarnazione, che connette lo sviluppo umano con lo sviluppo religioso e cristiano<sup>110</sup> e si traduce operativamente in un rinforzo tra la professionalità e la fede nell'azione dello Spirito vissuta nell'identità degli educatori della fede,<sup>111</sup> ispirandosi alla sintesi vitale di san Giovanni Bosco.

I modelli della leadership spirituale vanno oltre la concezione riduttiva di una progettazione tecnica staccata da una spiritualità intimista e integrano la di-

<sup>104</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 106.

<sup>105</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 62-84, SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 149-151 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 96.

<sup>106</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 108-109.

<sup>107</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 222-224 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 189-190.

<sup>108</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 9; 14 e 81. Per referenze più specifiche cfr. la parte storica dello sviluppo del PEPS nel secondo e terzo capitolo.

<sup>109</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 17.

<sup>110</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 89.

<sup>111</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 13 e Cost. 20 in CG21 (1978) (1978), nn. 9 e 87.

menzione spirituale dell'uomo nel processo della progettazione.<sup>112</sup> Le varie teorie della leadership, e il presente libro in quanto studia l'aspetto metodologico, pensano la spiritualità in senso largo come una dimensione innata e integrale di tutte le persone che coinvolge livelli profondi di senso, direzione, motivazione, comprensione, completezza interiore e connessione profonda con gli altri.<sup>113</sup> In concreto per le tre teorie approfondite, l'importanza della spiritualità nella leadership è accentuata, soprattutto dopo il 2004, nella seconda fase dello sviluppo di Covey e di Senge, più vicina alla Teoria U di Scharmer, nella quale gli autori cercano di trovare tratti comuni in esperienze spirituali che si rifanno a diverse tradizioni spirituali.<sup>114</sup>

Michele Pellerrey, studioso sia della progettazione sia dell'educazione morale e spirituale, parla nella voce "educazione spirituale" del *Dizionario delle Scienze dell'Educazione* di quattro aree, molto vicine alle tre teorie della leadership, che fanno parte della dimensione spirituale dell'educazione: i motivi-valori di riferimento, la prospettiva, l'efficacia e l'autostima.<sup>115</sup> In altri suoi contributi Pellerrey allarga le implicanze dell'educazione spirituale circa l'aspetto dell'empowerment, inteso come accrescimento della possibilità dei singoli e dei gruppi di controllare attivamente la propria vita,<sup>116</sup> dell'intelligenza spirituale-esistenziale<sup>117</sup> e della progettualità di sé.<sup>118</sup> Guardando ai tre autori della

<sup>112</sup> Ci si riferisce anche ad alcune attenzioni della spiritualità della leadership che viene chiamata da alcuni anche leadership trascendente e ai modelli della leadership degli ordini religiosi. Cfr. per esempio C. LOWNY, *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005; A. DARMANIN, *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, in «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 1-14; L. ALDON, *Transcendent Leadership and the evolution of Consciousness*, AuthorHouse, Bloomington IN 2005 e J.J. GARDINER, *Transactional, Transformational, and Transcendent Leadership: Metaphors Mapping The Evolution Of The Theory And Practice Of Governance*, in «Kravis Leadership Institute Leadership Review» 6 (2006) 62-76.

<sup>113</sup> Cfr. J.A. CONGER, *Spirit at work: Discovering the spirituality in leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1994; G.W. FAIRHOLM, *Capturing the heart of leadership: Spirituality and community in the new American workplace*, Praeger, Westport CT 1997; I.I. MITROFF - E.A. DENTON, *A Spiritual Audit of Corporate America. A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values*, Jossey-Bass, San Francisco 1999; R.A. GIACALONE - C.L. JURKIEWICZ, *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M.E. Sharpe, New York 2003 e M. BENEFIEL, *Soul at work: Spiritual leadership in organizations*, Seabury Books, New York 2005. Cfr. anche il modello di Alexandre Havard che si ispira a una aretologia cattolica in A. HAVARD, *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007.

<sup>114</sup> Cfr. S.R. COVEY, *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004; SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004 ed SCHARMER, *Theory U*, 2007.

<sup>115</sup> M. PELLERREY, *Educazione spirituale* in J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, p. 402.

<sup>116</sup> Cfr. M. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, pp. 23-28.

<sup>117</sup> Cfr. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale*, 2007, pp. 35-42.

<sup>118</sup> M. PELLERREY, *Spiritualità e educazione*, in C. SEMERARO (Ed.), *La spiritualità salesiana in*

leadership si possono constatare posizioni di similitudine, soprattutto sul piano generale e metodologico, con le prospettive tracciate da Pellerey.<sup>119</sup> Scharmer preferisce non usare il concetto “spiritualità” e si limita a delineare un “territorio interiore della leadership”. Successivamente lo collega con l’intelligenza spirituale (SQ), che, insieme con l’intelligenza razionale (IQ) e l’intelligenza emotiva (EQ), completa l’insieme delle capacità cognitive dell’uomo.<sup>120</sup> Covey è vicino a Scharmer nell’affermare sia l’esistenza che la priorità dell’intelligenza spirituale affermando, insieme ad autori da lui citati, che, diversamente dall’IQ e dall’EQ, «l’SQ è una prerogativa del genere umano ed è la più importante delle tre. È legata al bisogno umano di significato, una priorità che si trova al primo posto nella mente degli uomini [...]. L’SQ è ciò che usiamo per sviluppare il nostro desiderio e la nostra capacità di avere significato, visione e valore. Ci consente di sognare e di sforzarci. Mette in evidenza ciò in cui crediamo e il ruolo che giocano i nostri valori e la nostra fede nelle azioni che intraprendiamo».<sup>121</sup>

La centralità della dimensione spirituale viene confermata sia nella teoria di Scharmer, in quanto l’intelligenza spirituale è collegata con il *presencing* che è il momento centrale del processo di cambiamento,<sup>122</sup> sia nell’*Ottava regola* di Covey, che nel centro del suo paradigma della “persona a tutto tondo” mette la dimensione spirituale che influisce sul passaggio cruciale dall’indipendenza all’interdipendenza sinergica e viene connessa anche con la coscienza morale.<sup>123</sup> Per quanto concerne Senge, nella *Quinta disciplina* parla della leadership che ha un carattere “quasi sacro” in quanto si occupa di vite e del «benessere

*un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma 2003, pp. 92-94. Nel suo contributo Pellerey riprende Guido Gatti, autore del modulo del PEPS sulla società, nell’accentuazione dell’interiorità come luogo di progettualità in un universo tecnologico. Cfr. G. GATTI, *Tecnica e morale*, LAS, Roma 2001, pp. 83-84.

<sup>119</sup> Le radici condivise si possono trovare nel fatto che sia Pellerey che Scharmer attingono allo studio di Mihaly Csikszentmihalyi sul flusso della coscienza nell’azione in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 91 e PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale*, 2007, pp. 63-64; alla teoria del campo di Kurt Lewin in PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale*, 2007, pp. 67-68 e SCHARMER, *Teoria U*, 2007, 232-233; infine, Pellerey, Covey, Senge e Scharmer si ispirano alla teoria dell’intelligenza multipla di Howard Gardner in PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale*, 2007, pp. 35-42; COVEY, *L’ottava regola*, 2005, p. 67; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 186-187 e SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 30-31.

<sup>120</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 38-41.

<sup>121</sup> Z. DANAH - I. MARSHALL, *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, in COVEY, *L’ottava regola*, 2005, p. 67.

<sup>122</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 41. Cfr. anche la teoria dell’esperienza religiosa di Emilio Alberich, che propone un percorso catechetico ad “U” simile a Scharmer in quanto esprime la non linearità della trasformazione educativa e spirituale attraverso l’incontro con il mistero e con il trascendente, in E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, LDC, Leumann (TO) 2002, pp. 107-118.

<sup>123</sup> Cfr. COVEY, *L’ottava regola*, 2005, pp. 35-36 e 87-92.

materiale e spirituale»<sup>124</sup> di tante persone. In *Presence*, Senge e Scharmer spiegano la ricerca di senso che si svolge nella libertà interiore nella ricerca della chiamata al servizio attraverso tre passi: meditazione, studio e impegno per servire.<sup>125</sup> Le loro idee si basano sulle ricerche dell'introspezione psicologica e delle pratiche contemplative di Francisco Varela<sup>126</sup> e di Jon Kabat-Zinn.<sup>127</sup> Integrando la spiritualità nei processi di cambio sostenibile, gli autori superano il paradigma della professionalità che si oppone alla spiritualità, creando «una nuova sintesi tra scienza, spiritualità e leadership come differenti sfaccettature di un unico modo d'essere».<sup>128</sup>

I tre autori della leadership integrale attingono anche alla tradizione cristiana per quanto concerne aspetti sia metodologici che concettuali. Scharmer e Senge valorizzano e attingono ai concetti cristiani di comunione e di grazia quando parlano di realtà trascendente del sé,<sup>129</sup> di *kairos* nel momento del *presencing* a confronto con il *cronos* lineare,<sup>130</sup> di grazia connessa con la gioia come dei frutti della mistica cristiana,<sup>131</sup> di *metanoia* come dell'atteggiamento di continua conversione collegata con la padronanza personale,<sup>132</sup> di carismi dello Spirito Santo in collegamento con la leadership carismatica,<sup>133</sup> dell'incontro con Dio nel momento dell'abnegazione di se stessi nel *presencing*<sup>134</sup> e citano lavori sull'ecologia spirituale del passionista Thomas Berry<sup>135</sup> e studi sulla preghiera del trappista Thomas Keating.<sup>136</sup> Covey riprende la regola d'oro del "Fa' agli altri quello che vorresti fosse fatto a te" come fondamento del quarto abito vinco-vinci e dell'etica del carattere,<sup>137</sup> propone "l'esercizio della buo-

<sup>124</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 148.

<sup>125</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 222-226. Per il ruolo della meditazione nell'integrazione del conscio con il subconscio e della ragione con l'intuizione Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 172-182.

<sup>126</sup> Cfr. N. DEPRAZ - F.J. VARELA - P. VERMERSCH, *On becoming Aware: A Pragmatics of Experiencing (Advances in Consciousness Research)*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 36.

<sup>127</sup> Cfr. J. KABAT-ZINN, *Wherewer You Go, There You Are*, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 252.

<sup>128</sup> SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 212. Cfr. anche p. 16.

<sup>129</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 12-13.

<sup>130</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 252.

<sup>131</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 197.

<sup>132</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 15.

<sup>133</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 385.

<sup>134</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 101.

<sup>135</sup> Cfr. T. BERRY, *The Dream of the Earth*, Sierra Club Books, San Francisco 1988.

<sup>136</sup> Cfr. T. KEATING et al., *Finding Grace at the Center*, St. Bede Publications, Still River MA 1978.

<sup>137</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 171 e 182. È interessante notare come nella traduzione italiana sparisce la regola d'oro nell'elenco nei fondamenti dell'etica del carattere. Cfr. S.R. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective People*, Simon & Schuster, New York 2004, p. 18 e COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 20.

na morte” immaginario all’inizio del lavoro del secondo abito del “Comincia pensando alla fine”,<sup>138</sup> parla dell’esercizio della fede e della preghiera che ha praticato per cambiare i suoi paradigmi<sup>139</sup> e verso la fine del suo libro, citando Teilhard de Chardin, dichiara la sua fede personale in Dio Creatore e Padre, che è la fonte dei principi, della coscienza umana e di alcuni cambiamenti personali irraggiungibili con le sole forze umane.<sup>140</sup>

Come si è visto, i tre autori concordano nella centralità della spiritualità nel processo di trasformazione e le loro applicazioni metodologiche sono integrabili nei seguenti punti:

1. la spiritualità è integrabile sinergicamente con la professionalità organizzativa;
2. l’importanza del momento passivo ossia della contemplazione-meditazione;
3. la necessità del confronto, ispirazione e studio delle tradizioni spirituali;
4. il valore spiritualmente alto del servizio agli altri;
5. la necessità della crescita spirituale individuale per la creazione di comunità apprendente e/o efficace.

Bisogna osservare comunque che gli autori differiscono tra di loro in alcuni aspetti concreti della spiritualità e delle tradizioni religiose a cui attingono con un certo sincretismo. Le differenze sono comprensibili in quanto Covey era un membro attivo della Chiesa di Gesù Cristo dei Santi degli Ultimi Giorni (mormoni),<sup>141</sup> Senge è un buddista con tanti riferimenti sincretistici alle religioni occidentali e orientali<sup>142</sup> e Scharmer si avvicina alla questione religiosa in un modo agnostico con riferimenti significativi all’antroposofia di Rudolf Steiner.<sup>143</sup>

Per questa ragione nel presente studio si dialoga con gli autori solo per quanto concerne i cinque aspetti metodologici generali prima menzionati e si prendono le distanze dalle posizioni di poco equilibrio comprensibili per il loro

<sup>138</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 86-87.

<sup>139</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 21 e 260-262.

<sup>140</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 283.

<sup>141</sup> Covey ha servito come missionario per due anni in Inghilterra con incarichi di responsabilità ed è stato il responsabile della missione in Irlanda. Cfr. JACKSON, *Management Gurus*, 2001, pp. 110-116.

<sup>142</sup> Cfr. JACKSON, *Management Gurus*, 2001, pp. 127-129.

<sup>143</sup> *L’alma mater* di Scharmer, la Witten-Herdecke Universität, è un’università privata con background antroposofico, nella quale insegnò e fu intervistato da Scharmer il professore Friedrich Glasl. Inoltre il libro sull’azienda del futuro di Glasl è uscito nella collana “Praxis Antroposophie”. Cfr. F. GLASL - L. DE LA HOUSSEY, *Organisatie-ontwikkeling in de praktijk*, Elsevier, Amsterdam 1975; F. GLASL, *Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen*, Freies Geistesleben, Stuttgart 1994; H. ZANDER, *Antroposophie in Deutschland*, vol. 1, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007, p. 252.

credo.<sup>144</sup> Anche l'integrazione delle tre teorie in reciproco dialogo, percepite come metodologie della progettazione, vuole prevenire l'adozione di punti di poco equilibrio di un singolo autore.

Concludendo, si può sintetizzare la crescita spirituale concepandola come la dinamica che integra le sorgenti profonde di senso, direzione, motivazione, comprensione, completezza interiore e le concretizza praticamente congiungendo l'atteggiamento passivo-contemplativo con l'aspetto attivo-professionale dell'agire progettuale.

#### 4. La dinamica della costruzione della comunità

Il PEPS nella sua formulazione del CG21 (1978) prevede un'integrazione corresponsabile tra l'azione individuale e la collaborazione all'interno della CEP.<sup>145</sup> Tutta la Pastorale Giovanile Salesiana vuole essere infatti «una esperienza comunitaria».<sup>146</sup> Il *Quadro di riferimento* offre alcuni principi significativi del legame tra il PEPS, la crescita della CEP e la crescita di ogni educatore-pastore.<sup>147</sup> La CEP non è più concepita come la prima delle cinque aree del PEPS, un modello presente invece nel Sussidio 2 del 1979.<sup>148</sup> L'impostazione attuale delle quattro aree del PEPS, anche se più logicamente coerente, potrebbe avere un'implicazione importante: al livello di metodologia della progettazione, la CEP sembra essere il soggetto della realizzazione degli obiettivi, articolati nelle quattro dimensioni, escludendo l'investimento nella crescita di se stessa come parte integrante e sinergizzante della progettazione. A livello

<sup>144</sup> Senge, in quanto vicino alle posizioni buddiste, accentua troppo, in alcuni punti di *Presence*, che è più divulgativa rispetto alla *Quinta disciplina*, l'importanza del lavoro con i modelli mentali in quanto ci permettono l'accesso alla realtà non fenomenica. Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 184-185. In un altro passo si esprime negativamente nei confronti della religione organizzata in favore di una spiritualità del quotidiano generica. Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 227-229. Covey in quanto mormone, dà troppa importanza all'impegno umano (*commitment*) nel raggiungimento (*achievement*) dell'efficienza. Di seguito minimizza l'aspetto passivo e contemplativo della crescita umana. Cfr. alcuni passi dei suoi libri indirizzati ai mormoni: S.R. COVEY, *Spiritual Roots of Human Relations*, Desert Book, Salt Lake City 1993, pp. 5-8 e S.R. COVEY, *The Divine Center. Why We Need a Life Centered on God and Christ and How We Attain It*, Desert Book, Salt Lake City 1982, pp. 81 e 271-296. Scharmer, dal canto suo, pone troppa speranza nel presencing collettivo non vedendo le ambiguità dell'esperienza transpersonale e faticando ad inventarsi neologismi non religiosi. Cfr. alcuni concetti della cosiddetta "grammatica del campo sociale": *inner source, emerging sphere across one's open boundaries, generative system, rule-generation, innovation ecosystem, deep fields of social emergence, not-yet-enacted reality, scale-free morphic resonance*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 231-260.

<sup>145</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 62-63; 67 e 76-78.

<sup>146</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 108.

<sup>147</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, pp. 114-117.

<sup>148</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Elementi e linee per un PEPS*, Sussidio 2, 1979, pp. 16-24.

metodologico la formazione della CEP è pensata indipendentemente dalla progettazione e l'equilibrio organizzativo tra "l'attività produttiva" e "l'investimento nelle risorse" dev'essere gestito ulteriormente in un altro progetto.

In questo senso sembra significativo lo sviluppo, e la diffusione nel contesto latinoamericano, del metodo *Investigación - Acción - Participación* (IAP) per opera di José Raúl Rojas collaboratore di Antonio Domènech alle due edizioni del *Quadro di riferimento*.<sup>149</sup> La sua proposta prevede una ricerca e un'azione fatta «nella – con – per la comunità»,<sup>150</sup> che implica ulteriormente alcuni spunti metodologici ispirandosi al *cooperative learning*. Partendo dalle teorie pedagogiche di Ken Brufee e di Ted Panitz mostra la diversità del paradigma collaborativo, che è concentrato sul compito nel contesto di una struttura definita, e il paradigma cooperativo, che fa più attenzione al processo all'interno di una struttura libera.<sup>151</sup> Un secondo spunto metodologico è la valorizzazione del conflitto all'interno del processo di progettazione, che riprende alcune istanze della pedagogia critica.<sup>152</sup> La collaborazione, proposta da Rojas, che implica un empowerment delle persone coinvolte nella progettazione si può specificare ulteriormente con alcuni elementi delle teorie della leadership.

Come primo elemento di valore aggiunto servirà la stessa nozione di leadership definita da Senge come «la capacità di una comunità umana di plasmare il proprio futuro».<sup>153</sup> Tutta la teoria di Senge poggia sulla teoria dei sistemi per creare organizzazioni che apprendono ed è quindi intrinsecamente comunitaria. Scharmer si connette alla teoria di Senge e la sviluppa ulteriormente parlando degli spazi e delle comunità che sono in grado di «sviluppare la capacità innata degli uomini di sentire e di plasmare il loro futuro»,<sup>154</sup> basandosi su concezioni filosofiche d'intersoggettività di Martin Buber e Jürgen Habermas.<sup>155</sup>

Un secondo contributo costituisce il punto di forza delle teorie della leadership, che non sta però nell'accentuazione della dimensione comunitaria o sistemica in quanto esse si trovano anche nel management tecnico che progetta i si-

<sup>149</sup> Cfr. J.R. ROJAS, *Investigación acción participativa (IAP)*, in <http://www.interaprendizaje.s5.com/asignaturas/iap/biblioteca/index.htm> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>150</sup> ROJAS, *IAP*.

<sup>151</sup> K. BRUFEE, *Sharing our toys. Cooperative learning versus collaborative learning*, in ROJAS, IAP e T. PANITZ, *Collaborative Versus Cooperative Learning. Comparing the Two Definitions Helps Understand the Nature of Interactive Learning*, in ROJAS, *IAP*.

<sup>152</sup> Cfr. ROJAS, *IAP*.

<sup>153</sup> P.M. SENGE et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999, p. 16.

<sup>154</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 3.

<sup>155</sup> Cfr. M. BUBER, *I and Thou*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 200; J. HABERMAS, *Theorie des kommunikativen Handelns*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 97 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 105-109.

stemi viventi con il paradigma tecnico della macchina.<sup>156</sup> La vera sfida e possibile sinergia si gioca nel congiungimento della leadership individuale e comunitaria, perché il cambiamento trasformativo comincia sempre a livello personale, dato il fatto della libertà personale come fondamento di ogni trasformazione. Il principio *inside-out* di Covey, con cui comincia il libro dei sette abiti, ne è la esplicazione: i primi tre dei suoi abiti sono di carattere personale e precedono la dimensione comunitaria. Per Senge vale la stessa accentuazione, in quanto le prime due discipline (padronanza personale e modelli mentali) precedono la creazione della visione condivisa e l'apprendimento organizzativo. La base del principio *inside-out* è che per cambiare la situazione o il sistema dobbiamo «prima di tutto cambiare noi stessi. E, per cambiare noi stessi veramente, dovevamo per prima cosa cambiare le nostre percezioni della realtà».<sup>157</sup>

L'ultimo principio indicato dai tre autori è l'importanza della creazione della fiducia nella comunità, che è una *conditio sine qua non* per un genuino dialogo. Senge afferma che solo in un ambiente di fiducia si riesce a ritrovare «la capacità dei membri di un gruppo di mettere in mora le ipotesi precedenti e passare a un genuino “pensare in comune”».<sup>158</sup> Nella parte più specifica l'autore sviluppa, poi, le relazioni tra il dialogo, la visione personale, l'impegno per la verità, le ragioni della morte prematura delle visioni condivise e la routine difensiva, che si basano sui lavori e sulle conversazioni con studiosi di leadership come William Isaacs e il fisico David Bohm.<sup>159</sup> Per Covey il dialogo ha un posto centrale tra gli abiti che creano l'interdipendenza, in quanto concretizza la mentalità del “vinco-vinci” e prepara il terreno per la sinergia. Nel suo schema occupa il quinto abito del “Prima cerca di capire... poi di farti capire”.<sup>160</sup> Scharmer segue le ispirazioni degli ultimi autori menzionati e integra il dialogo in tutta la Teoria U come un tema onnipresente e trasversale, distinguendo quattro tipi di conversazione: scaricamento, dibattito, dialogo e *presencing*.<sup>161</sup>

La crescita comunitaria, che è l'anima metodologica della dimensione asso-

<sup>156</sup> Cfr. la differenza tra management e leadership in COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 108-109.

<sup>157</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 19. Il principio *inside-out* viene applicato anche da Senge, ma in maniera più sistemica. L'innovazione e il cambiamento partono dal cambiamento personale, ma la persona è vista più interconnessa e il cambiamento può essere introdotto in qualunque parte del sistema. Cfr. le applicazioni nell'organizzazione scolastica in SENGE et al., *Schools That Learn*, 2000, pp. 101-553.

<sup>158</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 11.

<sup>159</sup> Cfr. W. ISAACS, *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Currency, New York 1999; D. BOHM, *On dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, New York 1996; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 226-274 e *Leading edge thinking and proven practice* in <http://dialogos.com/about/our-heritage/> (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>160</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 209-230.

<sup>161</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 19, 91, 142, 209, 272-279, 282, 296-298, 310, 382-383, 394-398, 424.

ciativa del PEPS, è quindi una dinamica di progressiva integrazione comunitaria delle singole persone che decidono di mettere in discussione se stesse per creare uno spazio comune di fiducia e di dialogo per plasmare il loro futuro.

## 5. La dinamica del cammino vocazionale

Il PEPS come pensato dal CG21 (1978) prevede un'integrazione fondamentale tra educazione e evangelizzazione<sup>162</sup> e tra educazione e spiritualità all'interno del Sistema Preventivo,<sup>163</sup> vista anche in una logica vocazionale in riferimento alla «unica vocazione dell'uomo quale è delineata nel progetto di Dio».<sup>164</sup> Il *Quadro di riferimento* si esprime a proposito dicendo: «La vita in pienezza e la felicità degli esseri umani è il senso ultimo del piano di Dio. Il Vangelo di Cristo ha una grande fiducia nell'umano. Occorre porre attenzione alla realtà unica di ogni persona e la disponibilità ad accoglierne la vocazione e il destino in Cristo, "uomo perfetto"».<sup>165</sup> La metodologia del PEPS se vuole essere integrale in senso proprio deve incorporare la dimensione vocazionale come essenziale anche metodologicamente,<sup>166</sup> ispirandosi all'unità vocazionale della proposta educativo-pastorale salesiana che tende all'eccellenza della santità.<sup>167</sup>

Alberich e Vallabaraj propongono una progettazione educativo-pastorale intesa come "professione di fede", ispirandosi al concetto della progettazione come *midrash* di Nancy T. Foltz: «Progettazione pastorale è una "professione di fede". Progettare consiste nella guida della comunità da parte di Dio e nella capacità o abilità interiore della comunità di ascoltare la voce di Dio e di partecipare nella realizzazione del Regno di Dio».<sup>168</sup> È interessante il riconoscimento della dimensione dell'affidamento nella progettazione in quanto la comunità ascolta la vocazione di Dio di cui essa non è l'autrice. Un altro accento importante concerne l'aspetto della "parzialità", in quanto il progetto è solo

<sup>162</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 9; 14 e 81.

<sup>163</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 17.

<sup>164</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 91.

<sup>165</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 51.

<sup>166</sup> Nell'accentuazione dell'aspetto vocazionale nella progettazione si accetta anche il contributo del metodo di discernimento sviluppato soprattutto da Domènec e Cereda, che prevede un momento della progettazione della "chiamata di Dio".

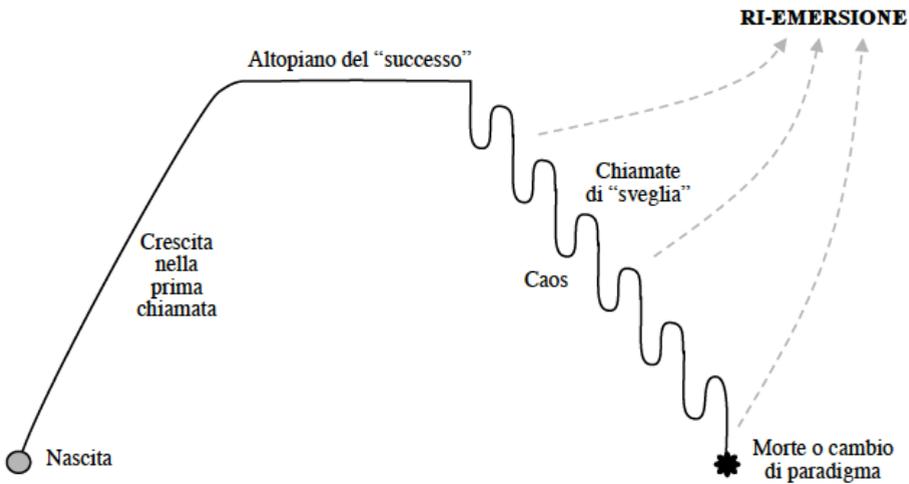
<sup>167</sup> Cfr. Cost. 20; P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, p. 241. Per il binomio efficacia-eccellenza cfr., per esempio, J. COLLINS, *Good to great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, HarperCollins Publishers, New York 2001 e S.R. COVEY, *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli, Milano 2005.

<sup>168</sup> E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, p. 260.

una parte, probabilmente piccola, di un progetto universale della salvezza del Regno di Dio. Nei seguenti paragrafi si svilupperanno queste due accentuazioni in dialogo con le teorie della leadership.

Schema 14: Il cambiamento trasformativo nel ciclo di vita di un'organizzazione (ANDERSON D. - ANDERSON L.A., *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco 2010, p. 53).

### Cambiamento trasformativo



Il concetto del cambiamento trasformativo può includere anche la dinamica della vocazione come è proposto nello Schema 14.<sup>169</sup> La possibilità del cambiamento trasformativo, descritto nel ciclo di vita di un'organizzazione, può avvenire con più probabilità quando subentra un limite alla crescita, che ha a che fare con un paradigma vecchio che ha portato al successo in passato, ma nelle condizioni attuali sta frenando lo sviluppo. La realtà stessa offre le chiamate di "sveglia" che segnalano il problema strutturale. La vocazione intesa in questo modo non ha tutte le caratteristiche della dimensione vocazionale all'interno della proposta salesiana nel *Quadro di riferimento*, ma ha delle implicazioni metodologiche non indifferenti in quanto si riscopre un atteggiamento genuino

<sup>169</sup> Cfr. ANDERSON - ANDERSON, *Beyond Change Management*, 2010, p. 53. Lo schema è vicino ai grafici che illustrano l'archetipo del limite alla crescita di Senge in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 112 e P.M. SENGE et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999, p. 61.

dell'ascolto e della passività all'interno di una vocazione che non è una scelta fatta una volta per sempre e richiede un discernimento continuo.

Senge, nel momento della creazione della visione comune, menziona lo studio di Abraham Maslow di gruppi ad alto rendimento che osservò: «La funzione non era più separata dall'identità, al contrario, essa si identificava con la sua funzione con tale forza che non sarebbe stato possibile definire la sua identità reale senza includervi quella funzione». <sup>170</sup> Per Senge e Scharmer, la vocazione è una «chiamata al servizio che la maggioranza di noi rinnega durante tutta la vita [...]. Questa chiamata di darci a qualcosa di più grande di noi stessi è di diventare quello che siamo stati intenzionati a diventare». <sup>171</sup> Il momento della vocazione si identifica con il momento del *presencing* quando la persona e la comunità scoprono la loro nuova identità e il loro futuro che emerge. Gli autori propongono la parabola del cammello e della cruna dell'ago per descrivere la necessità di liberazione dalle esperienze e dalle sicurezze del vecchio paradigma per poter vedere la realtà in un modo nuovo e per essere chiamati. Il cambio di paradigma non è indolore; la fatica e il dolore accompagnano il cambio di paradigma e il dialogo che accompagna il passaggio della liberazione. <sup>172</sup> I due momenti del “lasciar andare” e “lasciar arrivare” esprimono l'atteggiamento di affidamento nel processo di progettazione e sono precisati con un allargamento fatto dalle scienze cognitive, in particolare riferimento a Eleanor Rosch e a Francisco Varela. <sup>173</sup>

L'aspetto passivo nella dinamica vocazionale non implica, però, una perdita dell'autonomia in quanto, riprendendo Buber, si afferma che: «La libertà e il destino sono solennemente promessi uno all'altro e connessi insieme nel significato». <sup>174</sup> Scharmer descrive il momento della vocazione con l'espressione di Heidegger: «correre verso se stesso dal futuro». <sup>175</sup> In questo senso l'atteggiamento passivo-ricettivo si collega con l'atteggiamento dell'affidamento al “destino” che supera l'esistenza personale. La vocazione connette così la chiamata a cambiare le situazioni reali, l'impulso interiore profondo di essere se stessi e l'affidamento alla Provvidenza e allo Spirito che guida il destino della realtà. Per Covey la vocazione è «la parte più intima di ciascuno di noi, quella specificità che si manifesta nel momento in cui affrontiamo le sfide più grandi

<sup>170</sup> A. MASLOW, *Eupsychian Management*, in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 221.

<sup>171</sup> SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 223.

<sup>172</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994, pp. 239-241; 342-346 e 357-364.

<sup>173</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 93-102.

<sup>174</sup> M. BUBER, *I and Thou*, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 222. Nella concezione di Buber la volontà non libera controllata da cose e istinti si sacrifica nel momento della vocazione in favore della grande volontà che sta emergendo in lui. Cfr. BUBER, *I and Thou*, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 143-144.

<sup>175</sup> M. HEIDEGGER, *Sein und Zeit*, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 257.

e che ci porta alla loro altezza [...]. La voce è l'area d'intersezione tra talento (la forza e i doni innati), passione (ciò che naturalmente vi dà energia, stimolo, motivazione e ispirazione), bisogni (incluso ciò di cui il mondo necessita per ripagarvi), e coscienza (quella calma voce interiore che vi dà la certezza di ciò che è giusto e vi incita a farlo concretamente)». <sup>176</sup> Seguire la vocazione fa la differenza tra la leadership trasformativa che dura in un modo sostenibile e la leadership più superficiale, tra l'efficacia e l'eccellenza. <sup>177</sup>

L'atteggiamento di affidamento abilita, da un lato, le persone che progettano di abbandonare i vecchi paradigmi paralizzanti e, dall'altro, dà un supporto all'apertura verso gli altri dimostrandosi vulnerabili in un dialogo genuino. Il progetto infine non è una contrattazione e un compromesso tra i punti di vista di varie persone coinvolte, ma è riconoscimento comune di una direzione di cammino che ha significato, è in armonia con la realtà delle persone e del mondo, suscita motivazione e contemporaneamente supera le capacità di tutti. Il cammino vocazionale è, quindi, una dinamica di continuo discernimento delle chiamate provenienti dalla realtà, dalle persone, dalle comunità e dalle coscienze delle persone che guida i progettisti verso un atteggiamento di "passività creativa" e di affidamento in un progetto che supera i progetti personali dei coinvolti.

Concludendo il capitolo si può sintetizzare, tracciando un quadro teorico della metodologia integrale, che le quattro dimensioni del PEPS non sono solo delimitazioni di un'area contenutistica del progetto, ma anche una dinamica interiore che può guidare il processo di progettazione verso una conoscenza e prassi progettuale integrale, che è richiesta dal magistero salesiano circa il PEPS dal CG21 (1978) in poi. Seguendo il *Quadro di riferimento*, che considera la Comunità Educativo-Pastorale il soggetto del PEPS, nel prossimo capitolo si affronta la crescita personale dei membri della CEP per un'azione progettuale nella quale il contenuto del progetto, la condizione interiore dei progettisti (ottavo capitolo) e il processo progettuale (nono capitolo) si armonizzano.

<sup>176</sup> COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 23. Cfr. anche pp. 75-95.

<sup>177</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, p. 80.

## LE VIRTÙ PROCESSUALI NECESSARIE PER UN PEPS SOSTENIBILE

Nel capitolo precedente si è proposto il quadro teorico per una metodologia integrale del PEPS proponendo una base teorica per una conoscenza e un'azione integrale armonizzata con le quattro dimensioni del PEPS, descrivendo le dinamiche integrative all'interno di ogni dimensione: la dinamica della trasformazione educativa, la dinamica della crescita spirituale, la dinamica della costruzione della comunità e, infine, la dinamica del cammino vocazionale.

L'argomento principale del presente capitolo è il dialogo del PEPS con il grande contributo delle teorie della leadership: il fatto dell'inscindibilità di chi si è come persone e di che cosa si fa in quanto partecipanti a un progetto educativo. La trasformazione educativa promossa dalla CEP avviene prima, e soprattutto, nell'interazione delle persone e non solo dei sistemi organizzativi. Il capitolo vuole esplicitare il paradigma della leadership del «dover essere il cambio che si vuole creare».<sup>1</sup>

La questione di “chi sono come persona” viene sviluppata dagli autori con i temi degli abiti (Covey), delle discipline (Senge) e degli stati di consapevolezza (Scharmer) e include il livello delle convinzioni profonde, dei paradigmi mentali, della qualità del carattere emotivo e delle abilità operative. Un'altra ragione forte per trattare le “virtù” processuali è il fatto della precedenza del cambio personale rispetto alla trasformazione di gruppo o di un sistema più grande, che rende le virtù personali condizione indispensabile per la riuscita di una trasformazione sistemica sostenibile.<sup>2</sup> Infine, come terzo motivo, si noti

<sup>1</sup> Si tratta di un detto di Mohandas Karamchand Gandhi adattato e citato in P.M. SENGE - C.O. SCHARMER - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, p. 147.

<sup>2</sup> Cfr. impostazione degli abiti di Covey e delle discipline di Senge che accentuano la necessaria precedenza della formazione personale rispetto all'apprendimento di gruppo. Cfr. anche il primo principio metodologico di base *inside-out* della teoria di Covey che sostiene la sequenza dei livelli di cambiamento dal personale ai sistemi più grandi, in S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 17-19.

l'assenza del tema così importante del legame tra trasformazione individuale e comunitaria nelle pubblicazioni sulla metodologia del PEPS.<sup>3</sup>

La seconda edizione del volume *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale* richiede l'impegno per la formazione permanente personale all'interno della parte che accentua la CEP in quanto soggetto della realizzazione del PEPS.<sup>4</sup> La terza edizione dello stesso documento si rende conto dello sbilanciamento CEP verso le attività e afferma: «La CEP non è solo soggetto, ma anche oggetto della pastorale giovanile [...]. La proposta educativo-pastorale va tracciata non solo per i giovani, ma deve ispirare itinerari per gli adulti (laici e salesiani insieme) che, oltre a consentire loro di vivere "per" i giovani, li aiutino a crescere "con" loro».<sup>5</sup> Nei seguenti paragrafi si cercherà di recuperare i riferimenti alle qualità personali dell'agire progettuale nelle pubblicazioni sul PEPS e di svilupparli dialogando con le teorie della leadership. L'intuizione forte che guiderà la ricerca è la nozione della progettazione che non solo pianifica una trasformazione da attuare, ma è essa stessa un percorso di trasformazione.

## 1. La nozione di virtù processuali

Nell'ambito delle denominazioni delle caratteristiche più o meno stabili dell'agire dell'educatore c'è una varietà di termini che fanno capo a tradizioni pedagogiche diverse. Senza voler fare una rassegna completa si elencano alcuni concetti adoperati nell'ambito educativo e della leadership:

1. Abito (ing. *habit*) viene inteso nella lingua italiana come «abitudine, disposizione naturale o acquisita»,<sup>6</sup> ma non viene menzionato nel *Dizionario delle Scienze dell'Educazione* dell'UPS.<sup>7</sup> Negli studi di leadership integrale appare la nozione di abito con sfumature diverse. Senge parla di «modi abituali di pensare e di agire che si incorporano con tempo nelle

<sup>3</sup> Con eccezione di Pio Scilligo che nella sua impostazione di leadership all'interno del PEPS afferma con riferimenti a *Theory in Practice: Increasing Professional Effectiveness* di Schön e Argyris: «Si riscontra che tipicamente hanno successo nello stimolare tale processo di riorganizzazione esistenziale i leader che per primi hanno saputo vivere in prima persona il processo di conversione». Cfr P. SCILLIGO, *Gruppo*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, p. 395.

<sup>4</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, pp. 50 e 53.

<sup>5</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 115.

<sup>6</sup> *Abito* in N. ZINGARELLI, *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna 1999, p. 21.

<sup>7</sup> Cfr. J.M. PRELLEZO - G. MALIZIA - C. NANNI (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008.

strutture sociali».<sup>8</sup> Scharmer usa la parola “abito” con accento peggiorativo come «modi abituali di vedere e di pensare»,<sup>9</sup> che andrebbero analizzati e successivamente cambiati. Per Covey, invece, la nozione di abito è fondamentale e nel definirla si ispira alla nozione di abito nell’*Etica* di Aristotele. L’abito è «incrocio di conoscenza, capacità e desiderio», nel senso che per fare diventare un atteggiamento abituale c’è bisogno della conoscenza (il che cosa fare e perché), della capacità (il come fare) e del desiderio (il voler fare).<sup>10</sup>

2. Atteggiamento (ing. *attitude*) che nel *Dizionario* citato, adottando la definizione classica di Gordon W. Allport, è descritto come «uno stato mentale o neurologico di prontezza, organizzata attraverso l’esperienza, che esercita un’influenza direttiva o dinamica sulla risposta dell’individuo nei confronti di tutti gli oggetti e situazioni con cui entra in relazione».<sup>11</sup> La definizione, oltre che datata, non appare idonea per l’attuale studio per la sua genericità e il suo riferimento allo schema reattivo dell’agire umano. Pietro Gianola definisce invece il termine atteggiamento nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, ispirandosi a Krech, Crutchfield e Ballachey, come un «sistema relativamente duraturo di percezioni e valutazioni, di sentimenti ed emozioni, di tendenze all’azione, organizzato in relazione a una situazione significativa o a un oggetto proposto».<sup>12</sup> La sua definizione è utilizzabile per il presente studio per il suo riferimento integrale agli ambiti della razionalità, dell’emotività e dell’operatività. All’interno del modulo sul “metodo”, l’autore prosegue nella sua trattazione descrivendo i principi di metodo nel PEPS che sviluppano atteggiamenti conseguenti, ma si ferma a elencare, in un modo molto sintetico, gli atteggiamenti e i principi di metodo, omettendo lo studio importante delle interdipendenze.<sup>13</sup>
3. Capacità (ing. *capacity*) è considerata nel *Dizionario* su menzionato come sinonimo di abilità e d’intelligenza e viene collegata con la nozione di qualità. L’abilità viene definita come una componente particolare subordinata dell’intelligenza multidimensionale.<sup>14</sup> Mario Becciu e Anna

<sup>8</sup> P.M. SENGE, *Foreword*, in C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007, p. XIII.

<sup>9</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 11.

<sup>10</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 46.

<sup>11</sup> C. MESSANA, *Atteggiamento* in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, 2008, p. 113.

<sup>12</sup> P. GIANOLA, *Valori e atteggiamenti*, in J.E. VECCHI - J.M. PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, p. 145.

<sup>13</sup> Cfr. P. GIANOLA, *Metodo*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 185-187.

<sup>14</sup> Cfr. K. POLÁČEK, *Abilità* in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, 2008, p. 23; M. PELLERÉY, *Competenza* in *Dizionario di Scienze dell’Educazione*, 2008, p. 219; e G. MALIZIA, *Qualità dell’e-*

Rita Colasanti, studiosi di psicologia preventiva e della leadership, definiscono, nel volume citato nella bibliografia della voce del *Dizionario* sull'abilitazione professionale,<sup>15</sup> la capacità in un modo integrale come «unità complessa, comprendente componenti cognitive, emozionali e operazionali che interdipende con unità contestuali dell'ambiente sociale». Essa può essere coinvolta in numerosi compiti e attività ed è esportabile da un contesto ad altro.<sup>16</sup> Anche questi autori collegano il concetto della capacità con quello dell'abilità e dell'intelligenza, ma in più anche con la nozione della competenza.<sup>17</sup>

4. Competenza (ing. *competence*) è la «capacità di mettere in moto e di coordinare le risorse interne possedute e quelle esterne disponibili per affrontare positivamente una tipologia di compiti da svolgere e/o di situazioni sfidanti».<sup>18</sup> Michele Pellerey, autore della voce del *Dizionario* appena citata, connette il concetto di competenza con lo spostamento di attenzione degli studiosi verso una complessità dell'agire; non si tratta solo di distinguere tra “sapere che” e “sapere come”, ma anche di dare più spazio all’“essere abili”.<sup>19</sup> L'autore esamina successivamente la nozione di competenza in riferimento ai termini aristotelici della razionalità pratica e della virtù.<sup>20</sup> Il concetto di competenza, come quello dell'abilità, è legato nella sua definizione alla particolarità e molteplicità dei compiti e delle situazioni educative da affrontare. Per questa ragione non sembra una categoria adatta a descrivere l'agire umano integrale e anche Covey, Senge e Scharmer scelgono altri termini per non cadere nel particolarismo degli elenchi di abilità scollegate tra di loro. La competenza, come concetto, sembra essere utilizzabile in maniera propria, in un itinerario educativo o un progetto didattico per descrivere i contenuti dell'educazione, ma non la sua metodologia, che è, invece, il *focus* del presente lavoro.
5. Disciplina (ing. *discipline*) è, secondo il *Dizionario delle Scienze dell'Educazione*, un «insieme di mezzi, norme e metodi cui adeguarsi per raggiungere determinati obiettivi»<sup>21</sup> e, come effetto, anche un «modo di

ducazione in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*,<sup>2</sup>2008, p. 967.

<sup>15</sup> Cfr. N. ZANNI, *Abilitazione professionale*, in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*,<sup>2</sup>2008, p. 27.

<sup>16</sup> Cfr. M. BECCIU - A.R. COLASANTI, *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2004, p. 9.

<sup>17</sup> Cfr. BECCIU - COLASANTI, *La promozione delle capacità personali*, 2004, pp. 10-13.

<sup>18</sup> M. PELLEREY, *Competenza* in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*,<sup>2</sup>2008, p. 219.

<sup>19</sup> Cfr. M. PELLEREY, *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010, p. 17. Si noti il riferimento di Pellerey agli studi di M. Polanyi e D.A. Schön citati dagli autori della leadership.

<sup>20</sup> Cfr. PELLEREY, *Competenze*, 2010, pp. 17-21.

<sup>21</sup> B.A. BELLERATE, *Disciplina* in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*,<sup>2</sup>2008, p. 334.

comportarsi, secondo regole imposte o accettate». <sup>22</sup> Per Senge invece il termine disciplina, che ha un'importanza cruciale, fa riferimento alla radice latina del *discere* (imparare o apprendere) e viene definita come «un percorso di sviluppo per acquisire certe abilità o competenze [...]. Praticare una disciplina significa apprendere per tutta la vita. Non si arriva mai; si passa l'intera vita a padroneggiarla». <sup>23</sup> Il concetto di disciplina di Senge accentua l'apprendimento per tutta la vita, ma, a differenza di Covey, non esprime l'integralità delle componenti razionali, emotive e operative.

6. Tratto (ing. *trait*) è visto nel *Dizionario* citato come «una caratteristica duratura [...], per mezzo della quale le persone si differenziano l'una dall'altra». La definizione è mancante dell'aspetto contenutistico, per cui si veda quella di Giuseppe Groppo, che si ispira a Allport, presentata nel modulo della *Promozione integrale* all'interno del PEPS come una «disposizione costante a valutare o ad agire con facilità, con soddisfazione, senza dissidi interiori e senza ansie, secondo le finalità autenticamente umane contenute nel progetto generale di vita». <sup>24</sup> Nella sua concezione di promozione integrale il concetto di tratto si abbina al concetto di virtù in quanto fa riferimento alla maturità umana e la virtù fa riferimento alla maturità cristiana intesa «come maturità autenticamente umana in un orizzonte di fede». <sup>25</sup>
7. Virtù (ing. *virtue*) è definita nel *Dizionario* come una «disposizione od orientamento stabile del carattere che rende facilmente accessibile e in certo modo connaturale una qualche particolare forma di comportamento morale positivo». <sup>26</sup> Le virtù sono in relazione con gli abiti, ma non si identificano con essi in quanto «non tutte le virtù si acquisiscono solo a modo di "abito"». <sup>27</sup> In più, la nozione di virtù è più ricca non solo in quanto fa riferimento al carattere divenuto connaturale con un comportamento, ma

<sup>22</sup> BELLERATE, *Disciplina* in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 2008, p. 334.

<sup>23</sup> P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano 2006, p. 12.

<sup>24</sup> Cfr. G. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 122.

<sup>25</sup> GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 127.

<sup>26</sup> G. GATTI, *Virtù* in *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 2008, p. 1248.

<sup>27</sup> M. PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, p. 140. L'autore si riferisce alla classificazione delle virtù fatta da Richard S. Peters ed elenca tra le virtù che si acquisiscono non solo a modo di abito, per esempio, la compassione e la carità, che comprendono in sé anche i motivi per l'azione, la giustizia e la tolleranza, che contengono considerazioni più generali circa l'operare con i diritti e infine virtù elevate come coraggio, l'integrità e perseveranza che sono esercitate nelle avversità. Cfr. R.S. PETERS, *Virtues and Habits in Moral Education*, in PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, 2007, p. 139.

anche in quanto è legata alla positività morale di tale comportamento che implica un riferimento valoriale. Anche se la nozione di virtù non appare come centrale nelle teorie della leadership, e anche nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari* è sostituita da Gianola con il termine atteggiamento,<sup>28</sup> attualmente si nota un certo *revival* dell'educazione del carattere e delle virtù.<sup>29</sup>

Nella rassegna sintetica dei vari termini si può costatare, da un lato, il gruppo di concetti come abilità, capacità e competenza che fanno più riferimento al paradigma del management e, dall'altro lato, quelli di abito, atteggiamento, disciplina e virtù, che implicano una concezione trans-settoriale o meta-dimensionale che si collega di più con il paradigma della leadership. Nel presente studio, che affronta la metodologia del processo della progettazione educativo-pastorale in modo integrale, dei diversi concetti si sceglie quello della virtù aggiungendo l'aggettivo "processuale". La nozione di virtù processuale è definita come una disposizione stabile del carattere, integrante componenti cognitivi, emotivi e operazionali, che rende connaturale il perseguimento consistente di una visione intesa come un intero di valori morali positivi.

La scelta del termine "virtù processuale" è supportata dai seguenti motivi. Nella definizione si accentua l'integralità delle capacità cognitive, emotive e operative dell'uomo, riscontrata nelle definizioni di Gianola, di Becciu - Colasanti e di Covey, e anche l'integralità della visione del futuro. Inoltre, la definizione accentua il ruolo del carattere e della visione che ingloba i valori, presenti nel caso specifico sia nell'educazione salesiana che nelle teorie della leadership. Così si induce a pensare un'educazione che, superando il mero funzionalismo di un progetto inteso tecnicamente, agisce sulla "condizione inte-

<sup>28</sup> Similmente nel CG21 (1978), n. 101 si parla degli atteggiamenti degli educatori oppure, in un'indicazione più recente, Domènech usa i termini atteggiamento, capacità e competenza in A. DOMÈNECH, *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, in ACG 87 (2006) 393, 53-68.

<sup>29</sup> Cfr. per esempio PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, 2007, pp. 3-4; A. MACINTYRE, *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981; T. LICKONA, *The return of Character Education*, in «Educational Leadership» 51 (1993) 6-11; M.A. GLENDON - D. BLANKENHORN (Edd.), *Seedbeds of Virtue. Sources of Competence, Character, and Citizenship in American Society*, Madison Books, Lanham MD 1995; C. PETERSON - M.E.P. SELIGMAN, *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association Press - Oxford University Press, Washington DC - New York 2004; J. STANDOP, *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*, Beltz, Weinheim und Basel 2005; C. OTA - C. ERRICKER (Edd.), *Spiritual Education. Literary, Empirical and Pedagogical Approaches*, Sussex Academic Press, Brighton 2005; H. GARDNER, *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Age of Truthiness and Twitter*, Basic Books, New York 2011 e la traduzione italiana ID., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.

riore” delle persone, che è, come ricorda Scharmer, il punto cruciale per un cambiamento duraturo e sostenibile.<sup>30</sup>

Il secondo motivo è costituito dalla necessità di un’identificazione personale con il progetto per un cambiamento sostenibile dimostrata dagli studi di leadership. Il concetto di virtù rispecchia l’identificazione con il corrispondente modo di agire meglio degli altri termini analizzati in quanto sottolinea l’eccellenza all’interno della dimensione morale e spirituale, superando un agire puramente pragmatico di una efficacia maggiore.<sup>31</sup> Ci si ispira inoltre all’esperienza educativo-pastorale, organizzativa e spirituale di don Bosco. Braido sintetizza: «È ovvio che l’immenso operare di don Bosco ha radici e motivazioni cristiane e sacerdotali, radicate nelle grandi virtù teologali di fede, speranza e carità, con tutto ciò che esse comportavano nel suo costante riferirsi a Dio, fine ultimo, e al prossimo, amato perché Dio e come Dio lo ama [...]. Veramente, prima di essere precetto, “teoria”, e in qualche modo “sistema”, la pedagogia di don Bosco è vita vissuta, esemplarità, trasparenza personale. Ogni esposizione organica della sua visione pedagogica acquista rilievo e significato soltanto se viene costantemente riferita a questa sorgente vivace e limpida».<sup>32</sup>

Un terzo stimolo per la scelta terminologica sta nel bisogno di integrare nel PEPS l’aspetto della leadership con quello manageriale, già presente e ben sviluppato. Il concetto di virtù accomuna meglio le caratteristiche di una leadership del carattere (*habits* di Covey) che porta all’apprendimento organizzativo (*disciplines* di Senge), attingente alla dimensione spirituale che è la sorgente di energie motivazionali (*structure of attention* di Scharmer). Covey e Scharmer, insieme con una buona parte degli autori dell’educazione del carattere, si rifanno, come si è visto precedentemente, all’etica aristotelica nella quale il concetto di virtù è cruciale.<sup>33</sup> Una ragione in più è costituita anche dalla presen-

<sup>30</sup> SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 6-11. Un ulteriore aspetto è di carattere metodologico. Il concetto di virtù, in quanto accentua l’identificazione interiore con i valori, crea un presupposto per l’adozione della strategia dell’ubiquità, nella quale l’educazione alle virtù non è una parte del progetto, ma permea tutta la costruzione e l’esecuzione del progetto. Cfr. S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008, pp. 52; 90-106 e T. LICKONA, *Character Matters. How to Help Our Children Develop Good Judgement, Integrity, and Other Essential Virtues*, Touchstone, New York 2004, pp. 121-143.

<sup>31</sup> Si ricorda l’etimologia del termine virtù nel greco classico (areté) che implica un concetto di eccellenza e anche l’importanza del concetto dell’eccellenza nel cambio di paradigma degli studi organizzativi nella seconda metà degli anni ’80. Cfr. C.M. HORVATH, *Excellence v. Effectiveness: MacIntyre’s Critique of Business*, in «Business Ethics Quarterly» 5 (1995) 3, 499-532.

<sup>32</sup> P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006, p. 184-185. Cfr. inoltre P. BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco e l’utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982, p. 7.

<sup>33</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 45; SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 16; PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, 2007, pp. 101-103. Ci si riferisce

za delle virtù in modelli di leadership che si ispirano agli ordini religiosi o alla morale cristiana.<sup>34</sup>

L'insieme delle virtù processuali è organizzato nello Schema 15. Ogni denominazione della virtù consiste di un sostantivo, che fa riferimento a una virtù, e di un aggettivo che la specifica ed è riferito all'aspetto pedagogico-processuale dell'agire umano.

Schema 15: *L'insieme delle virtù processuali*

	<i>Virtù processuali personali</i>	<i>Virtù processuali prosociali</i>
mentalità	<b>1. fedeltà creativa</b>	<b>4. generosità sistemica</b>
leadership	<b>2. discernimento personale</b>	<b>5. dialogo generativo</b>
management	<b>3. coerenza operativa</b>	<b>6. integrazione sinergica</b>

La categorizzazione si suddivide in tre virtù personali e tre prosociali che sono in stretta unione tra loro. La divisione e interconnessione si ispira al continuo della crescita di Covey,<sup>35</sup> al suo principio *inside-out* e alla sintesi metodologica tra Covey, Senge e Scharmer presentata nel settimo capitolo. L'insieme è sostenuto teoricamente dalla concezione integrale-sistemica sia della persona che della comunità, che connette la leadership personale con la leadership all'interno di una comunità.<sup>36</sup>

anche a Howard Gardner che mette insieme la conoscenza integrale con l'educazione alla verità, bellezza, bontà ed è un punto di riferimento di Covey, Senge e Scharmer e Pellerrey. Cfr. T. LUCAS, *Demystifying the Learner*, in SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 125-126; SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, p. 30; S.R. COVEY, *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 67; PELLERREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona*, 2007, pp. 87-89 e H. GARDNER, *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.

<sup>34</sup> Cfr. per esempio C. LOWNEY, *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005, pp. 209-237 e a. HAVARD, *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007. Si prenderanno anche gli spunti dalla formazione personale proposta da Cereda nel *Progetto Personale di Vita* in quanto il Progetto Personale di Vita è l'unico che tratta la formazione personale. Cfr. F. CEREDA, *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*, del 21. 6. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FP](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FP) (accesso il 1. 8. 2014).

<sup>35</sup> Cfr. lo Schema 9 che riporta gli abiti di Covey.

<sup>36</sup> Cfr. SCILLIGO, *Gruppo*, in VECCHI - PELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 386-

La simmetria tra le tre virtù personali e prosociali si rispecchia nella stessa dinamica della loro interconnessione e strutturazione. La prima virtù, sia personale che prosociale, favorisce la creazione di una mentalità e accentua la componente cognitiva, la seconda sviluppa l'aspetto della leadership e accentua la dimensione emotiva nella ricerca di una visione da perseguire e, infine, la terza virtù accentua l'approccio manageriale accentuando l'operatività dell'agire progettuale.

## **2. Le sei virtù processuali**

Nella trattazione successiva di ogni virtù processuale seguirà sistematicamente in ogni sottoparagrafo la seguente struttura:

- la definizione della virtù con la successiva argomentazione e il suo posto nelle interconnessioni all'interno dell'agire progettuale;
- lo sviluppo delle dinamiche intrinseche della virtù con riferimento alle pubblicazioni sulla progettazione salesiana e agli studi di leadership integrale;
- l'offerta di alcuni strumenti di crescita per la specifica virtù.

### *2.1. La fedeltà creativa*

La virtù della fedeltà creativa si definisce come la mentalità e gli atteggiamenti connessi di una persona che è protesa a conoscere la realtà e se stessa nella complessità del loro essere, si inserisce nelle varie tradizioni e ricerca gli spazi di intervento creativo possibile. La fedeltà creativa si riferisce in particolare al primo abito di Covey ("Sii proattivo"), con l'attenzione di Senge alla disciplina dei modelli mentali e con l'atteggiamento del guardare la realtà con gli occhi nuovi, descritto da Scharmer.

La fedeltà e la creatività creano il binomio semantico che descrive la virtù. La fedeltà è da intendere sia in rapporto vero con il mondo (fedeltà alla realtà) sia in continuità con le dinamiche operative buone del passato (fedeltà alla tradizione). Anche la creatività si intende in due modi: per le modalità di conoscenza della situazione, utilizzando tutte le forme del sapere integrale (creativi-

396; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 172-183; Y.Y. HAIMES, *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, in «Risk Analysis» 21 (2001) 217-224 e Y.Y. HAIMES - C. SCHNEITER, *Covey's seven habits and the systems approach*, in «IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics» 26 (1996) 483-487.

tà cognitiva)<sup>37</sup> e come ricerca dei possibili interventi educativo-pastorali futuri (creatività operativa).

### 2.1.1. *La dinamica interna*

La fedeltà alla realtà e alle tradizioni connessa intimamente con la creatività cognitiva e operativa è la descrizione base della dinamica interna della prima virtù che crea un equilibrio di base per un cambiamento sostenibile. I Salesiani di don Bosco, ispirandosi al Fondatore, definiscono nel CGS (1972) il criterio ideale di ogni rinnovamento, “don Bosco nell’Oratorio” come «la sintesi, la cifra riassuntiva delle geniali creazioni apostoliche del Santo Fondatore»,<sup>38</sup> che è «fedele e dinamico, docile e creativo, fermo e flessibile a un tempo».<sup>39</sup> La formazione di una mentalità di fedeltà e di creatività si svilupperà nel dialogo con le tre teorie della leadership che offrono alcuni *insight* ed equilibri importanti.

La fedeltà creativa è molto vicina al concetto della proattività di Covey e occupa il primo posto nel sistema degli abiti. Secondo Covey essa non è né la mentalità della dipendenza, che ripete gli schemi del passato in una fedeltà assoluta, né la mentalità dell’indipendenza, che afferma il soggetto isolandolo nella finzione della pura creatività. Si trova, invece, correlata con il paradigma dell’interdipendenza che riconosce la libertà della persona matura inserita con forti legami in un contesto concreto.<sup>40</sup> La dinamica della fedeltà creativa intesa come mentalità si colloca nello spazio tra lo stimolo e la risposta della persona. La fedeltà creativa come virtù supera la reattività lineare, cioè l’adattamento, le reazioni abituali, indotte o spontanee allo stimolo.<sup>41</sup> La spiegazione è sintetizzata così: «La capacità di subordinare un impulso a un valore è l’essenza della persona proattiva».<sup>42</sup> L’autore non spiega, però, a quali sistemi di valori fa riferimento e non vede neanche l’importanza delle interconnessioni tra i vari valori e la differenza sostanziale dei vari sistemi valoriali.<sup>43</sup>

<sup>37</sup> Cfr. l’integrazione del sapere analitico-razionale con il sapere dell’intero, con la riflessione nell’azione, con il sapere intuitivo, con il sapere narrativo-immaginario, con il sapere tacito e il sapere metafisico trattata nel settimo capitolo.

<sup>38</sup> CGS (1972), n. 195.

<sup>39</sup> CGS (1972), n. 197. Cfr. anche il numero 37 dell’esortazione apostolica postsinodale *Vita Consecrata* intitolato *Fedeltà creativa* che si riferisce al «ricercare la competenza nel proprio lavoro e a coltivare una fedeltà dinamica alla propria missione, adattandone le forme, quando è necessario, alle nuove situazioni e ai diversi bisogni, in piena docilità all’ispirazione divina e al discernimento ecclesiale», in GIOVANNI PAOLO II, *Vita Consecrata*, 1996, n. 37.

<sup>40</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 47-50.

<sup>41</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 63-66.

<sup>42</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 67.

<sup>43</sup> Il limite dell’impostazione di Covey viene neutralizzato se il suo metodo di leadership è vissuto in ambienti con riferimenti a un sistema valoriale coerente. In questo senso si spiega il successo della

Un secondo limite della sua concezione di proattività è l'induzione semplicistica a pensare che qualunque attività o "azione" sarebbe preferibile a una "non azione". In questa direzione va la critica di Senge, che collega l'uso del termine proattività con il fatto dell'illusione di "farsi carico di qualcosa". Così la cosiddetta proattività diventa una reattività sotto mentite spoglie nel senso di una qualunque reazione senza la creazione di un spazio mentale sufficiente per affrontare i paradigmi più profondi del nostro essere dove si trovano le leve sistemiche.<sup>44</sup> Per questa ragione si preferisce nel presente studio il termine creatività, nell'uso di Senge e Scharmer, come meno ambivalente alla proattività.

Il quadro teorico di Senge circa la creatività fa riferimento all'ambito cognitivo parlando del lavoro con i modelli mentali.<sup>45</sup> Nella sua impostazione la creatività è una disposizione costante di considerare la realtà come complessa e interconnessa. Nella ricerca della verità protesa all'azione la virtù della fedeltà creativa sfrutta gli apporti del sapere analitico-razionale, del sapere dell'intero, della riflessione nell'azione, del sapere intuitivo, del sapere narrativo-immaginativo e del sapere tacito.<sup>46</sup>

L'ultima considerazione concerne il paradosso di una "creatività pura" che porta gli agenti a uno svuotamento di ogni contenuto, in quanto rifiuta ogni limite, storia e tradizione. Perciò la creatività nel nostro studio viene equilibrata dalla fedeltà alla realtà e alla tradizione.<sup>47</sup> La creatività trova il suo posto all'interno di una mentalità conoscitiva dei vari tipi di sapere, che riesce a essere fedele alle varie tradizioni conosciute in modi diversi e contemporaneamente a essere anche creativa sfruttando le interconnessioni e tanti spazi intermedi tra le varie tradizioni e gli spazi interdisciplinari tra i vari tipi di sapere. In questo senso integrale viene impostato il PEPS nella lettera già citata del Rettor Maggiore Egidio Viganò: «L'originalità del Sistema Preventivo denota in Don Bosco una forte capacità creativa; la sua, però, "non è creazione di elementi: ché crear dal nulla è opera solo di Dio; è sintesi creativa, che è il contrassegno delle opere del genio. Sintesi creativa la dico: perché l'originalità, la bellezza, la grandezza della creazione non risiede tanto nella novità dei particolari, quanto nella scoperta di quell'idea, che li assomma e li fonde nella vita nuova e propria di un tutto"».<sup>48</sup>

sua teoria in ambienti religiosi, specialmente negli Stati Uniti.

<sup>44</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 23-24.

<sup>45</sup> Si tratta quindi della virtù della verità, come intesa da Gardner, vista all'interno di un orizzonte progettuale, quindi protesa all'azione trasformatrice. Cfr. GARDNER, *Truth, Beauty and Goodness Reframed*, 2011, pp. 34-37.

<sup>46</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 186-217 e COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 24-32.

<sup>47</sup> Cfr. per esempio le parti delle teorie di Covey, di Senge e di Scharmer che parlano del ricupero delle tradizioni, in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 177-179 e COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 19-20.

<sup>48</sup> E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 8.

Nelle pubblicazioni che trattano direttamente la metodologia del PEPS vi sono alcuni cenni ai concetti descritti sopra anche se non trattano il tema con implicazioni metodologiche. Il CG21 (1978) menziona due atteggiamenti degli educatori che si sintonizzano con la virtù della fedeltà creativa: è l'attenzione ai giovani reali, alle loro vere esigenze, da un lato, e la creatività delle proposte educative dall'altro.<sup>49</sup> La posizione più vicina alla virtù della fedeltà creativa è quella di Giuseppe Groppo nel suo modulo sulla promozione integrale all'interno del *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*, anche se parla di tratti da acquisire dalla parte dell'educando e non dell'educatore-progettista.

Groppo, similmente a Covey, parla di proattività in quanto opposta alla reattività e concretizzata nella compresenza della stabilità emotiva, del realismo conoscitivo, della sicurezza interiore, dell'umorismo che relativizza la rigidità e della sicurezza nel realizzare le scelte fatte. Alla proattività viene collegata la sapiente creatività «cui spetta appunto trasferire nelle scelte concrete di ogni giorno l'opzione di fondo contenuta nel progetto di vita»,<sup>50</sup> che scaturisce da esperienza, intuitività, docilità, sagacia, discorsività, previdenza, circospezione e realistico senso del rischio.<sup>51</sup> Groppo connette successivamente la proattività con la virtù teologale della speranza che «sviluppa nel cristiano maturo uno stile di fiducia nella fedeltà di Dio alle sue promesse». <sup>52</sup> «Questa speranza teologale diviene matura, quando il cristiano è ormai passato dalla fase reattiva a quella proattiva [...]. Allora, e solo allora, è in grado di sperare cristianamente da uomo maturo». <sup>53</sup> Seguendo Groppo si propone il discernimento come la seconda virtù progettuale che si basa su fondamenti ben maturati della mentalità equilibrata tra la fedeltà e la creatività.

Maioli e Vecchi, nella parte sulla progettazione all'interno della loro pubblicazione per gli animatori, chiamano la fedeltà creativa una “mentalità di cambiamento”<sup>54</sup> e suggeriscono all'animatore di alimentare la tensione tra la sicurezza e la crisi.<sup>55</sup> La fedeltà creativa appare anche nel titolo della lettera del Consigliere per la formazione Francesco Cereda *Il progetto personale di vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità* e ne condiziona il contenuto.

<sup>49</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 101 che fa riferimento a CGS (1972), n. 362.

<sup>50</sup> G. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 124.

<sup>51</sup> Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 123-124.

<sup>52</sup> GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 129.

<sup>53</sup> GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 129.

<sup>54</sup> Cfr. E. MAIOLI - J.E. VECCHI, *L'animatore nel gruppo giovanile. Una proposta "salesiana"*, LDC, Leumann (TO) 1988, pp. 133-134.

<sup>55</sup> Cfr. MAIOLI - VECCHI, *L'animatore nel gruppo*, 1988, p. 147.

Cereda, adottando il metodo del discernimento, parla del progetto personale come della «crescita in fedeltà creativa alla tua vocazione».<sup>56</sup> La fedeltà espressa nel metodo del discernimento «non è un esercizio che parte da zero, ma ha [...] forti riferimenti»,<sup>57</sup> che sono però descritti solo in forma di documenti di riferimento per il progetto.<sup>58</sup> La mentalità della fedeltà creativa, qui proposta, cerca di congiungere creativamente la fedeltà alla tradizione, accentuata dal metodo del discernimento, con la fedeltà alla situazione reale, accentuata nella metodologia del PEPS.

### 2.1.2. *Gli strumenti di crescita*

La dinamica interna equilibrata della virtù della fedeltà creativa, intesa come una mentalità cognitiva che si inserisce in un processo di cambiamento profondo e sostenibile, ha bisogno non solo della descrizione della dinamica ma anche di strumenti di crescita concreti. Anche se bisogna sottolineare che la virtù non si crea utilizzando soltanto gli strumenti e le attività in quanto, sostiene Senge, si trova a livello delle strutture sistemiche e non a livello delle manifestazioni osservabili.

Si propongono, pertanto, alcuni strumenti in forma molto sintetica, in quanto la costruzione di un itinerario di crescita delle capacità progettuali non è oggetto del presente studio. Per l'approfondimento dei singoli strumenti si rinvia a gli autori citati, non potendone sviluppare in concreto tutti gli aspetti più particolari.

1. *Ascoltare il proprio linguaggio.* Utilizzando lo strumento dell'ascolto del linguaggio si può diventare più autoconsapevoli dei propri modelli mentali. Facendo riferimento a Covey si potrebbero distinguere due tipi di linguaggio: quello reattivo e quello creativo. Nel linguaggio reattivo l'enfasi è posta sulla descrizione delle influenze esteriori dell'agire umano, si percepisce se stessi nel paradigma deterministico, si usano espressioni come “devo”, “non posso”, “se soltanto”, ecc. Nel linguaggio creativo, invece, l'accento si colloca sulle proprie decisioni, si prospettano visioni,

<sup>56</sup> Cfr. CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

<sup>57</sup> F. CEREDA, *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*, del 13. 12. 2002, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_della\\_Comunita\\_Salesi\\_FI](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_della_Comunita_Salesi_FI) (accesso il 1. 10. 2014).

<sup>58</sup> Il metodo del discernimento usato nel CG25 (2002), nel CG26 (2008), nella progettazione comunitaria e personale consiste nel rimanere al piano ideale per quanto concerne i riferimenti previ al progetto. Per questo il momento della “vocazione” viene prima dell’“analisi della situazione” che è in contrapposizione con l'impostazione metodologica del PEPS.

- si coscientizzano le motivazioni e si usano le espressioni contenenti, per esempio, “voglio”, “scelgo”, “posso”, ecc.<sup>59</sup>
2. *Coltivare tutti i tipi di sapere riguardanti la situazione della realtà attuale e/o di se stessi*, quali il sapere analitico-razionale nello studio empirico,<sup>60</sup> la riflessione nell’azione,<sup>61</sup> il sapere intuitivo con il coinvolgimento della fantasia,<sup>62</sup> il sapere narrativo<sup>63</sup> e il sapere tacito<sup>64</sup> per fare crescere l’atteggiamento della tolleranza nei confronti della complessità e dell’eterogeneità. Di buon aiuto possono essere gli strumenti offerti da Mario Comoglio che intende la persona creativa come aperta all’esperienza; critica verso se stessi e quindi disposta a rivedere le proprie posizioni; coinvolta in un’ampia gamma d’interessi; persistente nelle motivazioni e autodisciplinata.<sup>65</sup>
  3. *Studiare le tradizioni della fede e delle diverse culture*. Lo studio storico-ermeneutico delle tradizioni permette di collocarle e di conoscere i modelli mentali inclusi nelle stesse tradizioni legati al contesto di riferimento, allo sviluppo storico delle idee e alla storia degli effetti delle varie idee.
  4. *Organizzare la conoscenza della situazione e della tradizione in uno schema che induce alla creatività*, come, per esempio, la matrice SWOT (cfr. lo Schema 16), sviluppata da Albert S. Humphrey, che colloca gli elementi secondo la loro appartenenza ai campi di forza (*strength*), debolezza (*weakness*), opportunità (*opportunity*) o minaccia (*threat*).<sup>66</sup>

<sup>59</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 72-74 e 83-84.

<sup>60</sup> Cfr. la descrizione della situazione nei PEPSI degli anni '90 in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, [s.e.], Roma 1995 e l’analisi indispensabile dei dati empirici nel project management classico, per esempio, in P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994, p. 98.

<sup>61</sup> Cfr. lo strumento della scala d’inferenza di W. Isaacs in SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 242-246.

<sup>62</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 72; 87-88 e 116-120.

<sup>63</sup> Cfr. la pedagogia narrativa di don Bosco nelle *Memorie dell’Oratorio*, nelle descrizioni delle vite dei giovani esemplari o nei romanzi educativi. Cfr. inoltre il collegamento tra le parti teoriche e le *case studies* e le *success stories* nei libri di Senge e Covey.

<sup>64</sup> Cfr. l’esercizio della “colonna di sinistra” coniato da C. Argyris in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 206-209.

<sup>65</sup> Cfr. COMOGLIO, *Abilitare l’animazione*, 1989, pp. 22-120.

<sup>66</sup> Cfr. per esempio L.G. FINE, *The SWOT Analysis: Using your Strength to overcome Weaknesses, Using Opportunities to overcome Threats*, Kick it LLC, Charleston WV 2010.

Schema 16: *La tabella SWOT*

<i>Tabella SWOT</i>	aiuta il progetto	contrasta il progetto
origine interna	<b>forza</b>	<b>debolezza</b>
origine esterna	<b>opportunità</b>	<b>minaccia</b>

## 2.2. *Il discernimento personale*

Il discernimento personale è una virtù della leadership personale. La si definisce come virtù dello sguardo profondo sulla realtà e su di sé, che permette di lasciare arrivare la vocazione che dà una direzione unitaria e armonizzante alla propria vita. L'armonia profonda dell'intero è intesa in senso estetico, come bellezza, ma va percepita anche la dimensione cognitiva, in quanto l'intero è pensato con tutte le intelligenze, nel senso di Gardner, e anche nel senso operativo, in quanto indica vocationalmente una direzione che orienta poi le scelte concrete. Nel discernimento si accentua la componente passiva della progettazione in quanto l'uomo si mette in ascolto di una realtà che lo precede e supera. Lo si traduce concretamente riprendendo anche il "sapere dell'intero" di Bortoft, utilizzato da Scharmer,<sup>67</sup> che corrispondono a non poche istanze della psicologia cognitiva di Eleanor Rosch e della psicologia della *Gestalt*. Il discernimento, infine, è pensato come virtù personale, in quanto la persona singola è il soggetto di ogni virtù.<sup>68</sup>

Il discernimento personale si trova in collegamento con le teorie della leadership, in particolare con il secondo abito di Covey ("Comincia pensando alla fine"), con la creazione della visione personale all'interno della disciplina della padronanza personale di Senge che, a sua volta, si correla con le fasi della progettazione del sentire nell'insieme, del presentire e del cristallizzare di Scharmer. La prima virtù della fedeltà creativa crea la mentalità conoscitiva dei molteplici tipi del sapere all'interno della quale si ricerca la visione. Il discernimento personale, che accentua la componente della leadership, costituisce il secondo passo, in quanto è sensibile ai collegamenti tra le varie informazioni, le interpreta e cerca di far emergere, e far arrivare, una vocazione che unisce la vita nel cammino verso una *vision*. Al terzo posto si colloca, successivamente,

<sup>67</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 157-159 e H. BORTOFT, *Wholeness of Nature. Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996. Cfr. anche la presenza dei vari tipi di sapere accentuata nel processo di discernimento in A. CENCINI, *Discernimento in Dizionario di Scienze dell'Educazione*, 2008, pp. 333-334.

<sup>68</sup> Il discernimento comunitario e la progettazione comunitaria sono dinamiche più complesse che saranno affrontate nel nono capitolo e sono pensate nel presente studio come un frutto di tutte le virtù processuali qui descritte.

la virtù della coerenza operativa che concretizzerà operativamente le strategie del perseguimento della visione, accentuando la componente del management.<sup>69</sup>

### 2.2.1. La dinamica interna

Il discernimento personale è preceduto dalla creazione di una mentalità di fedeltà creativa che fa stare la persona in mezzo ai diversi tipi di sapere che offrono delle molteplici descrizioni della situazione, delle tradizioni, di se stessi e delle strutture. Ispirandosi alle teorie della leadership si descrive la dinamica del discernimento personale in quattro passi connessi, che si muovono dalla fedeltà alla realtà e alle tradizioni verso l'accettazione di una chiamata e creazione della visione.

1. *Sentire nell'insieme*, che significa non solo pensare l'insieme e vedere le connessioni tra le varie tradizioni, tra i saperi e se stesso, ma anche il sentirsi coinvolto esistenzialmente nell'insieme a modo di empatia conoscitiva.<sup>70</sup>
2. *Sospendere il giudizio* ed entrare nel silenzio, focalizzandosi sulla sorgente delle situazioni e delle azioni che percepisco e nelle quali mi sento coinvolto esistenzialmente. La focalizzazione silenziosa viene connessa con l'atteggiamento contemplativo del cuore aperto, inteso con Rosch e Scharmer come il *centerpoint*, non solo come simbolo dell'emotività.<sup>71</sup>
3. *Lasciare arrivare la vocazione*, che è lo sguardo sul futuro dalla posizione della sorgente e nel quale confluiscono elementi di verità, bellezza e bontà. Si tratta di sperimentare lo *presencing* di Scharmer.<sup>72</sup>
4. *Descrivere la vocazione in una vision* in forma simbolico-narrativa, coinvolgente, transdisciplinare e breve. La visione così diventa un'idea di base e un punto di riferimento per l'identità personale.<sup>73</sup>

<sup>69</sup> Cfr., per esempio, l'analisi di Darmanin che, facendo riferimento alle categorie di Covey, vede il discernimento ignaziano come un esercizio della leadership rafforzante l'intelligenza emotiva nell'analisi dell'esperienza spirituale di consolazione e desolazione, in A. DARMANIN, *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, in «Review of Ignatian Spirituality» 36 (2005) 2, 8.

<sup>70</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 31-62; 78-84 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 159-168.

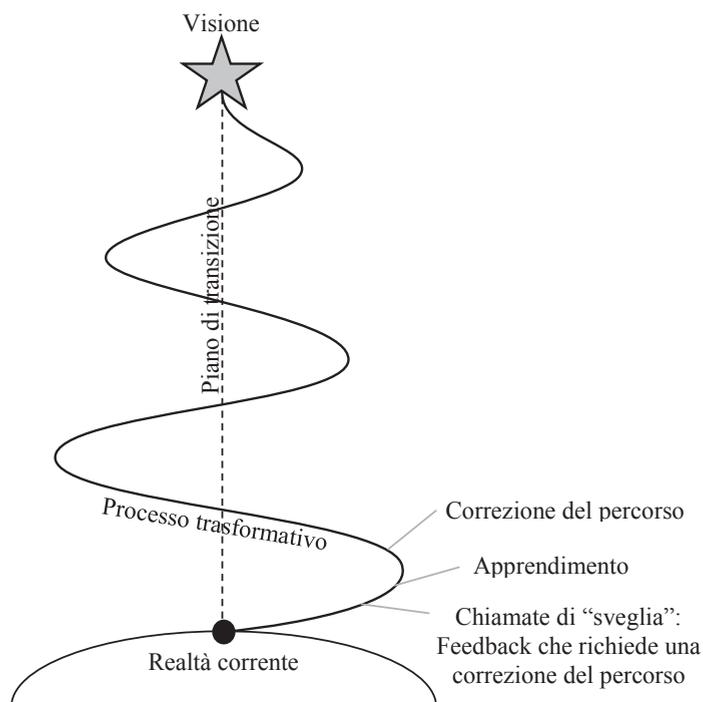
<sup>71</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 148-150.

<sup>72</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 168-183.

<sup>73</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 114-120; G.P. QUAGLINO, *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007, pp. 370-385; L. HIRSCHHORN, *The Psychology of Vision*, in E.B. KLEIN - F. GABELNICK - P. HERR (Edd.), *The Psychodynamics of Leadership*, Psychosocial Press, Madison CT 1998, pp. 109-126.

Nel momento successivo alla creazione della visione si passa, nel modello della progettazione transazionale, alla fase della progettazione operativa, che crea un piano lineare di transizione con la definizione degli interventi e delle attività. Nel cambiamento trasformativo, invece, la visione è utilizzata in una costante operazione di correzione di corso delle azioni, come viene visualizzato nello Schema 17. Un piano di transizione può benissimo esistere, ma non elimina un discernimento sensibile ai vari feedback, che provengono dalla realtà e “chiamano” verso un apprendimento che riconosce la realtà nell’insieme, la mette in relazione con la visione e corregge il corso delle azioni. Il discernimento è, quindi, una disposizione costante sia nella fase della progettazione che in quella dell’esecuzione.

Schema 17: Il discernimento nel cambiamento trasformativo (D. ANDERSON - L.A. ANDERSON, *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco 2010, p. 66).



La progettazione salesiana, nel suo sviluppo, converge abbastanza nella direzione delle teorie della leadership. Nel primo Sussidio del Dicastero della PG,

che parla della metodologia del PEPS, si trova la categoria dell'interpretazione delle varie conoscenze della situazione come la più vicina al discernimento: «Bisogna dunque valutare i fatti secondo la loro capacità di rendere più facile o più difficile per i giovani la crescita della loro umanità nella fede». <sup>74</sup> Purtroppo, nelle indicazioni per l'interpretazione manca la categoria dell'integralità e il Sussidio si ferma nel confronto analitico con un sostanzioso elenco delle conclusioni del CG21 (1978). <sup>75</sup> *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale* ripete, con la stessa espressione del Sussidio 1, il bisogno dell'interpretazione della situazione alla luce degli elementi fondamentali della missione salesiana e del Sistema Preventivo, ma si propone già la nozione di visione del futuro che deve essere aperta, ispiratrice, dettagliata e positiva. <sup>76</sup>

Una significativa accentuazione viene offerta da Alberich e Vallabaraj nel loro modello dell'itinerario globale della progettazione catechetica. Parlando del momento dell'interpretazione accentuano l'impossibilità di dedurre indicazioni operative direttamente dalla conoscenza della situazione. Parlando anche di discernimento propongono di analizzare i significati, cercare le cause e le connessioni per arrivare a una nuova consapevolezza circa la situazione. <sup>77</sup>

Il metodo di discernimento di Domènech e Cereda, ovviamente, parla del discernimento ma lo intende come un intero metodo di progettazione. Nel presente studio il discernimento invece viene visto come un elemento importante, ma non unico, della progettazione. Il discernimento personale ha tanti elementi in comune con la fase dell'individuazione della chiamata di Dio del metodo del discernimento. Cereda propone la creazione di una visione personale in modo integrale: «È importante che questa visione del futuro non sia descritta come qualcosa di intellettuale o freddo, ma come qualcosa che ti appassiona, attira e stimola, che risponde ai tuoi desideri e alle tue aspettative, che indica le possibilità che possono risultare dal tuo impegno. Più il traguardo ti afferra ed entusiasma, più ti sentirai deciso nei passi da fare per conseguirlo». <sup>78</sup> Nelle indicazioni circa il progetto comunitario scrive similmente: «Nell'elaborazione non si assolutizza la raffinatezza metodologica; si cerca invece di raggiungere i confratelli in profondità, partendo dal loro vissuto e dal vissuto della comunità stessa». <sup>79</sup>

<sup>74</sup> CG21 (1978), n. 13 in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978, p. 14. Il passo citato fa riferimento a PAOLO VI, *Evangeliî Nuntiandi* (1975), n. 19.

<sup>75</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, pp. 18-22.

<sup>76</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 289. N.B. L'insistenza sulla visione dettagliata sembra ancora essere un residuo della logica del MBO, portata all'interno della categoria della *vision*.

<sup>77</sup> Cfr. E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, p. 271.

<sup>78</sup> CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

<sup>79</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

2.2.2. *Gli strumenti di crescita*

Creare spazi e tempi di silenzio e di ascolto quotidiani richiesti per la crescita nella contemplazione e nello *presencing* di Scharmer è lo strumento base del discernimento. Nel linguaggio di Scharmer si tratta di creare lo spazio fisico, temporale e intenzionale che permette di immergersi nella profondità dell'esperienza, di spostare l'attenzione dalle manifestazioni alla sorgente delle dinamiche e infine di aprire il cuore, inteso come il centro della persona accentuando una certa passività.<sup>80</sup> In questo spazio di profondità si possono esercitare altre dinamiche più concrete:

1. *Costruire la visione personale analizzando i propri obiettivi*, domandandosi il perché di quell'obiettivo per scoprire razionalmente ed emotivamente se è una finalità vera o solo un mezzo per arrivare a un altro obiettivo. Lo scopo della catena delle domande è arrivare all'ultimo desiderio intrinseco che può costituire la base della visione ed è una finalità in sé. La visione concepita così è in un certo senso assoluta (finalità in sé) e concreta (legata a un desiderio personale concreto).<sup>81</sup>
2. *Creare la visione personale con la visualizzazione del futuro*, immaginando il proprio pensionamento, funerale, oppure diversi anniversari della vita, in una sorta di esercizio della buona morte. Successivamente si verbalizzano i contenuti dell'immaginazione descrivendo il racconto, gli auguri o gli elogi desiderati fatti dalle persone di riferimento per i vari ruoli della vita attuale.<sup>82</sup>
3. *Meditare scrivendo*, proposto da Cereda con la seguente motivazione: «È una metodologia della vita spirituale, a cui la nostra tradizione salesiana ha sempre fatto ricorso e che risulta efficace nello svolgimento del cammino. Al testo che hai scritto potrai fare riferimento in qualunque momento, per un confronto e una verifica. Lo scrivere è un mezzo per non fermarti in superficie, per aiutare la riflessione e la preghiera, per attingere alle profondità della tua vita».<sup>83</sup>

<sup>80</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 147-150.

<sup>81</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 155-159. Ecco alcuni esempi di Senge sulla differenza tra la finalità e la visione: «La finalità è “accrescere la capacità dell'uomo di esplorare i cieli”. La visione è “un uomo sulla luna alla fine degli anni Sessanta”. La finalità è “ il meglio che io possa fare”, “l'eccellenza”. La visione è “correre il miglio in meno di quattro minuti”» in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 157.

<sup>82</sup> Cfr. l'esercizio di immaginare il proprio funerale per arrivare a una *vision* a lunga durata all'interno del secondo abito in COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 86-87.

<sup>83</sup> CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

### 2.3. *La coerenza operativa*

Dopo avere analizzato la mentalità conoscitiva della fedeltà creativa, che crea un presupposto necessario per un cambiamento, si è approfondito l'aspetto della leadership personale riassunto nella virtù del discernimento che è la base della creazione di una visione. Il terzo e ultimo passo del cambiamento personale si sintetizza nella virtù della coerenza operativa che si definisce come un'implementazione della visione nella realtà quotidiana. La coerenza come virtù accentua, quindi, l'aspetto del management personale. La triade delle virtù processuali personali descrive il cambiamento sostenibile nelle tre fasi: la creazione di una mentalità, l'accettazione di una vocazione, che si traduce in una visione e, infine, l'armonizzazione della vita attorno alla visione.

La coerenza operativa è una virtù che cerca di portare l'integralità non solo nella sfera conoscitiva e vocazionale, ma anche nella sfera operativa. Questa virtù si collega con il processo della progettazione nella fase della concretizzazione delle linee di azione, degli interventi, delle strategie e delle attività. La coerenza operativa sarà descritta facendo riferimento al terzo abito di Covey ("Mettille le prime cose al primo posto") e alla disciplina della padronanza personale di Senge, che affrontano ambedue la questione dell'implementazione della visione nella realtà di ogni giorno. Covey accentua l'aspetto del time-management e Senge la componente dinamica della tensione creativa tra la visione e la realtà attuale.<sup>84</sup>

#### 2.3.1. *La dinamica interna*

La coerenza operativa, intesa come implementazione della visione nel quotidiano, si inserisce nello spazio creato dalla tensione tra la visione e la realtà corrente, come esplicitato da Senge.<sup>85</sup> È importante sottolineare che si tratta di una tensione e non di una semplice traduzione lineare della visione nelle unità operative più piccole (strategie, linee di azione, attività, propositi). Senge insiste sulla compresenza della fedeltà creativa, del discernimento personale e della coerenza operativa nel management personale per non cadere negli eccessi delle strategie di evasione dalla tensione tra la visione e la realtà.<sup>86</sup> Que-

<sup>84</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 129-161; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 164-171 e anche la pubblicazione *First Things First* di Covey che si occupa primariamente della coerenza operativa: S.R. COVEY - A.R. MERRILL - R.R. MERRILL, *First Things First. Le prime cose al primo posto. Vivere, amare, imparare, lasciare il segno*, Gribaudi, Milano 2008, pp. 11-237.

<sup>85</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 164-171.

<sup>86</sup> Si tratta di tre strategie di fuga dalla tensione: erosione della visione, manipolazione del conflitto e incremento della forza di volontà che possono indurre all'abbassamento degli standard prestabi-

sta compresenza implica cicli quotidiani, o, *in extremis*, anche istantanei, di riflessione e di realizzazione, oltre che quelli annuali o mensili strutturati, per esempio, dal progetto personale di vita come in riferimento ai momenti forti di progettazione.<sup>87</sup> In una simile prospettiva di fondo si trovano anche Maioli e Vecchi, che parlano agli animatori della necessità d'alimentare la tensione tra l'utopia e la ricerca di mediazioni.<sup>88</sup>

La dinamica interna della coerenza operativa, quindi, precede lo stabilimento delle reali priorità pratiche e quotidiane che sono implicitamente incluse nella visione personale. Lo strumento più semplice e lineare è un elenco scritto delle tante cose da fare o delle attività da promuovere (*to do list*). Non si tratta sempre dello strumento più efficace, in quanto le singole attività non traducono la visione come un intero, ma si riferiscono solo a un aspetto e non riflettono il contesto di continuo mutamento della realtà di ogni giorno. Per Covey la *to do list* rappresenta solo la prima generazione di management. La seconda generazione implementa già la lista con il calendario, la terza fa un salto avanti creando elenchi di cose da fare organizzate secondo le priorità e divise per obiettivi a lungo, medio e breve termine implementati in un modo fisso nel calendario. Applicando in un certo modo la suddivisione delle generazioni del management alla metodologia della progettazione salesiana, sia nel metodo del PEPS<sup>89</sup> che nel metodo di discernimento,<sup>90</sup> si nota la poca previsione della gerarchizzazione delle strategie, delle linee di azione o delle attività. Considerati secondo le indicazioni metodologiche, potrebbe sembrare che i progetti salesiani si trovano al massimo nella seconda generazione del management.<sup>91</sup>

La proposta di Covey prevede una quarta generazione di management che fa un primo *upgrade* alla terza generazione gestendo non solo i risultati, i propositi e le attività, ma anche il management delle risorse di tutti i tipi. Si tratta dell'applicazione della sua concezione dell'efficacia: l'armonia tra la produzione e le capacità produttive.<sup>92</sup>

Il secondo *upgrade* consiste nell'applicazione del binomio reattività-creatività nella gestione delle risorse, soprattutto nella gestione del tempo. Le “cose

liti, all'adottamento delle soluzioni sintomatiche e al volontarismo. Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 166-168.

<sup>87</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 91-92.

<sup>88</sup> Cfr. MAIOLI - VECCHI, *L'animatore nel gruppo*, 1988, p. 146.

<sup>89</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 135.

<sup>90</sup> Cfr. CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003 e gli orientamenti operativi in CG25 (2002), nn. 14-16; 31-36; 46-48; 56-62; 64; 72-84 oppure le linee operative in CG26 (2008), nn. 7-22; 31-51; 60-78; 85-97 e 104-113.

<sup>91</sup> I PEPSI degli anni '90 analizzati nel terzo capitolo sembrano esprimere la “mentalità del legislatore” che dà tanta importanza alla presenza di un certo elemento nel progetto, ma poi non segue la realizzazione pratica, il che ha per conseguenza una mancata operatività dei progetti.

<sup>92</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 131-133.

da fare” sono divise tra urgenti, che sono nella logica della reattività e chiedono la risposta dell’agente, e importanti, che sono nella logica della fedeltà creativa in quanto hanno un rapporto diretto con la visione e richiedono d’essere portate nella situazione attuale.

Le attività urgenti hanno il loro volano nella pressione sociale, negli stereotipi, nei modelli mentali radicati e negli impegni presi in precedenza. Le attività importanti trovano invece la loro spinta nei valori che sono incorporati nella visione personale. Per l’interrelazione tra le due variabili si veda lo Schema 18 delle attività esemplari, proposta da Covey, che viene chiamata anche la matrice di Eisenhower.<sup>93</sup>

Schema 18: *I quadranti della gestione del tempo tra importanza e urgenza* (S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, p. 134).

	<b>Urgente</b>	<b>Non urgente</b>
<b>Importante</b>	<b>I</b> Crisi Problemi pressanti Progetti a scadenza	<b>II</b> Progettazione Costruzione delle relazioni Nuove opportunità Rinnovo della capacità produttiva
<b>Non importante</b>	<b>III</b> Interruzioni Alcune telefonate ed email Riunioni non produttive Attività urgenti non importanti Attività per pressione sociale	<b>IV</b> Lavoro banale di routine Perdite di tempo Alcune email e telefonate Eccessi Attività di piacere

Covey, nella sua proposta di management di quarta generazione, essendo coerente con quanto enunciato prima, accentua il ruolo del quadrante II. Le attività nel quadrante I sono importanti e urgenti e, quindi, attirano e mobilitano tante risorse personali quasi automaticamente. I quadranti III e IV non sono importanti, perciò bisogna spendere meno energie con le attività collegate a essi, che

<sup>93</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 134 e S.R. COVEY, *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York 2004, p. 151 e M. KROGERUS - R. TSCHÄPPELER, *The Decision Book. Fifty models for strategic thinking*, Profile Books, London 2011, p. 10. Cfr. anche le strumentazioni più tecniche del *project management*, giudicate da Haimes analoghe alla tabella di Covey, come il PERT (*Project Evaluation and Review Technique*) e la CPM (*Critical Path Method*) in Y.Y. HAIMES, *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey’s Seven Habits*, in «Risk Analysis» 21 (2001) 222. Per dettagli su PERT e CPM cfr. H. KERZNER, *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, New Jersey 2009, pp. 494-500.

è un'operazione che richiede tanta disciplina e determinazione. Il quadrante II è chiamato il quadrante dell'efficacia in quanto lì si trovano le attività che creano la fedeltà creativa, le problematiche importanti trascinate da tempo, il maturare delle risorse disponibili e, infine, anche la progettazione stessa. La proposta di Covey va nella direzione di spostare le risorse di tempo, di energia e di attenzione destinate alle attività dei quadranti III e IV alle attività importanti del quadrante II, diminuendo così a lungo termine le crisi del quadrante I.<sup>94</sup>

La coerenza operativa, in quanto virtù personale, non è lontana dalla descrizione dell'atteggiamento responsabile all'interno della lettera sul Progetto Personale di Vita di Cereda: «È facile constatare che è possibile trascorrere una vita dispersa in mille attività e non essere consapevole dei blocchi che ostacolano la crescita personale. Tu puoi vivere la tua vocazione, adempiendo norme, accettando ruoli, lasciandoti condurre dagli avvenimenti, seguendo i gusti del momento, le idee del contesto, i valori altrui. È come se avessi tutti i materiali necessari per costruire la tua casa, ma non avendo un piano, li lasci ammucchiare a casaccio gli uni sopra gli altri. Invece, mediante il progetto personale, guidato dallo Spirito di Dio e dalla Sua grazia, tu diventi protagonista della tua crescita, esercitando la tua libertà, definendo la tua identità di salesiano consacrato apostolo, prete o coadiutore, diventando ciò a cui Dio ti chiama».<sup>95</sup> Attraverso la coerenza operativa si realizza anche «l'aspirazione a costruire in modo organico e ragionevole se stesso, a realizzare una personalità armonica, equilibrata, integrata»,<sup>96</sup> descritta da Groppo nel modulo della promozione integrale all'interno del PEPS.

### 2.3.2. *Gli strumenti di crescita*

Il management delle risorse personali è un'area di tantissime strumentazioni possibili. Per la linearità del discorso si propongono gli strumenti di Covey che sono pensati nella logica del management di quarta generazione.

1. *Spostare le risorse dall'ambito dell'urgenza all'ambito dell'importanza*, che è sostanzialmente un esercizio di assertività. Significa dire “no” alle pressioni dell'ambiente, agli stereotipi organizzativi, ai modelli mentali reattivi e alle persone manipolatorie. Dire un “no” deciso e sostenibile lo si può fare soltanto in forza di un precedente “sì” alla visione personale che accomuna gli elementi importanti della vita. La presente dinamica investe

<sup>94</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 133-142.

<sup>95</sup> Cfr. CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

<sup>96</sup> Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, p. 121.

meno energie nei quadranti III e IV per investirla nei progetti importanti del I e II quadrante.<sup>97</sup>

2. *Rivolgere l'attenzione al quadrante II effettuando un management preventivo.* Investire le risorse nella progettazione, nella cura delle relazioni, nello studio delle nuove opportunità e nel rinnovamento della capacità produttiva significa essere prevenienti e avere le risorse temporali, relazionali, economiche pronte per affrontare le sfide del futuro. L'attività tipica del quadrante II, che vuole prevenire il sovrabbondare delle crisi, costituisce l'essenza del management preventivo che investe nella sostenibilità del cambiamento secondo una *vision* personale.<sup>98</sup>

3. *Pianificare la settimana coinvolgendo tutti i ruoli e le priorità per ruolo.* La giornata è un'unità troppo piccola per poter realizzare equilibratamente la visione nell'armonia di tutti i ruoli che uno ha. Si propone quindi un metodo di pianificazione settimanale, che riprende la visione, individua i ruoli e stabilisce le priorità per ruolo che si vogliono realizzare nella settimana includendo anche la dimensione del rinnovo delle risorse.<sup>99</sup>

#### 2.4. *La generosità sistemica*

Come la virtù della fedeltà creativa crea una mentalità necessaria per la leadership e il management personale, così la generosità sistemica è la virtù della mentalità comunitaria e collaborativa. Si definisce come la mentalità e gli atteggiamenti connessi di una persona che riconosce le interrelazioni tra le varie persone e nelle diversità delle persone vede un'opportunità di sinergia. La generosità sistemica è vicina alla mentalità dell'abbondanza di Covey che «nasce da un profondo senso interiore di valore personale e di sicurezza. È il paradigma secondo cui nel mondo regna l'abbondanza e c'è più del necessario per tutti».<sup>100</sup> La mentalità dell'abbondanza è contraria alla mentalità della scarsità, che induce a comportamenti reattivi ed esageratamente competitivi. Si riconosce importante anche la quinta disciplina di Senge, cioè il pensiero sistemico inteso come la mentalità di vedere gli interi nelle interrelazioni anziché le entità separate e di vedere le dinamiche di cambiamento piuttosto che le immagini statiche della realtà.<sup>101</sup>

<sup>97</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 138-140.

<sup>98</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 140-142.

<sup>99</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 142-151 e COVEY - MERRILL - MERRILL, *First Things First*, 2008, pp. 89-120.

<sup>100</sup> COVEY, *Le 7 regole*, 2005, p. 194.

<sup>101</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 78. Cfr. anche le specificazioni delle due mentalità

L'attenzione alla generosità sistemica si trova sia nel CG21 (1978) che nel *Quadro di riferimento* fondamentale della PG, anche se le proposte ivi incluse parlano di essa in termini applicati alla realtà salesiana e quindi sono già specifici e articolati attorno ai concetti della condivisione, della corresponsabilità, del servizio che si legano al termine "generosità", e della comunione, della comunità e della Chiesa che si correlano con l'aggettivo "sistemica".<sup>102</sup> Il concetto della CEP è un'espressione della mentalità della generosità sistemica che occupa un posto significativo nella struttura del CG21 (1978) e precede le articolazioni più dettagliate del PEPS.<sup>103</sup> La seconda edizione del *Quadro di riferimento* esprime bene il concetto della CEP come «una comunione organica, che vive nella diversità dei doni e servizi come una realtà complementare, vissuta in mutua reciprocità, al servizio d'una stessa missione».<sup>104</sup>

#### 2.4.1. *La dinamica interna*

La generosità sistemica che vuole essere una mentalità che precede la collaborazione e la corresponsabilità dei processi di progettazione e dell'educazione-pastorale implica necessariamente una visione del mondo. Come la fedeltà creativa incorpora e dialoga con i valori della conoscenza integrale e della libertà della risposta umana rispetto allo stimolo, così la generosità sistemica ha un rapporto forte con il valore della relazione, della fiducia e della comunità intesa sistemicamente come un intero diverso dalla somma degli individui. I riferimenti a questi valori implicano uno sviluppo ulteriore della generosità sistemica nella virtù dell'amore oblativo e della carità matura descritta da Groppo nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*.<sup>105</sup> La generosità sistemica non si identifica con l'amore o con la carità, ne è solo un presupposto paradigmatico che crea una mentalità di base per la collaborazione. In questo senso Antonio Domènech parla del senso comunitario come di un atteggiamento necessario da sviluppare durante la formazione pastorale salesiana.<sup>106</sup>

in L. FREEBAIRN-SMITH, *Abundance and Scarcity Mental Models in Leaders*, ProQuest, Ann Arbor MI 2011.

<sup>102</sup> Cfr. per esempio CG21 (1978), n. 62 e DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 32014, pp. 108-113.

<sup>103</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 62-79 che parlano sulla partecipazione della comunità salesiana animatrice, della CEP, dei Cooperatori, degli Exallievi e degli altri laici all'opera educativo-pastorale.

<sup>104</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 22000, p. 49. Cfr. anche CG24 (1996), nn. 61-67.

<sup>105</sup> Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 124 e 130.

<sup>106</sup> A. DOMÈNECH, *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, in ACG 87 (2006) 393, 62-63.

I riferimenti alle teorie della leadership si possono riassumere in due nuclei: la visione sistemica della realtà proposta da Senge e la concezione *win/win* di Covey che riprende concezioni familiari alla psicologia della comunicazione e all'analisi transazionale.<sup>107</sup> Senge sviluppa undici leggi del pensiero sistemico<sup>108</sup> che vengono applicati alla realtà progettuale e danno un buon fondamento teorico al quarto abito di Covey (“Pensa vincere/vincere”) che, dal canto suo, sviluppa ulteriormente lo schema *win/win* di Thomas Gordon.

Nell'interazione umana, secondo Covey, esistono sei paradigmi: vinco/perdi (posizione competitiva), perdo/vinci (posizione della capitolazione), perdo/perdi (posizione di vendetta), vinco (posizione di egocentrismo), vinco/vinci (posizione del beneficio reciproco), e infine vinco/vinci o niente di fatto (posizione realista del beneficio reciproco).<sup>109</sup> La generosità sistemica si ispira all'ultimo paradigma che ricerca la sinergia tra persone, ma conta anche sulla possibilità del non accordo come la migliore soluzione in alcuni casi.

La generosità sistemica è una mentalità che vede le interrelazioni tra le persone, vede gli interi, i sistemi e le comunità e perciò guarda il mondo con il paradigma della possibile sinergia e del beneficio reciproco. Tra la fedeltà creativa e la generosità sistemica c'è un legame forte: la visione integrale della realtà. La fedeltà creativa si applica nell'ambito cognitivo della persona, affermando la fedeltà ai molteplici saperi che favorisce la creatività nascente negli spazi tra i vari saperi per la ricerca di un'unica visione. La generosità sistemica applica la visione integrale nell'ambito dei rapporti interpersonali, vedendo la loro complessità sistemica che favorisce la generosità per la ricerca di soluzioni con beneficio per l'insieme ossia per la comunità. Nel primo caso si supera il paradigma cognitivo di un sapere analitico-lineare e nel secondo si oltrepassa la competitività lineare espressa nel paradigma vinco/perdi. La fedeltà creativa oltrepassa con lo sguardo integrale l'apparente dilemma della negazione vicendevole tra tradizione e creatività, e la generosità sistemica va oltre l'apparente dilemma tra “io” e “tu”.<sup>110</sup>

La mentalità dell'abbondanza espressa nella generosità sistemica è necessaria per una costruzione corresponsabile del PEPS. Se i membri della CEP, nello scambio di diversi punti di vista, si fermano ai quattro paradigmi asim-

<sup>107</sup> Cfr. T. HARRIS, *I'm Ok – You're Ok*, Harper & Row, New York 1969; T. GORDON, *P.E.T. Parent Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1970; ID. - N. BURCH, *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1974; ID., *Leader Effectiveness Training L.E.T.*, Wyden Books, New York 1977; R. TASSAN, *Leadership & Analisi Transazionale. Come migliorare le proprie capacità manageriali*, Franco Angeli, Milano 2004, 31-54.

<sup>108</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 65-77.

<sup>109</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 183-191.

<sup>110</sup> Cfr. le fondamenta della Teoria U di Scharmer che si ispirano alle concezioni relazionali di Buber.

metrici e competitivi delle relazioni umane, non può nascere un dialogo genuino. Non sorgerà neanche il processo di formazione permanente e nella CEP prevarranno dinamiche di potere o di un management formale-burocratico. La nozione della virtù della generosità sistemica si trova in sintonia con la leadership nei gruppi descritta da Pio Scilligo nel *Progetto educativo pastorale. Elementi modulari*,<sup>111</sup> che, però, non ha trovato una traduzione metodologica all'interno del PEPS. La metodologia del PEPS ha richiesto gli atteggiamenti di corresponsabilità e di collaborazione all'interno della CEP senza riferirsi a una previa necessaria conversione interiore.

#### 2.4.2. *Gli strumenti di crescita*

La mentalità della generosità sistemica si può esercitare e far crescere in tante occasioni. Si offrono soltanto alcuni suggerimenti:

1. *Crescere nella interculturalità e sensibilità storica*, creando i presupposti per la comprensione delle posizioni e dei paradigmi delle altre persone. Lo studio storico di don Bosco e dell'educazione-pastorale salesiana, l'implementazione del Sistema Preventivo in vari contesti culturali e storici ne sono un'espressione concreta che può favorire la mentalità della generosità sistemica.<sup>112</sup> Si tratta soprattutto dello studio dei contesti e di epoche diverse dalla propria, o di temi percepiti come non interessanti, per sfuggire alla tentazione della conferma dei propri modelli mentali impliciti.
2. *Esercitarsi nello sguardo sistemico della realtà relazionale*. Seguendo Senge per vedere il mondo in un modo nuovo e interconnesso c'è bisogno di vedere i circoli sistemici di causalità. Nella *Quinta disciplina* l'autore propone lo strumento del diagramma sistemico che facilita la rappresentazione grafica di una causalità sistemica. Attraverso il diagramma sistemico spiega alcuni archetipi sistemici che possono controllare gli eventi relazionali e organizzativi complessi.<sup>113</sup> Un altro strumento, sperimentato nel settore educativo da parte dell'organizzazione System Thinking in Schools, offre un percorso di crescita in tredici abiti del "pensatore sistemico".<sup>114</sup>

<sup>111</sup> Cfr. SCILLIGO, *Gruppo*, in VECCHI - PRELLEZO (Ed.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 394-396.

<sup>112</sup> Sulla necessità della conoscenza storica di don Bosco e dell'educazione pastorale salesiana cfr. per esempio CG26 (2008), nn. 1; 4 e 7-12.

<sup>113</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 78-128.

<sup>114</sup> Cfr. T. BENSON - C.S. IMMEDIATO, *Educating the Next Generation of Systems Thinkers: An In-*

3. *Costruire le relazioni vinco/vinci*, crescendo nella fiducia reciproca che è un'espressione della mentalità dell'abbondanza. Covey elenca sei azioni principali che sono un investimento nel rapporto di fiducia: comprendere l'altro, badare alle piccole cose, mantenere gli impegni, chiarire le aspettative, dare prova di coerenza personale, scusarsi.<sup>115</sup> Stephen M.R. Covey, il figlio di S.R. Covey, elabora a sua volta un programma più articolato per la crescita nella fiducia dei rapporti.<sup>116</sup>

## 2.5. *Il dialogo generativo*

La virtù del dialogo generativo si esercita quando la comunicazione tra due o più persone sorpassa il semplice scambio di informazioni e genera un cambiamento nei paradigmi e nelle motivazioni dei comunicandi. La virtù del dialogo, secondo Covey, prevede alti livelli della considerazione per le persone combinati con livelli altrettanto alti di coraggio.<sup>117</sup> In altre parole, si tratta dell'abito vinco/vinci applicato alla realtà comunicativa. La considerazione per gli altri si traduce concretamente nella capacità di ascolto e il coraggio nella capacità di esprimere chiaramente i propri punti di vista. Nella suddivisione di Senge il dialogo fa riferimento alla creazione di una visione condivisa.<sup>118</sup> Scharmer, essendo ispirato dalla leadership dialogica di Isaacs, valorizza molto i vari livelli di profondità comunicativa e dialogica.<sup>119</sup> Il dialogo accentua l'aspetto della leadership nella costruzione comunitaria della visione che indica la direzione del cammino; l'aspetto del management, invece, sarà valorizzato di più nella successiva virtù dell'integrazione sinergica.

Nel *Quadro di riferimento* della PG il dialogo e la sua importanza vengono menzionati varie volte, insieme con l'enfasi sull'aspetto della corresponsabilità e della comunità. Nella seconda edizione del Quadro, nel modulo del PEPS sulla comunicazione e nel CG21 (1978) sembra che la nozione del dialogo venga sostituita varie volte da termini più generici di comunicazione o di condivisione.<sup>120</sup> Nella proposta del Capitolo Generale 21 si possono notare alcune

*terview with Tracy Benson*, in «Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change» 10 (2011) 4, 13-22.

<sup>115</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 169-179.

<sup>116</sup> Cfr. S.M.R. COVEY - R. MERRILL, *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2008, pp. 125-232.

<sup>117</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 192-193.

<sup>118</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 218-246.

<sup>119</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 135-136 e 271-300.

<sup>120</sup> Cfr. F. LEVER, *Comunicazione sociale e educazione*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *PEP. Elementi modulari*, 1984, pp. 257-272; DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, pp. 29; 38; 109; 111; 114 e 115.

specificità. Al dialogo si aggiunge, nel contesto degli atteggiamenti richiesti dall'educatore salesiano, la capacità dell'accoglienza<sup>121</sup> e, infine, Egidio Vignò, nel discorso di chiusura del CG21 (1978), menziona il dialogo, consistente nella reciprocità, nella capacità di ascolto, nel discernimento dei cuori e nella comunicazione, come una parte importante della vera novità di stile dell'animazione comunitaria.<sup>122</sup>

### 2.5.1. *La dinamica interna*

Il dialogo generativo avviene quando si incontra un'altra considerazione per gli altri con un grande coraggio di presentare le proprie convinzioni. Covey insiste nella sua proposta sulla capacità di ascolto empatico proponendo il principio universale di "diagnosticare prima di prescrivere". Praticamente si tratta di un ascolto che cerca di comprendere l'altro in modo integrale ed evita le quattro modalità autobiografiche di comunicazione:

- valutazione che accentua il proprio accordo o disaccordo;
- inquisizione che interroga dal proprio punto di vista;
- consiglio che dà le proposte basate sulla propria esperienza;
- interpretazione che spiega il comportamento e le motivazioni dell'altro partendo dalla propria posizione.<sup>123</sup>

L'accento sull'ascolto delle persone sviluppa ulteriormente il paradigma della conoscenza integrale dei vari saperi proposto nella virtù della fedeltà creativa. Nel dialogo generativo non si è fedeli solo a una tradizione, o a un sapere diverso, ma a una storia di un'altra persona che si manifesta nella narrazione. La fedeltà è indirizzata più alla persona che alla narrazione.

Nei suggerimenti di Covey si può riscontrare un limite ed è l'enfasi sproporzionata sull'ascolto a scapito della comunicazione efficace che viene risolta solo con un consiglio generico di una comunicazione che si ispira all'ethos (credibilità personale), pathos (sintonia emotiva) e logos (presentazione logica). Senge è più equilibrato nella sua proposta dell'apprendimento organizzativo e sostituisce il binomio considerazione-coraggio di Covey con il binomio ricerca-propugnazione.<sup>124</sup> Senge è più coerente nell'applicazione e offre strumenti che integrano l'aspetto passivo e attivo, l'ascolto e la comunicazione. Secondo lui il dialogo potrebbe essere chiamato "indagine reciproca": «Con essa intendiamo il fatto che ognuno rende il suo pensiero esplicito e soggetto

<sup>121</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 101. Cfr. inoltre CGS (1972), n. 365.

<sup>122</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 586.

<sup>123</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 212-217.

<sup>124</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 209-214.

a esame pubblico. Questo crea un'atmosfera di genuina vulnerabilità. Nessuno sta nascondendo le prove o il ragionamento dietro i suoi punti di vista – mettendoli sul tavolo senza aprirli all'esame. Per esempio, quando la ricerca e la propugnazione sono in equilibrio, non mi limito a indagare sul ragionamento che sta dietro i punti di vista degli altri, ma esprimo i miei punti di vista in modo tale da rivelare i presupposti del mio ragionamento e da invitare gli altri a indagare su di essi».<sup>125</sup>

Il dialogo inteso in questa maniera si avvicina al discernimento comunitario in quanto non si dialoga solo su vari argomenti educativo-pastorali, ma in clima di reciproca fiducia e vulnerabilità si condividono le motivazioni profonde per l'agire. Il dialogo diventa generativo perché attinge alla sorgente profonda dell'agire. Una comunicazione qualsiasi può svolgere una funzione manageriale in quanto gestisce le informazioni, ma solo un dialogo generativo è uno strumento della leadership sostenibile perché mostra la direzione da prendere. Probabilmente, solo un progetto costruito nel dialogo che discerne la vocazione della comunità con l'atteggiamento dell'indagine reciproca può portare i benefici elencati da Cereda nella parte motivazionale del progetto della comunità salesiana: senso di identità, senso di direzione, senso di comunione, senso di responsabilità.<sup>126</sup>

Concludendo, si può affermare che il dialogo generativo non è solo uno strumento funzionale alla progettazione, ma è anche una disposizione stabile che permette di costruire la CEP. La dinamica della virtù equilibra l'ascolto dell'altro e la comunicazione di sé in un contesto di una genuina vulnerabilità, in vista della conoscenza integrale del livello degli eventi, dei paradigmi e dell'identità.

### 2.5.2. *Gli strumenti di crescita*

Qualunque rapporto tra persone, dove c'è un canale comunicativo, può essere un luogo di crescita nel dialogo generativo. La teoria dell'animazione, in quanto concentrata sulle dinamiche di gruppo e nel rafforzare l'aspetto della progettazione comunitaria, può offrire varie strumentazioni nella crescita delle capacità comunicative. Per esempio, Comoglio, riconoscendo la diversità dei vari linguaggi, offre uno training con diversi esercizi di pratica del dialogo.<sup>127</sup>

<sup>125</sup> SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 211.

<sup>126</sup> Cfr. CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002. Cfr. anche le motivazioni di Pascual Chávez Villanueva per la progettazione in P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Progetto di animazione e governo del Rettor Maggiore e del suo Consiglio per il sessennio 2002-2008*, in ACG 84 (2003) 380, 9-12.

<sup>127</sup> Cfr. COMOGLIO, *Abilitare l'animazione*, 1989, pp. 22-120.

Si suggeriscono anche altri strumenti, che rinforzano un aspetto o una prospettiva del dialogo.

1. *Ascoltare empaticamente dando feedback*, usando entrambi gli emisferi del cervello, sia la parte logico-analitica che quella emotivo-creativa. Lo sforzo di comprendere l'altra persona si concretizza nel gesto del feedback verbale che comunica sia il sentimento percepito che la riformulazione del contenuto.<sup>128</sup> Per la pratica del dialogo è importante creare spazi protetti di condivisione di gruppo, come, per esempio, il *Circle of Seven* proposto da Scharmer.<sup>129</sup>
2. *Equilibrare la ricerca e la propugnazione usando lo strumento della scala d'inferenza*, coniata da William Isaacs. Lo strumento aiuta ad analizzare *a posteriori* le generalizzazioni, le semplificazioni e le inferenze affrettate che avvengono spontaneamente nelle diverse fasi del processo comunicativo: osservazione di una certa realtà; scelta dei dati; attribuzione di significati; generazione d'ipotesi; assegnazione delle conclusioni; adozione delle credenze; agire in base alle credenze.<sup>130</sup>
3. *Esplorare narrativamente la storia della CEP riguardo a una problematica precisa*. Gli autori della *Fifth Discipline Fieldbook* propongono di iniziare il processo di cambiamento comunitario con la narrazione della propria storia secondo i seguenti stadi: descrizione di un problema cronico senza le valutazioni o le conclusioni, racconto dello sviluppo storico creando un'ipotesi di spiegazione, creazione della lista dei fattori chiave della storia, disegno di un'immagine rappresentante la dinamica di fondo.<sup>131</sup>

## 2.6. *L'integrazione sinergica*

La virtù dell'integrazione sinergica è la capacità di creare sostenibilmente i sistemi operativi secondo una logica di rinforzo sinergico attraverso una comunicazione di fiducia generosa. Lo scopo di questa virtù è, quindi, il creare degli insiemi integrati e ciò prevede un processo di allineamento dei sistemi all'interno della comunità: sistema comunicativo, sistema motivazionale, siste-

<sup>128</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 217-224.

<sup>129</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 152-156.

<sup>130</sup> Cfr. P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994, pp. 242-246.

<sup>131</sup> Cfr. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 103-108. Cfr. anche lo strumento coniato dal Presencing Institute in *Case Clinics* in <http://www.presencing.com/tools/case-clinics> (accesso il 1. 8. 2014).

ma delle teorie d'ispirazione, sistema di governo, sistema finanziario e tutti gli altri sottosistemi formali o informali. La modalità per realizzare questo scopo è la sostenibilità, cioè mettere in gioco delle strategie durature di equilibrio tra la produzione e la capacità di produzione, detto secondo Covey.<sup>132</sup> La logica dell'integrazione è sinergica, cioè pensare al bene di tutti (*win/win*) non facendo compromessi, ma creando delle terze soluzioni migliori rispetto alle alternative precedenti. La sinergia non è soltanto un *surplus* di qualità nella realizzazione del progetto, ma è una vera necessità in tante situazioni di scarsità delle risorse. Come base metodologica si pone l'accento sulla virtù della generosità sistemica che crea la fiducia di base, sulla virtù del dialogo generativo che dà la base emotiva e sulla virtù della fedeltà creativa che plasma la piattaforma conoscitiva per arrivare alle terze soluzioni sinergiche.

L'integrazione sinergica è la base per una educazione-pastorale integrale enfattizzata da tanti documenti salesiani del postconcilio. Il *Quadro di riferimento* della PG parla della CEP come di una «comunità perché coinvolge in un clima di famiglia giovani e adulti, genitori ed educatori, dove l'elemento fondamentale di unità non è il lavoro o l'efficacia, ma un insieme di valori vitali (educativi, spirituali, salesiani...) che configurano un'identità condivisa e cordialmente voluta».<sup>133</sup> Nella CEP desiderata non solo tutti collaborano a diversi livelli nello stesso processo educativo, ma si arricchiscono vicendevolmente e condividono un cammino comune di formazione. L'identità della CEP, che è condivisa e cordialmente voluta dai suoi membri, è la ragione dell'allineamento concreto richiesto tra le diverse équipe, o team, curando la comunicazione e l'elaborazione-realizzazione del progetto.<sup>134</sup>

<sup>132</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 50-56.

<sup>133</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 110. Cfr. inoltre Cost. 47 e lo studio di Maslow, integrato nella teoria di Senge, sostenente che l'eccellenza è presente nei gruppi nei quali l'identità e la missione si identificano: A. MASLOW, *Eupsychian Management*, in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 221.

<sup>134</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 108. Cfr. in più Cost. 34; CG21 (1978), nn. 63; 67 e CG24 (1996), n. 99.

2.6.1. *La dinamica interna*Schema 15. *L'insieme delle virtù processuali*

	<i>Virtù processuali personali</i>	<i>Virtù processuali prosociali</i>
mentalità	<b>1. fedeltà creativa</b>	<b>4. generosità sistemica</b>
leadership	<b>2. discernimento personale</b>	<b>5. dialogo generativo</b>
management	<b>3. coerenza operativa</b>	<b>6. integrazione sinergica</b>

L'integrazione sinergica si collega a livello di dinamica con due abiti di Covey, il sesto ("Sinergizza") e il settimo ("Affila la lama"), e con il pensiero sistemico che costituisce la quinta disciplina di Senge. Come nelle teorie dei due autori menzionati, l'integrazione sinergica è una virtù *sui generis* perché costituisce la fine di un processo, che comincia con la mentalità del pensiero integrale nella virtù della fedeltà creativa, passa in ambito operativo individuale con la virtù della coerenza operativa e, infine, si allarga a livello comunitario di operatività integrale.<sup>135</sup> In modo analogo si può affermare che, senza le virtù precedenti, non è possibile l'integrazione sinergica: senza la mentalità (virtù 1 e 4) non si trova una visione del cammino (virtù 2 e 5) e senza la visione non c'è operatività (virtù 3 e 6). Secondo le teorie della leadership vale anche una seconda regola che afferma la necessità del cambiamento personale (virtù 1, 2 e 3) per un cambiamento comunitario (virtù 4, 5, e 6). Per una rappresentazione grafica si ripropone lo Schema 15 dell'insieme delle virtù processuali.

Seguendo le teorie della leadership si afferma che il cambiamento personale deve precedere il cambiamento comunitario. In questo senso Domènech propone la capacità di vivere in prima persona l'integralità della proposta educativo-pastorale salesiana come un punto importante della formazione pastorale dei salesiani. La sintesi tra fede e vita nella propria vita è il fondamento dell'integrazione tra l'educazione e l'evangelizzazione nelle successive azioni educativo-pastorali.<sup>136</sup> Bisogna ribadire però, rispettando il primato della persona ed evadendo un certo comunitarismo,<sup>137</sup> che il cambiamento comunitario nell'integrazione sinergica è in funzione della persona e che la formazione personale

<sup>135</sup> La successione rispetta il principio *inside-out* (prima si cambia la persona, poi il gruppo, poi l'organizzazione e infine la società) di Covey e l'ordinamento delle discipline di Senge (le prime due discipline sono personali e le seconde comunitarie).

<sup>136</sup> Cfr. A. DOMÈNECH, *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, in ACG 87 (2006) 393, 60-62.

<sup>137</sup> Le concezioni sistemiche ed ecologiche di Senge e di Scharmer tendono a sopravvalutare l'aspetto comunitario rispetto al bene della persona in quanto il *focus* del loro studio sono le organizzazioni e il loro funzionamento.

non è soltanto in funzione del cambiamento della CEP. Citando Groppo, nel modulo sulla promozione integrale all'interno del PEPS, si può dire che l'integrazione sinergica è primariamente personale in quanto si basa sull'aspirazione «a costruire in modo organico e ragionevole se stesso, a realizzare una personalità armonica, equilibrata, integrata».<sup>138</sup> L'ambiente, la CEP e il PEPS attuano l'integrazione sinergica, non solo per l'efficacia operativa, ma soprattutto in funzione della personalità integrata del giovane e degli educatori-pastori. Il *Quadro di riferimento* della PG accentua infatti come «occorre curare la convergenza di tutti gli interventi educativi per la formazione di una personalità unitaria: una scelta operativa dove tutti gli apporti si integrano fortificandosi a vicenda».<sup>139</sup> Il cambiamento personale e comunitario costituisce l'apprendimento continuo, o la formazione permanente, in forma di uno spiraglio senza fine.

Il principio *inside-out*, che sostiene la necessità del cambiamento dei livelli minori prima di allargarsi ai livelli più complessi, non è estraneo alla concezione della PG che prevede un nucleo animatore della CEP che, a sua volta, anima il cambiamento di tutta la CEP. Successivamente, il cambiamento si allarga dalla casa salesiana al territorio e alla Chiesa locale, nei quali si agisce dando un contributo salesiano specifico.<sup>140</sup> Il principio *inside-out* si può verificare anche nel progresso delle istituzioni educative create da don Bosco e nell'espansione dell'educazione salesiana nel mondo. Inoltre, le pubblicazioni già menzionate di Covey (*Leader in me*) e di Senge (*Schools that learn*) offrono tanti esempi d'integrazione sinergica in campo educativo nei diversi continenti del mondo.

## 2.6.2. Gli strumenti di crescita

Preferendo con Covey la “strategia dell'ubiquità”, che non crea nuove attività ma preferisce implementare una nuova mentalità in attività e strutture esistenti, si propongono tre strumenti operativi.

### 1. Creare gli accordi secondo il paradigma della generosità sistemica.

Nell'accordo tra le persone devono essere esplicitate le seguenti aree: risultati desiderati in un orizzonte temporale, linee guida che sono le stra-

<sup>138</sup> Cfr. GROPPA, *Promozione integrale*, in VECCHI - PRELLEZO (Edd.), *Progetto educativo pastorale*, 1984, p. 121.

<sup>139</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, p. 146. Cfr. anche CG25 (2002), n. 74 e CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003 che parlano dell'esigenza di armonizzare il Progetto Personale di Vita e il progetto comunitario.

<sup>140</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 111-119; Cost. 47; CG 21 (1978), nn. 17 e 132; CG 23 (1990), nn. 210-212 e 229-230; CG24 (1996), nn. 53, 115 e 235.

tegie preferite di attuazione, risorse a disposizione, modo e *standards* della valutazione, conseguenze nel caso del raggiungimento positivo o negativo del risultato.<sup>141</sup>

2. *Ricerca delle terze alternative*. Per l'integrazione dei vari punti di vista in un incontro di progettazione viene proposto da Covey un processo a tre passi. Nel primo passo si verifica la disponibilità degli interlocutori ad aprirsi e di entrare nell'interazione (generosità sistemica), il secondo passo è costituito dallo sforzo di capire tutti i punti di vista dei presenti (dialogo generativo) e nel terzo passo si propongono terze soluzioni nuove (integrazione sinergica).<sup>142</sup>
3. *Riunioni operative di rendicontazione reciproca*. Nei gruppi di collaborazione a un progetto ci sono spesso incontri mensili o settimanali di coordinamento operativo. Applicando le tre virtù prosociali, si possono gestire le riunioni in tre stadi: nel primo si compie un resoconto da parte di ognuno, di poche ma vitali questioni concernenti il progetto e degli impegni presi in precedenza; nel secondo vi è la ricerca di terze alternative per alcuni problemi più importanti emersi nello stadio precedente; nel terzo si spiana la strada in quanto ognuno decide come possa contribuire alla realizzazione delle terze alternative emerse.<sup>143</sup>

<sup>141</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 197-202.

<sup>142</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 240-242 e 246-250.

<sup>143</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 280-282.

## IL PROCESSO METODOLOGICO DI UNA PROGETTAZIONE INTEGRALE

L'integralità della proposta di progettazione del presente studio è stata fondata teoricamente nel settimo capitolo, nel quale si è proposto un quadro teorico che connette i contenuti della PG salesiana con le dinamiche integrative di fondo della progettazione. Successivamente, nell'ottavo capitolo, si è affrontata la questione del metodo della progettazione in una prospettiva personale, sostenibile e formativa, proponendo sei virtù processuali necessari per una progettazione integrata con la vita delle persone a livello della mentalità, della leadership e del management.

Nel presente, e conclusivo, capitolo si vuole offrire un percorso progettuale che renda concrete e operative le dinamiche del settimo capitolo e le virtù dell'ottavo capitolo. Si segue anche il filo rosso della progettazione integrale, che vuole congiungere alla progettazione gli aspetti spirituali e vocazionali più profondi delle persone coinvolte nella progettazione, per creare un percorso di trasformazione educativa dell'intera Comunità Educativo-Pastorale. Un percorso progettuale che coinvolge profondamente le persone e contemporaneamente tende all'operatività è la concretizzazione della convinzione del CG21 (1978) che, nel documento che instaura il PEPS, prevede l'integrazione delle varie dimensioni e dell'educazione-evangelizzazione, «sul piano pratico dell'esistenza»<sup>1</sup> e nell'«unica vocazione dell'uomo, quale è delineata nel progetto di Dio».<sup>2</sup> Più tardi Egidio Viganò puntualizza la compenetrazione e la tensione creativa tra l'educazione e l'evangelizzazione nella persona dell'educatore-pastore, visto come un artista che incide sulla realtà oggettiva nella ricerca di senso cambiando anche se stesso.<sup>3</sup> Il PEPS, inteso integralmente, diventa tale nella trasformazione creativa delle persone che, in quan-

<sup>1</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 14.

<sup>2</sup> Cfr. CG21 (1978), n. 91.

<sup>3</sup> Cfr. E. VIGANÒ, *La nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 27-30. Cfr. anche E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 41.

to chiamate da Dio, educano ed evangelizzano per incidere operativamente sulla realtà.

In un primo momento si delineano i due processi di progettazione esistenti, cioè l'attuale metodo del PEPS e il metodo del discernimento. Successivamente si proporrà un processo integrale per il PEPS articolato in cinque momenti sviluppando i punti forti dei metodi precedenti integrati con alcuni studi significativi nel campo dell'educazione e della pastorale salesiana.

## 1. L'attuale modello del PEPS

Il metodo di progettazione del PEPS ha avuto una certa evoluzione dal suo inizio, nel 1978, all'interno del Sussidio 1 pubblicato dal Dicastero per la Pastorale Giovanile,<sup>4</sup> fino alla sintesi conclusiva dell'ultima edizione del *Quadro di riferimento* della PG Salesiana, pubblicata nell'anno 2014. Si riassumono qui i punti chiave del metodo di progettazione del *Quadro di riferimento*, il quale rimane sostanzialmente quello del Sussidio 1, ma vi apporta alcune maturazioni e integrazioni interessanti soprattutto per il presente studio. Il metodo di base è costituito da tre momenti: analisi della situazione, progettazione operativa, verifica del progetto, che sono elaborati progressivamente e poi ripresi ciclicamente.

1. *Analisi della situazione*, che consta di tre passi: la conoscenza della condizione giovanile nel proprio ambiente; la successiva interpretazione educativo-pastorale della situazione alla luce degli elementi fondamentali della missione salesiana e del Sistema Preventivo e, infine, la determinazione delle sfide educative e pastorali più importanti.
2. *Progettazione operativa*, che cerca di rispondere alle sfide più importanti attraverso cinque fasi: stabilire gli obiettivi generali più importanti, che costituiscono le scelte di fondo della risposta alle sfide; formulare per ogni obiettivo generale alcuni obiettivi concreti, progressivi e verificabili; scegliere le strategie per il conseguimento degli obiettivi; concretizzare gli interventi scegliendo i destinatari, le finalità e i contenuti e, infine, la programmazione che è il momento della suddivisione delle responsabilità tra l'équipe e le persone.
3. *Verifica del progetto*, che consente di misurare l'impatto del progetto sulla realtà educativo-pastorale. La verifica si realizza lungo il processo della realizzazione del progetto per correggere il modo dell'esecuzione degli

<sup>4</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978.

interventi. Si devono scegliere alcuni indicatori di progresso, analizzare le cause che hanno influito sul progetto e soprattutto vedere se si è creato un vero processo educativo.<sup>5</sup>

Lo schema di base della progettazione propone una ciclicità dei tre momenti suddetti che «vanno successivamente ripresi, sviluppati, approfonditi».<sup>6</sup> La visione riflette i cicli di riflessione e di azione, un concetto presente nelle scienze dell'educazione soprattutto da Dewey in poi.<sup>7</sup> Nella proposta del *Quadro di riferimento* ci sono, però, alcune specificità. La separazione del momento della verifica dal momento dell'analisi della situazione del nuovo ciclo di progettazione induce alla mentalità lineare di una realizzazione "monociclica". La separazione tra i due momenti si nota sia nella distinzione netta tra i due momenti, che nell'omissione dell'uso di verifiche precedenti nel momento dell'analisi della situazione. Il processo della progettazione viene descritto come se non ci fossero progetti precedenti già verificati o da verificare. Quindi la progettazione inizia con l'analisi della situazione e finisce con la verifica, per cui la ciclicità potrebbe essere solo nominale.

È probabile che la mentalità di una progettazione ciclica sia stata influenzata da una programmazione dei tempi in logica lineare legata ad anni scolastici per la didattica, ad anni pastorali, al triennio del direttorato o al sessennio per il Rettor Maggiore in area salesiana. La tempistica del cambiamento è spesso "data" implicitamente o esplicitamente dalle regole o legata a incarichi personali e non considera primariamente i ritmi reali di cambiamento che sono molto diversificati.<sup>8</sup> Così si può arrivare a tempi di attuazione troppo brevi o a un cambiamento solo nominale di alcune realtà, come segnalato nella progettazione salesiana degli anni '80,<sup>9</sup> fatto che viene analizzato anche da Senge nell'archetipo delle soluzioni che curano il sintomo e non il problema.<sup>10</sup>

<sup>5</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2014, pp. 288-291.

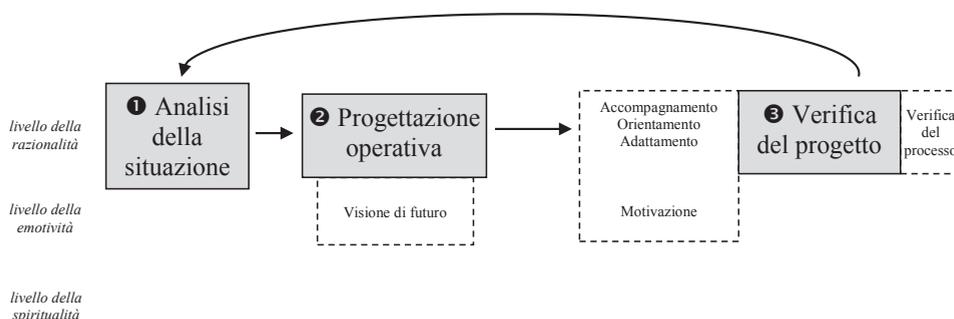
<sup>6</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 288.

<sup>7</sup> Cfr. J. DEWEY, *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co., Boston 1933 e J. DEWEY, *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938. Per l'impatto della teoria di Dewey cfr. per esempio il classico D.A. KOLB, *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984 e P.M. SENGE - C.O. SCHARMER - J. JAWORSKI - B.S. FLOWERS, *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004, p. 86.

<sup>8</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 4, che propone di elaborare il PEPS ogni anno. Il *Quadro di riferimento* indica invece l'arco di vita del PEPS da tre a cinque anni e stabilisce la scadenza annuale solo per la programmazione, in DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, pp. 284-288.

<sup>9</sup> Cfr. la valutazione dell'operatività della progettazione negli anni '80 nella conclusione del secondo capitolo.

<sup>10</sup> Cfr. P.M. SENGE, *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*,

Schema 19: I momenti progettuali dell'attuale metodo del PEPS<sup>11</sup>

L'attuale modello del processo di progettazione educativo-pastorale è esposto nello Schema 19. Il paradigma di fondo dell'attuale impostazione è la linearità che parte dall'analisi della situazione, prosegue nella progettazione operativa e si conclude con il momento della verifica, ma emerge, tuttavia, qualche problematica nuova. Nella seconda edizione del *Quadro* si tratta dei concetti di accompagnamento, di orientamento, di motivazione e di adattamento inseriti nel momento della verifica che ricuperano un'attenzione integrale in quanto la progettazione e l'esecuzione del progetto non sono staccati.<sup>12</sup> Per loro natura l'accompagnamento, l'orientamento, l'adattamento e la motivazione sono dinamiche con specificità proprie e non appartengono necessariamente al campo della verifica. Infatti, nella terza edizione questi concetti spariscono e viene reintrodotta il concetto teologico (non metodologico) di «costante discernimento con una acuta e coraggiosa capacità profetica»,<sup>13</sup> che vuole essere un elemento che risolve i dilemmi della progettazione educativo-pastorale che si trova in una posizione tra impresa tecnica e una semplice spiritualità; tra la progettualità statica, rigida, anonima, commerciale, economica, politica e la natura del PEPS di portare l'offerta di salvezza in Cristo.

Il secondo elemento interessante è il concetto della “visione del futuro”, che appare solo nella seconda edizione del *Quadro di riferimento* all'interno della tabella che propone uno schema possibile del PEPS. Per la collocazione della visione cfr. lo Schema 20. Il concetto della visione nella terza edizione del *Quadro* torna invece ad essere più lineare parlando di «visione di futuro con

Sperling & Kupfer, Milano <sup>2</sup>2006, pp. 118-128.

<sup>11</sup> Gli elementi nei quadrati con le linee tratteggiate sono significativi metodologicamente, ma non accentuati nello schema dominante dei tre momenti segnalati invece nei quadrati grigi.

<sup>12</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>2</sup>2000, p. 136. I quattro elementi sopra menzionati sono presenti anche nella prima edizione del *Quadro di riferimento* e sviluppano alcune istanze presenti già nel Sussidio 1. Cfr. DICASTERO PER LA PG, *PEP. Metodologia*, Sussidio 1, 1978, p. 16.

<sup>13</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, p. 290.

opzioni precise» e non di una visione di futuro aperta, ispiratrice, dettagliata e positiva come si trova nella seconda edizione.

Schema 20: *Uno schema possibile del PEPS* (DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma 2000, p. 137).

### SCHEMA POSSIBILE DI PEPS

Analisi della situazione	Visione di futuro	Obiettivi generali	Strategie e obiettivi specifici	Linee d'azione o interventi	Programma	Verifica
Fare una lettura educativa e salesiana della realtà giovanile del territorio.	Alla luce degli elementi centrali della PG salesiana come vorrei che fosse la realtà giovanile nel futuro? Quale può essere il mio impegno?	Scegliere le mete alle quali vogliamo arrivare con la nostra azione educativa.	Indicare il cammino che crediamo più adeguato per arrivare a ogni meta; i passi concreti da fare; disegnare un processo graduale.	Concretizzare per ogni obiettivo azioni o interventi precisi.	Determinare in ogni intervento.  Persone disponibili.  Le risorse: collaboratori, mezzi.  Tempi.	Proporre strumenti di verifica (indicatori):  Continua, lungo il processo.  Alla fine di ogni processo o d'ogni tappa.
<i>Conviene arrivare a scegliere alcune sfide più urgenti per la nostra missione educativo-pastorale.</i>	<i>Questa visione di futuro dev'essere aperta, ispiratrice, dettagliata e positiva.</i>	<i>Non devono essere molte, due o al massimo tre.</i>	<i>Questi passi devono essere concreti, gradualmente e verificabili.</i>	<i>Curare una progressività e interrelazione tra le diverse azioni programmate.</i>	Équipe e strutture.	

Il concetto della visione del futuro viene collocato nel momento della progettazione operativa tra l'analisi della situazione e lo stabilimento degli obiettivi generali. La visione si colloca in un altro piano rispetto ad altri elementi che sono nella logica lineare del MBO: "analisi della situazione"- "progettazione operativa"- "verifica". La visione viene descritta come immaginazione del futuro che è aperta, ispiratrice e positiva e, quindi, coinvolge anche l'elemento emotivo e motivazionale dei membri della CEP.

Un terzo elemento, che supera il MBO, è l'indicazione di verificare «se si è generato un vero processo educativo attraverso le diverse attività (continuità, interazione, nuove possibilità e risorse generate, protagonismo del soggetto,

ecc.)».<sup>14</sup> L'attenzione ai risultati misurabili e al grado di adempimento degli obiettivi viene almeno in parte equilibrata con l'attenzione alla verifica del processo integrale, anche se non vengono offerti gli strumenti per una tale verifica. Secondo le teorie della leadership, bisogna passare a un altro livello di conoscenza dei fenomeni (il sapere dell'intero), e della strumentazione di valutazione più avanzata rispetto alla misurabilità numerica, per poter valutare il processo nella sua interezza.<sup>15</sup>

In conclusione, si può riassumere dicendo che l'attuale descrizione dei passi della progettazione nella terza edizione del *Quadro di riferimento* della PG ha una doppia anima. Da un lato è ancora dipendente dal paradigma del progetto inteso come prodotto con la connessa logica di pensare per obiettivi. Da un altro lato si introduce il discernimento, descritto in un linguaggio teologico, non metodologico che dovrebbe garantire gli equilibri necessari. Spariscono invece alcune attenzioni metodologiche interessanti, introdotte nella seconda edizione del *Quadro* da Domènech e Vallabaraj, che indicavano un superamento del MBO in chiave più metodologica. Purtroppo, il discernimento è un elemento esterno ai tre passi della progettazione e, se equilibra il processo metodologico, è solo *ad extra* avendo così due logiche eterogenee: il MBO e il discernimento di chiave teologica.

## 2. Il metodo del discernimento

In ambito salesiano si registra, a partire dal 2002, la presenza di un altro metodo di progettazione chiamato il metodo del discernimento. Questo metodo è stato usato per lo studio degli aspetti fondamentali del CG25 (2002), dei nuclei tematici del CG26 (2008), del Progetto Organico Ispettorale (POI), del Progetto Personale di Vita e del Progetto della Comunità Salesiana.<sup>16</sup> L'uso

<sup>14</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 136.

<sup>15</sup> Cfr. p.e O. LASKE, *Measuring Hidden Dimensions. The Art and Science of Fully Engaging Adults*, Interdevelopmental Institute Press, 2011 Gloucester MA.

<sup>16</sup> Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG25 (2002), pp. 15-16; F. CEREDA, *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettorali, ai Delegati ispettorali di formazione e alla Commissione ispettorale di formazione. Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*, del 13. 12. 2002, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_della\\_Comunita\\_Salesi](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_della_Comunita_Salesi); ID., *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettorali, ai Delegati ispettorali di formazione e alla Commissione ispettorale di formazione. Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*, del 21. 6. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FP](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FP) e ID., *Lettera ai Reverendi Direttori e Membri delle Comunità formatrici, ai Reverendi Ispettori e Delegati ispettorali di formazione. Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita. Un cammino di identificazione con la vocazione salesiana*, del 5. 7. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FI](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FI) (accesso il 1. 8. 2014); A. DOMÈNECH, *Il Progetto Organico Ispettorale*,

del metodo di discernimento influisce indirettamente sul PEPS in due modi: da un lato, per le relazioni del PEPS con il POI le cui opzioni fondamentali, sviluppate con il metodo del discernimento, devono essere presenti nel PEPS<sup>17</sup> e, dall'altro, perché il metodo di discernimento crea una mentalità progettuale già nella formazione iniziale e nelle comunità salesiane.<sup>18</sup>

L'orizzonte semantico del termine "discernimento", usato nelle varie spiegazioni metodologiche, è abbastanza largo. Il discernimento è da intendere come il «distinguere ciò che è fondamentale da ciò che è secondario in un determinato momento, e operare di conseguenza delle scelte»,<sup>19</sup> ma anche come un «atteggiamento di ricerca della volontà di Dio, attraverso il dialogo comunitario e coerenti processi decisionali e esecutivi».<sup>20</sup> Francesco Cereda, consigliere per la formazione dal 2002 al 2014, esprime così la sintesi nella sua lettera alle Ispettorie: «I tre momenti del discernimento potrebbero poi essere espressi attraverso aspettative, appelli, desideri al primo passo che prospetta la chiamata di Dio; risorse, difficoltà e soprattutto sfide al secondo passo, che descrive la situazione della comunità; obiettivi, strategie o processi e interventi al terzo passo, che individua le linee di azione».<sup>21</sup>

L'ispirazione per il metodo di discernimento viene dal metodo del *vision planning*, chiamato così da Cereda, che prospetta tre momenti della progettazione: creazione della visione, analisi della situazione e successiva progettazione operativa come la conosciamo dal metodo del PEPS.<sup>22</sup> L'inserimento e l'uso del termine "visione", sia nella metodologia del PEPS che nel metodo del discernimento, è un punto comune di sviluppo che fa riferimento soprattutto alla pianificazione strategica, che riflette in un certo modo il passaggio dal *Management By Objectives* alle teorie della leadership della seconda metà degli anni '80.<sup>23</sup> Descriviamo brevemente i tre momenti del discernimento come vengono

in ACG 84 (2003) 381, 35-42; P. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), pp. 11-12.

<sup>17</sup> Cfr. DOMÉNECH, *POI*, 2003, pp. 40 e 42.

<sup>18</sup> Cfr. CEREDA, *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003 e ID., *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>19</sup> CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 11.

<sup>20</sup> CG25 (2002), n. 32. Cfr. anche Cost. 66.

<sup>21</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>22</sup> Cereda indica che «non c'è stata nessuna pubblicazione che è servita direttamente per adottare questo metodo, ma la sua ispirazione viene dal "vision planning" che è abbastanza comune nel mondo del management» in "fcereda@sdb.org::misovojtas@gmail.com" (12. 7. 2012).

<sup>23</sup> La maggioranza delle teorie della leadership nel contesto delle organizzazioni abbinano la creazione della visione con la progettazione operativa. Cfr. alcuni studi che si concentrano sulla visione e la sua implementazione: B. NANUS, *Visionary Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992; in contesto educativo cfr. D. PEKARSKY, *Vision and Education: Arguments, Counterarguments, Rejoinders*, in «American Journal of Education» 113 (2007) 423-450; C. KOSNIK - C. BECK - Y. CLEVOULOU - T. FLETCHER, *Improving Teacher Education Through Longitudinal Research: How studying our graduates led us to give priority to program planning and vision for teaching*, in «Studying Teacher

presentati dal Rettor Maggiore Pascual Chávez Villanueva, dal consigliere per la formazione Francesco Cereda e da Antonio Domènech consigliere per la PG dal 1996 al 2008.

1. *Chiamata di Dio*. Nel primo momento si confrontano aspettative, appelli e desideri delle persone, che indicano la dimensione dell'emotività e il discernimento nella dimensione spirituale attraverso la preghiera, la *Lectio Divina*, il confronto con il Magistero della Chiesa e della Congregazione,<sup>24</sup> e, infine, il discernimento dei segni dei tempi.<sup>25</sup> Tutti questi elementi entrano a far parte della costruzione dell'ideale che si vorrebbe vivere: della *vision* alla realizzazione della quale ci si sente chiamati. Il punto nodale del momento progettuale della chiamata di Dio è distinguere ciò che è fondamentale da ciò che è secondario in un contesto specifico.<sup>26</sup> «È bene ricordare che in questo primo passo si descrive solo come vorrebbe essere questa comunità, non che cosa vorrebbe fare. Ed è importante che la visione della comunità, che emerge dalla condivisione di tutti, non sia qualcosa di intellettuale o freddo ma qualcosa che entusiasma tutti i membri della comunità».<sup>27</sup>
2. *Analisi della situazione*, che comporta il cogliere gli aspetti positivi, le risorse, i segni di speranza e anche le difficoltà, i ritardi e le sfide riguardanti le scelte fondamentali individuate nel primo momento della chiamata. La lettura della realtà e della situazione è molto vicina all'analisi SWOT, in quanto ci si interroga *ad intra* sulle risorse e debolezze e *ad extra* sulle opportunità e difficoltà del contesto nel quale si opera.<sup>28</sup> Dall'analisi della situazione dovrebbe emergere, quindi, una visione dei temi centrali all'interno di un quadro di luci e ombre che potrebbe orientare a cercare le vie d'azione più opportune.<sup>29</sup> La situazione viene vista già in prospettiva dell'applicazione della visione e, quindi, il campo dell'analisi è più ristretto rispetto all'analisi della situazione del metodo del PEPS, che invece parte dalla situazione studiata in tutta la sua larghezza.
3. *Linee di azione*, che vengono espresse prima in forma di obiettivi e mete

Education» 5 (2009) 2, 163-175. In contesto religioso cfr. per esempio M. SHELLY - S.D. BRISCOE - L. ANDERSON, *Renewing Your Church Through Vision and Planning. 30 Strategies to Transform Your Ministry*, Bethany House, Ada MI 1997. Cfr. inoltre S.R. COVEY, *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005, pp. 85-127.

<sup>24</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 73; 15 e DOMÈNECH, *POI*, 2003, p. 37.

<sup>25</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 81.

<sup>26</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 11.

<sup>27</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

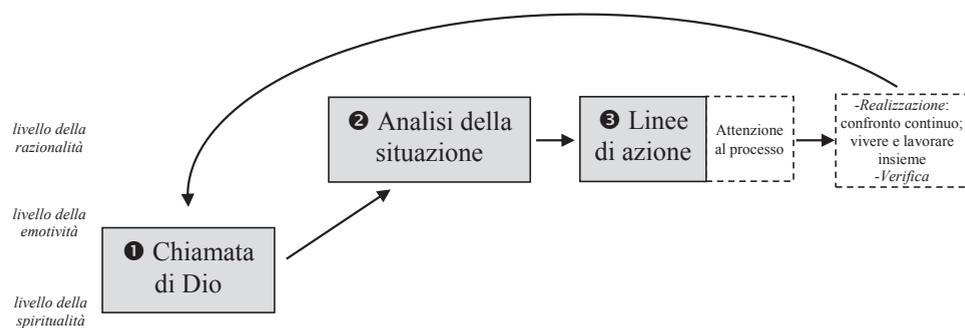
<sup>28</sup> Cfr. DOMÈNECH, *POI*, 2003, pp. 37-38.

<sup>29</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 12 e CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

che la comunità vuole raggiungere, poi come strategie o processi da attivare e, infine, come interventi specifici per arrivare alla meta.<sup>30</sup> «Gli obiettivi fanno concreta la visione del futuro, esprimendola in forma di traguardi verificabili; sono indicatori che ci aiutano a verificare se e fino a che punto siamo riusciti a realizzare la nostra visione. Le strategie o processi sono i principali aspetti che bisogna curare per raggiungere l'obiettivo. E gli interventi sono le azioni da compiere».<sup>31</sup> Il momento dello stabilimento delle linee di azione assomiglia a quello del PEPS anche nell'accentuazione dell'importanza del processo. Cereda dice espressamente che «il progetto è il “prodotto di un processo”; è utile quindi curare tutto il processo e non solo il risultato».<sup>32</sup>

Il metodo del discernimento è rappresentato nello schema 21. L'attenzione al processo viene esplicitata nella fase, purtroppo sottintesa, della realizzazione. Il CG25 (2002) specifica che la realizzazione è vivere «il progetto come un processo comunitario [...]. L'obiettivo non è solo la stesura finale del progetto, ma soprattutto mettere in atto un confronto continuo su visioni, valori, aspettative che porti i confratelli a un fattivo vivere e lavorare insieme».<sup>33</sup>

Schema 21: I momenti del metodo di discernimento



<sup>30</sup> Cfr. CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 12 e CG25 (2002), n. 74.

<sup>31</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002. N.B. Nel caso del POI non si raggiunge il livello di specificità così alto come nel Progetto della Comunità in quanto si tratta di un progetto che traccia i campi di azione prioritari, opzioni fondamentali e le linee generali dell'Ispettorato. Cfr. CG25 (2002), nn. 82-84 e DOMÈNECH, *POI*, 2003, pp. 38-39.

<sup>32</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002. Si noti come ritorna la necessità dell'equilibrio tra l'attenzione al risultato e l'attenzione al processo vista già nella progettazione didattica all'interno del quarto capitolo.

<sup>33</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 73.

Il metodo del discernimento presenta alcuni cambiamenti, rispetto al metodo del PEPS, che si analizzeranno in seguito. Il primo pregio del presente metodo è il tentativo d'integrare il livello razionale della progettazione con il livello dell'emotività (desideri, aspirazioni, immaginazione) e con il livello della spiritualità (discernimento dei segni dei tempi, confronto con la Parola nella *Lectio Divina* e con il Magistero). L'inserimento della visione ispiratrice del futuro nella seconda edizione del *Quadro di riferimento* è approfondita ulteriormente parlando della chiamata di Dio.

Un altro punto di diversità rispetto alla metodologia del PEPS è la connessione armonizzatrice tra il progetto personale e quello comunitario fatti con la stessa metodologia.<sup>34</sup> In questo punto il metodo di discernimento si trova in una certa sintonia con le teorie della leadership che sostengono un forte legame tra il cambiamento personale e quello comunitario. La sintonia è motivata diversamente, in quanto gli autori del metodo di discernimento sono più preoccupati per l'aspetto formativo dell'agire progettuale, mentre gli autori della leadership accentuano l'aspetto dell'eccellenza organizzativa.

L'assenza di un momento specifico della verifica viene supplito dalle indicazioni del CG25 (2002), che esige da ogni comunità una verifica annuale del progetto comunitario e triennale del POI.<sup>35</sup> Lo stabilimento di tempi di verifica può però indurre a soluzioni solo sintomatiche come si è detto con la verifica del PEPS. Cereda, dal canto suo, raccomanda nei progetti personali di ogni confratello lo stabilimento delle date e dei tempi per la verifica del progetto personale, senza dare scadenze.<sup>36</sup>

Un limite significativo del metodo del discernimento è l'eterogeneità delle formulazioni e dei contesti d'applicazione. Il POI, definito nel CG25 (2002) e introdotto metodologicamente da Domènec, integra organizzativamente i vari progetti a livello di Ispettorìa. Il Progetto di Comunità Salesiana viene introdotto dallo stesso Capitolo, ma le note metodologiche provengono da Cereda che, insieme con il Progetto Personale di Vita, accentua la componente formativa e spirituale della progettazione. In un altro contesto, invece, si collocano gli atti dei CG in quanto non sono progetti, ma affrontano un tema specifico del carisma salesiano, tuttavia sono formulati con i passaggi del metodo di discernimento. L'eterogeneità delle formulazioni può essere il frutto dell'applicazione dell'unica mentalità progettuale ai vari contesti, ma può anche confondere chi

<sup>34</sup> Cfr. CG25 (2002), n. 74; CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002; ID., *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003 e ID., *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

<sup>35</sup> Cfr. CG25 (2002), nn. 72; 74; 82 e 84.

<sup>36</sup> Cfr. CEREDA, *Formazione permanente. Il Progetto Personale di Vita*, 2003 e ID., *Formazione iniziale. Il Progetto Personale di Vita*, 2003.

si ispira alle varie formulazioni per comporre un progetto.<sup>37</sup> Sembra, quindi, che l'assenza di un "manuale" del metodo, la molteplicità di formulazioni e di usi rendono il metodo del discernimento meno concreto rispetto al metodo del PEPS.

Un ulteriore aspetto problematico concerneva la collocazione del momento della "chiamata di Dio" all'inizio della progettazione, prima del momento dell'"analisi della situazione". Il fatto poteva indurre a pensare la vocazione come una realtà disincarnata che non ha legami diretti con la situazione<sup>38</sup> e conseguentemente a creare una "chiamata" con una semplice compilazione più o meno opportuna dei documenti magisteriali e progettuali di riferimento. La situazione cambia con la lettera di convocazione del CG27 in quanto si sono riformulati i passi del metodo del discernimento nel seguente ordine: ascolto, lettura, cammino. I primi due momenti sono invertiti, prima viene l'ascolto della situazione e solo dopo viene l'interpretazione spirituale e pastorale in profondità, che cerca le radici dei sintomi rilevati alla luce del Vangelo, della vita della Chiesa e delle Costituzioni.<sup>39</sup>

Nei paragrafi successivi si vorrebbero cogliere i punti di sviluppo presenti nella metodologia del PEPS e nel metodo del discernimento attraverso il dialogo sia con le teorie della leadership che con gli autori della progettazione in campo salesiano. Si proporrà un tentativo di aggiornare la metodologia del PEPS rafforzando l'aspetto dell'integrazione della razionalità, dell'emotività e della spiritualità nella teoria e nella prassi progettuale; creando alcuni nessi tra la progettazione e la formazione della CEP; e pensando il discernimento in chiave metodologica per superare la troppa distanza tra la visione teologica e quella metodologica della terza edizione del *Quadro di riferimento*.

### **3. La metodologia integrale del PEPS**

Nel metodo attuale del PEPS ci sono tre momenti di progettazione: l'analisi della situazione, la progettazione operativa e la verifica del progetto. Per un rafforzamento della ciclicità del progetto si può unire la verifica con il momento

<sup>37</sup> Si ricordi anche la difficoltà della sincronizzazione e dell'interazione tra i vari progetti affrontata nel terzo capitolo. Cfr. CG25 (2002), nn. 73; 15 e DOMÈNECH, *POI*, 2003, pp. 40-42.

<sup>38</sup> Di fatto in vari casi la descrizione della situazione veniva prima della "chiamata". Cfr., per esempio, la presentazione del CG26 all'interno della quale il Rettor Maggiore presenta il momento della chiamata di Dio legata alla situazione della Congregazione in un determinato momento, in CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 11. Si noti che anche nei lavori dei CG il momento della riflessione è preceduto dalla presentazione dello stato della Congregazione.

<sup>39</sup> Cfr. P. CHÁVEZ VILLANUEVA, "Testimoni della radicalità evangelica". *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco. "Lavoro e temperanza"*, in ACG 93 (2012) 413, 3-56 e soprattutto *Iter di preparazione al Capitolo Generale 27*, in ACG 93 (2012) 413, 66-67.

dell'analisi della situazione per il nuovo ciclo progettuale. Analizzando bene, si può constatare la presenza di un elemento singolare all'interno del momento dell'analisi della situazione ed è la fase dell'interpretazione. La sua importanza è sottolineata nelle teorie della leadership come analisi dei modelli mentali, ma un accento particolare all'interpretazione è dato anche dal manuale di catechistica trasformativa di Alberich e Vallabaraj.<sup>40</sup> Aggiungendo, quindi, il momento dell'interpretazione si arriva a tre momenti: analisi della situazione (compresa la verifica del progetto precedente), l'interpretazione e la progettazione operativa.

Proseguendo nel ragionamento, si possono aggiungere altri elementi. Nella seconda edizione del *Quadro di riferimento* appare anche l'elemento della visione che, coinvolgendo elementi emozionali e motivazionali, potrebbe essere un quarto momento della progettazione. Alberich e Vallabaraj includono la visione nel cosiddetto momento strategico. Infine un quinto momento, "chiamata di Dio", viene adoperato nel metodo del discernimento e può essere preso in considerazione in quanto allarga la progettazione anche a livello della spiritualità e viene già adottato in vari progetti dell'area salesiana. I cinque momenti della progettazione saranno organizzati in una forma ad "U" ispirandosi al modello dell'apprendimento e cambiamento profondo di Senge e Scharmer e all'analisi dell'esperienza religiosa di Alberich nel suo manuale *La catechesi oggi*.<sup>41</sup>

Nello schema 22 si descrivono sinteticamente le relazioni e la sequenza dei momenti della progettazione in un ciclo completo di progettazione. Si parte dalla descrizione prevalentemente razionale della situazione e dalla verifica dei cicli progettuali precedenti che presentano una varietà di stimoli e sintomi. Nel secondo momento la comunità scende nella parte più emotiva; elabora una metaanalisi dei paradigmi collegati con i modi abituali di pensare e di sentire, collegati con le esperienze e la storia personale o di gruppo, per condividere e mettere in discussione paradigmi paralizzanti o ideologie che si contrastano. Nel terzo momento della vocazione si cerca di aprire la comunità alla presenza del mistero, dello Spirito, per l'accoglienza di una vocazione che viene donata a livello spirituale e che cambia la prospettiva educativo-pastorale fondamentale.<sup>42</sup> Trattandosi di una dimensione dell'"ineffabile" bisogna esplicitare la chiamata in una visione nel quarto momento della progettazione. In esso è anche

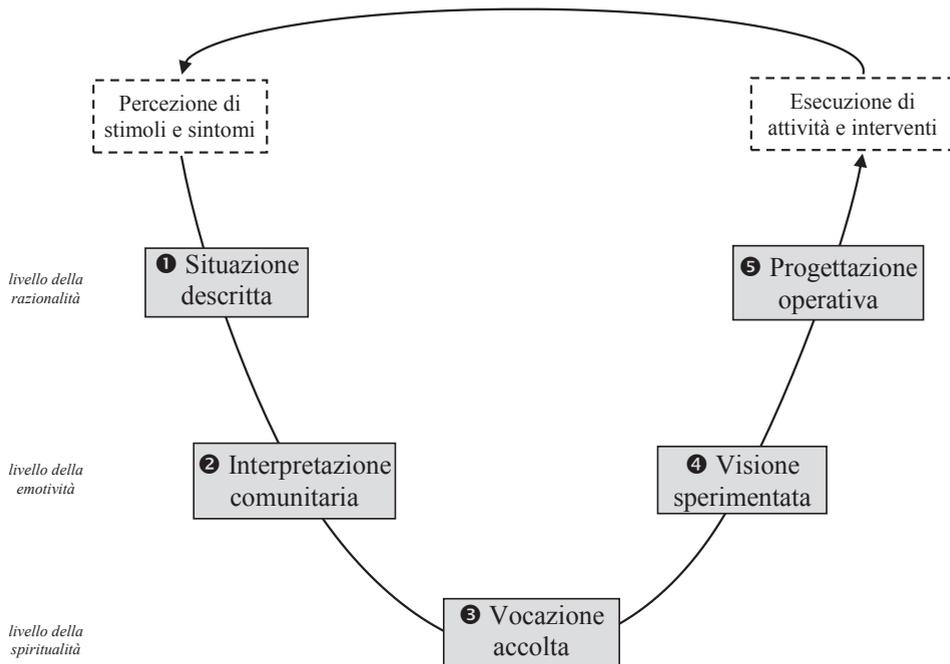
<sup>40</sup> E. ALBERICH - J. VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004, pp. 271 e 273.

<sup>41</sup> Cfr. E. ALBERICH, *La catechesi oggi. Manuale di catechistica fondamentale*, LDC, Leumann (TO) 2002, pp. 107-121; SENGE - SCHARMER et. al, *Presence*, 2004, pp. 10-12 e C.O. SCHARMER, *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.

<sup>42</sup> Cfr. ALBERICH, *La catechesi oggi*, 2002, p. 110-111.

opportuno fare sperimentare in piccolo per avere già i primi feedback dalla prassi. Solo dopo si arriva al quinto momento della progettazione operativa, che implementa la visione nella realtà, stabilisce obiettivi e strategie nello sforzo di allineare tutti i sistemi nella direzione della visione. Dalla progettazione operativa scaturiscono vari interventi e attività educativo-pastorali che creano una nuova situazione, che sarà verificata nel successivo ciclo progettuale.

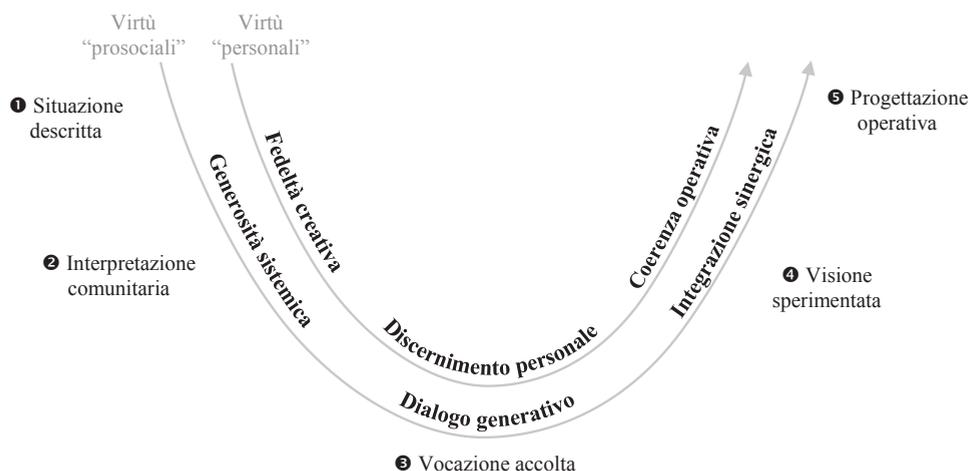
Schema 22: *I momenti della metodologia integrale*



Si accoglie l'invito delle teorie della leadership e del salesiano Giuseppe Tacconi, studioso della formazione e dell'organizzazione, che concepiscono la progettazione come un apprendimento formativo. In questo senso il percorso progettuale, da un lato, esige la presenza delle virtù processuali e, dall'altro, le esercita con accentuazioni diverse secondo i vari momenti della progettazione (cfr. lo Schema 23). La progettazione viene vista, non solo come un apprendimento continuo, ma come un processo che mette in atto le quattro dinamiche presenti nelle dimensioni del PEPS e analizzate nel settimo capitolo. La progettazione è una trasformazione educativa e spirituale dei singoli membri della CEP, e della CEP in quanto un insieme, attraverso la costruzione della comunità in un cammino vocazionale costante. L'aspetto del management, che è attento al risultato e allo stato delle cose reali, viene integrato con l'aspetto

della leadership, che accentua invece il processo delle dinamiche relazionali di una comunità che progetta. Nelle seguenti pagine si passa a esplicitare e approfondire i cinque momenti della progettazione del PEPS per concludere, poi, il capitolo con alcune indicazioni per l'applicazione che concernono tutto il processo.

Schema 23: *I momenti della progettazione e le virtù processuali*



### 3.1. *La situazione descritta*

Il punto di partenza della progettazione è il contatto con la realtà educativo-pastorale così come è attualmente. La dinamica dell'incontro di progettazione dovrebbe favorire il coinvolgimento di tutti i sottogruppi di lavoro o di interesse all'interno della CEP. Se la conoscenza maggiore della situazione è il risultato desiderato di questo momento della progettazione, il maggiore coinvolgimento è la dinamica processuale da far crescere e maturare.<sup>43</sup> La variabile motivazionale in questo punto della progettazione è probabilmente diversa in ogni partecipante e può essere legata alla curiosità, alla pressione per risolvere un problema educativo, alle componenti relazionali, al dovere di partecipare, ecc. L'attenzione alle diverse motivazioni è importante soprattutto da parte del facilitatore del processo.

<sup>43</sup> Cfr. il modello concentrato maggiormente sulla partecipazione proposto per l'ambiente salesiano in America Latina: J.R. ROJAS, *Investigación acción participativa (IAP)*, in <http://www.interaprendizaje.s5.com/asignaturas/iap/biblioteca/index.htm> (accesso il 1. 8. 2014).

Il momento della descrizione della situazione è finalizzato a far emergere i vari tipi di sapere presenti nella CEP, che riguardano la realtà educativo-pastorale nella quale essa si trova. A differenza del momento dell'analisi della situazione previsto nel *Quadro di riferimento*,<sup>44</sup> si tratta di conoscere la condizione giovanile del proprio ambiente senza una sua interpretazione. Si può valorizzare il modello delle quattro dimensioni del PEPS avendo in mente di non separarle, ma cercando piuttosto dinamiche comuni o intercorrenti. Dal metodo del discernimento si accetta lo stimolo a valorizzare maggiormente la conoscenza della comunità stessa, delle dinamiche al suo interno e delle risorse presenti in essa.<sup>45</sup> Diventa fondamentale valorizzare anche la verifica dei precedenti cicli di progettazione e la conoscenza storica ad essi connessa. Accanto alla verifica dei risultati raggiunti, diventa importante prestare attenzione anche alla verifica dei processi sia nella crescita dei giovani che nello svolgimento della missione della CEP.<sup>46</sup> Per aprire gli orizzonti possono essere utili “viaggi di apprendimento” in altre realtà educativo-pastorali o in contesti giovanili sconosciuti finora. Diventa significativo il ricevere feedback anche dai genitori dei giovani e dalle altre istituzioni educative del territorio, in quanto possono portare visioni dissonanti e sguardi nuovi.

Il compito di conoscere la situazione accentua chiaramente la dimensione razionale rispetto alla emozionalità o spiritualità. Si elencano qui i vari tipi di sapere che possono essere valorizzati:

- conoscenza *storica* dell'ambiente, dell'opera salesiana e della CEP, che include la ripresa delle verifiche dei PEPS precedenti fatte dalle CEP del passato;
- analisi *sociologiche* e demografiche della condizione giovanile;
- coordinate e *trends culturali* attuali che influenzano l'educazione e la pastorale;
- *politiche* educative e pastorali che influenzano l'operare della CEP;
- conoscenza *gestionale* delle risorse e dei limiti della CEP;
- descrizione dei *processi* educativi istituzionalizzati nell'opera salesiana;
- sapere *intuitivo* sulle connessioni causali nella realtà educativo-pastorale;
- sapere *narrativo* delle storie di successo e di insuccesso che ispirano.

Nel momento della descrizione della situazione, come in tutti i momenti della progettazione, c'è da mantenere un equilibrio tra l'attenzione al risultato e l'attenzione al processo. Nel momento dell'analisi, il pericolo maggiore con-

<sup>44</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 289.

<sup>45</sup> Cfr. CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002. Si tratta di un certo ricupero della cosiddetta “area comunitaria” presente nel PEPS in DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un progetto educativo pastorale salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979, pp. 15-24.

<sup>46</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2014, p. 290.

siste nell'esagerare con la quantità e diversità dei contenuti, con la complessità interdisciplinare e la collegata perdita di impegno delle persone nel processo. I membri del gruppo progettuale, e soprattutto il facilitatore della progettazione, dovrebbero assumere, perciò, un principio di base che fa parte della virtù della fedeltà creativa, che si connette maggiormente con l'attenzione al risultato, cioè la conoscenza fedele della realtà e l'apertura alla creatività. Si tratta del principio dell'imperfezione di base di ogni conoscenza che accetta i limiti di ogni tipo di sapere e la necessità di un confronto tra i saperi, senza voler arrivare a un'analisi perfetta, sicura ed esaustiva.<sup>47</sup> È preferibile attraversare più cicli di progettazione con una qualità crescente, che tendere a un progetto "perfetto" perdendo il contatto con il vissuto e la motivazione delle persone. Si consiglia che ogni persona coinvolta porti nel processo un numero limitato di riflessioni che abbiano per essa un potenziale di generatività. In questo modo si previene il sovraccaricamento delle informazioni e si stimola la partecipazione e la motivazione personale.

Una seconda attenzione da avere è connessa con la virtù della generosità sistemica, che accentua la componente processuale della progettazione. In particolare, è in gioco l'accettazione della relatività del proprio punto di vista che permette ai coinvolti di avere l'atteggiamento dell'apertura mentale che facilita la dinamica dell'ascolto e del non giudizio. La dinamica dell'ascolto potrebbe assomigliare a un certo *brainstorming* che fa stare vicino a sé diversi saperi e diverse analisi anche contrastantesi. Chiaramente si sviluppa anche una certa tensione tra la molteplicità dei punti di vista. Perché la tensione si sviluppi in creatività e non si evolva in livelli eccessivi, occorre non solo la capacità dell'ascolto, ma anche la capacità di presentare i propri punti di vista in modo da favorire l'ascolto, evitando assolutismi, attribuzione delle colpe ed eccessiva autoreferenzialità.

Il terzo nucleo di attenzione è rivolto all'integralità del sapere che si porta in gioco superando tre barriere conoscitive descritte da Scharmer. La prima barriera separa la percezione dal pensiero e le persone non riconoscono quello che vedono, sono selettive nella filtrazione delle percezioni che entrano nel loro pensiero. La seconda barriera slega il pensiero dalla comunicazione. Le persone non esprimono quello che pensano per una varietà di motivi, ma Scharmer menziona come determinante la presenza paralizzante di una linea di governo assoluta e rigida. La terza barriera impedisce di vedere il nesso tra l'azione e la

<sup>47</sup> Cfr. le indicazioni processuali per l'elaborazione del Progetto della comunità in CG25 (2002), n. 73 che hanno come obiettivo finale non «la stesura finale del progetto, ma soprattutto mettere in atto un confronto». Similmente Cereda indica che «il progetto è il "prodotto di un processo"; è utile quindi curare tutto il processo e non solo il risultato. Il progetto è "uno strumento e non un fine"; è opportuno quindi motivare i confratelli sulle finalità che si vogliono conseguire con questo mezzo», in CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

percezione e le persone non vedono quello che fanno. Si tratta della percezione selettiva che è da superare.<sup>48</sup>

La descrizione della situazione è un momento della progettazione che crea la base razionale dello scambio e connette le persone nel confronto con la stessa realtà. Quando si arriva a un'immagine della situazione sufficientemente buona (non perfetta) e la si lascia maturare nel tempo attraverso la tensione creativa (all'interno delle persone e del gruppo), considerando le variabili del risultato e del processo, si è pronti a passare a un ulteriore momento progettuale: l'analisi dei paradigmi, che punta alla scoperta di archetipi e strutture sistemiche, detto nel linguaggio di Senge.

### 3.2. L'interpretazione comunitaria

Dopo la descrizione della situazione, segue la sua interpretazione educativo-pastorale. Nella fase precedente si sono raccolti i vari *input* sulla situazione giovanile, sulla CEP e sulle dinamiche connesse, ma si è rimasti prevalentemente in una fase accumulativa dei dati. Nel momento dell'interpretazione si rimane ancora a livello razionale di critica, confronto, interpretazione o ermeneutica dei fatti, ma si rafforzerà il coinvolgimento emotivo, in quanto i paradigmi che andranno interpretati sono connessi con il vissuto emotivo delle persone. Con il termine paradigmi si intendono i modelli mentali abituali sotto due punti di vista: quelli che sono alla base dell'agire educativo-pastorale e quei modelli mentali sottostanti al modo di descrizione dei fenomeni educativo-pastorali. Si tratta, quindi, di paradigmi operativi e cognitivi. La loro comprensione diventa fondamentale perché senza un cambio di paradigma, non si dà un cambiamento trasformativo, ma solo transizionale.

Per poter interpretare la situazione e analizzare i paradigmi, che costituisce la componente del risultato di questo momento della progettazione, c'è bisogno di un duplice movimento cognitivo ed emotivo. Prima un allontanamento dalle proprie percezioni e poi un avvicinamento nuovo alla realtà educativo-pastorale. Il momento dell'allontanamento dalle proprie percezioni viene chiamato da Scharmer "fermare lo scaricamento" (*stop downloading*) che sposta la percezione delle persone da se stesse al confine tra l'osservatore e l'osservato.<sup>49</sup> Nella posizione di allontanamento si cerca di chiarire le domande e le intenzioni fondamentali circa la CEP, mentre la missione e la realtà educativo-pastorale restano ancora senza risposte.<sup>50</sup> Oltre la virtù della fedeltà creativa, entra in gio-

<sup>48</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 126-128.

<sup>49</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 129.

<sup>50</sup> Cfr. con la stessa logica progettuale nell'ultima parte del momento dell'analisi della situazione

co anche la virtù del discernimento in quanto si operano già giudizi di valore e di importanza dei vari elementi presenti nella situazione alla luce dei valori evangelici, della missione salesiana e del Sistema Preventivo.<sup>51</sup> Scharmer paragona il momento interpretativo alla chiarificazione del problema di ricerca da parte dello scienziato o alla descrizione del compito da parte del disegnatore creativo.<sup>52</sup> Lo stabilimento delle domande e delle sfide principali non significa prestare loro un'attenzione esclusiva, scartando i fatti non collegati, ma creare una priorità condivisa delle problematiche.

Il primo movimento della distanza cognitiva da sé e dalla descrizione della situazione sarebbe sufficiente per analizzare razionalmente i paradigmi. Ma il PEPS va oltre, perché vuole trasformare la realtà educativo-pastorale coinvolgendo i membri della CEP e quindi, seguendo l'indicazione di Scharmer, deve muoversi in un contesto significativo reale dove si possono trovare abbozzi di risposte nuove e cominciare a meravigliarsi (*connect to wonder*).<sup>53</sup> Lo sguardo nuovo, che riesce a meravigliarsi, potrebbe portare le persone ad «una più illuminata consapevolezza della situazione che porterà un chiarimento oppure una possibilità di cambiamento della questione»<sup>54</sup> operativa che sorge dall'analisi della situazione. Per non rimanere solo a livello teorico, possono essere utili i cosiddetti “viaggi d'apprendimento” nei quali i singoli o i gruppi visitano contesti giovanili nuovi, istituzioni educativo-pastorali sconosciute o partecipano a corsi di aggiornamento.<sup>55</sup>

Dopo i due movimenti cognitivi, che sono concentrati maggiormente sul risultato di offrire un'interpretazione e su uno sguardo nuovo della situazione, si arriva alla vera e propria condivisione e analisi dei paradigmi cognitivi e operativi, che accentua la componente processuale della progettazione. In un'atmosfera di genuina vulnerabilità che sanno creare le persone agenti in

che parla della «determinazione delle sfide più importanti e delle urgenze educative e pastorali che scaturiscono dall'analisi della realtà», in DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 135 e con il metodo del discernimento che prevede la selezione dei temi centrali che provengono dall'analisi della situazione, in CHÁVEZ VILLANUEVA, *Presentazione*, in CG26 (2008), p. 12 e CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>51</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 135 e 2014, p. 289.

<sup>52</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 131-132. Cfr. la similitudine con l'impostazione di Stenhouse, che ha influenzato la proposta di Vecchi, che parla del curriculum come di un processo scientifico di ricerca e di verifica delle ipotesi educative, in L. STENHOUSE, *Dal programma al curriculum. Politica, burocrazia e professionalità*, Armando, Roma 1977.

<sup>53</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 133-135 e 245-246. Cfr. l'ispirazione di Scharmer in questo punto con la fenomenologia di Husserl, in SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 106-109.

<sup>54</sup> ALBERICH . VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms*, Bangalore 2004, p. 271.

<sup>55</sup> Cfr. *Going on Learning Journeys*, in J. JAWORSKI - A. KAHANE - C.O. SCHARMER, *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* in <http://www.allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).

virtù del dialogo generativo,<sup>56</sup> con la mentalità di generosità sistemica si vuole creare un dialogo inteso come un “vedere insieme” nel senso di Scharmer e un “pensare insieme” concettualizzato da David Bohm e William Isaacs.<sup>57</sup>

Il dialogo nella CEP è cominciato con la descrizione della situazione, ma si trattava piuttosto di una conversazione per mettere insieme i vari elementi componenti la realtà educativo-pastorale. Non c’era ancora uno spazio di confronto tra i vari punti di vista. Perché nasca il dialogo, il gruppo progettuale deve passare dalla conversazione non conflittuale al dialogo attraverso la crisi iniziale. Il gruppo progettuale può fermarsi in una logica confrontativa e finire nella discussione non produttiva, o persino nel dibattito nel quale si cerca di vincere le idee e i punti di vista altrui, oppure il gruppo può decidere di passare alla seconda fase del dialogo.<sup>58</sup> I due atteggiamenti cognitivi descritti prima (distanza da sé, nuovo sguardo) dovrebbero favorire il passaggio attraverso questa prima crisi per entrare nel dialogo lasciando da parte la discussione e il dibattito, come forme meno produttive dell’interazione.<sup>59</sup>

La seconda fase del dialogo è caratterizzata da un equilibrio tra la presentazione dei propri punti di vista e delle loro motivazioni e la sospensione del giudizio e lo sforzo empatico nel confronto con le altre idee.<sup>60</sup> Lo scopo di questa fase del dialogo è di analizzare i propri paradigmi, comprendere le motivazioni razionali per la loro assunzione e accettare l’esistenza degli altri paradigmi senza giudicarli.<sup>61</sup> La seconda fase del dialogo passa dal livello degli eventi a quello dei processi e si cominciano a delineare le connessioni tra le varie idee nel campo conoscitivo (analisi dei paradigmi cognitivi) e tra i vari eventi nel campo operativo (analisi dei paradigmi operativi).<sup>62</sup> Questa fase diventa utile

<sup>56</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 167-179 e SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 211.

<sup>57</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp.135-136; D. BOHM, *Thought as a System*, Routledge, London 1994; D. BOHM, *On Dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, London 1996 e W. ISAACS, *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Doubleday, New York 1999. La teoria del dialogo sviluppata da Senge e Scharmer si ispira inoltre a Martin Buber e Patrick De Maré: cfr. M. BUBER, *The knowledge of Man*, in P.M. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, Doubleday, New York 1994, p. 359 e P. DE MARÉ, *Koinonia: From Hate Through Dialogue to Culture in the Large Group*, in SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, p. 359.

<sup>58</sup> SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, p. 361 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 275-277.

<sup>59</sup> Cfr. anche la lista di Scharmer che elenca e spiega sette ragioni d’impedimento del dialogo in SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 283-287.

<sup>60</sup> Questa oscillazione tra propugnatione ed empatia, è ben descritta con lo strumento della scala d’inferenza di William Isaacs, usata da Senge e Scharmer. Cfr. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 242-246.

<sup>61</sup> Cfr. il CG25 (2002), n. 73 che dà alla progettazione comunitaria l’obiettivo principale di «mettere in atto un confronto continuo su visioni, valori, aspettative».

<sup>62</sup> A questo punto può essere utile vedere le connessioni tra i fatti non solo in una logica di causalità lineare, ma aiutare le persone a vedere i circoli di causalità. Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 84-105.

se emergono paradigmi cognitivi e operativi che riguardano certi tipi di attività, certi gruppi formali e informali all'interno della CEP, certi concetti ambigui spesso usati e anche certi processi educativi o pastorali. In questo modo entra in gioco la concettualizzazione del sapere tacito e del sapere dell'intero, che difficilmente potevano apparire nello *brainstorming* della descrizione della situazione.<sup>63</sup> Nell'analisi dei paradigmi si realizza ancora più profondamente l'interpretazione educativa pastorale della situazione, per valutare i fatti secondo la loro capacità di rendere più facile o difficile il processo della crescita integrale. Ma, a differenza del metodo tradizionale di progettazione, l'interpretazione si fa non solo a livello oggettivo dei fatti, ma a livello più profondo delle persone coinvolte, dei loro paradigmi, convinzioni e idee.

Il gruppo progettuale e il facilitatore del processo si dovranno misurare con la frustrazione emotiva collegata con la perdita delle certezze. Le idee e le convinzioni cominciano a smettere di essere assolute, non c'è chiarezza né nella direzione da prendere, né nelle teorie da adottare, né nelle persone da incaricare con ruoli specifici.<sup>64</sup> La tensione creativa più razionale creatasi tra i vari saperi nel momento della descrizione della situazione passa a livello emotivo e personale, in quanto vengono fuori i miti personali o collettivi soppressi nel tacito per lungo tempo, con i quali si sono identificate le persone o i sottogruppi. La frustrazione è, però, un prezzo da pagare per la possibilità di creare una comunità più profonda e una progettazione con una visione condivisa che, come dice Vallabharaj, comporta fiducia, rischio, immaginazione, creatività e leadership collaborativa.<sup>65</sup>

La perdita di certezze cognitive e istituzionali è possibile soltanto in un ambiente di fiducia reciproca. Se il capitale sociale, o il livello di fiducia e dei rapporti reciproci, è basso, è poco probabile che si giunga a un'analisi e condivisione dei paradigmi. Il capitale sociale, però, non è l'unica variabile che entra in gioco, c'è anche un "capitale spirituale", ossia la fiducia nel "mondo" e nella "esistenza", che aiuta a mettersi in discussione e a rischiare affidandosi alla Provvidenza. Cereda afferma: «C'è una "precedenza" insita nella progettazione che richiama il primato di Dio e che lascia spazio alla sua grazia. L'ascolto della Sacra Scrittura e la preghiera sono il contesto e l'orizzonte della progettazione; essa diventa allora una vera avventura spirituale per la comunità. La docilità allo Spirito crea le condizioni per essere aperti al vangelo e alla vita, per non smarrirsi di fronte alle incertezze e agli errori, per essere pronti al rinnovamento e alla conversione».<sup>66</sup>

<sup>63</sup> Entra in gioco anche la nozione del cosiddetto curriculum nascosto da scoprire.

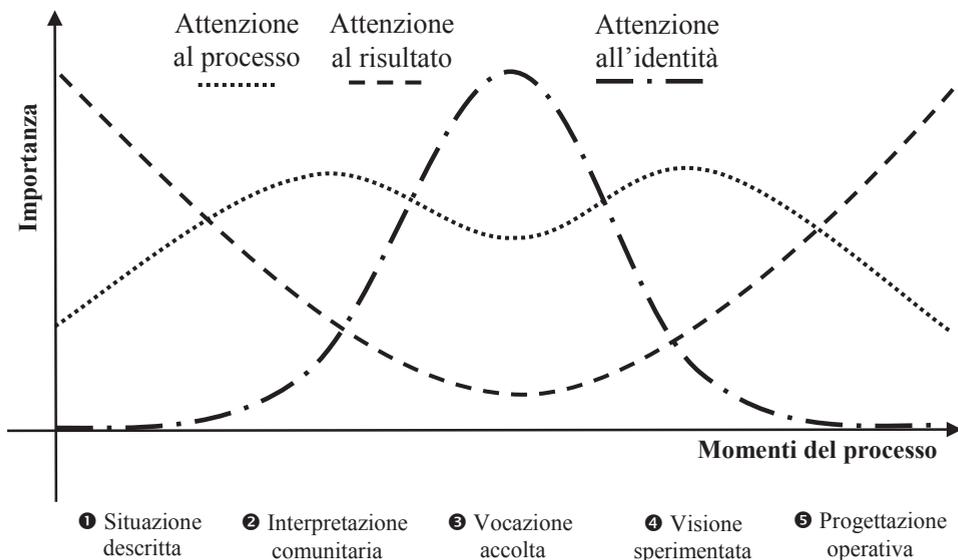
<sup>64</sup> Cfr. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 362-363.

<sup>65</sup> Cfr. J. VALLABARAJ, *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2003, pp. 179-186.

<sup>66</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

L'interpretazione comunitaria è il momento della progettazione che permette alla CEP di interpretare la situazione, scendendo in profondo, vedendo le interrelazioni con una consapevolezza nuova, il che è la dimensione del risultato. Ma la componente processuale non è secondaria, in quanto un'interpretazione profonda è possibile solo in un ambiente di fiducia reciproca e di fiducia nel progetto di Dio. La componente spirituale dell'agire progettuale si rafforzerà ulteriormente nel seguente momento della vocazione che rafforza l'attenzione all'identità della comunità che progetta ed è chiamata a diventare discepoli in trasformazione.

Schema 24: *L'attenzione al processo, al risultato e all'identità*



### 3.3. *La vocazione accolta*

Nel momento dell'accoglienza della vocazione cresce ulteriormente l'importanza dell'aspetto dell'identità delle persone coinvolte nella progettazione trasformativa rispetto all'attenzione al processo e al risultato. È il momento dell'accoglienza di una nuova identità in quanto persona e in quanto comunità nel quale si equilibra l'aspetto attivo di essere leaders e l'aspetto passivo di essere follower, qui vissuto *par excellence*. Le diverse attenzioni vengono illustrate nello Schema 24. Il momento della vocazione accolta, nell'accentuazione del momento passivo nella progettazione, è la traduzione processuale del principio del primato di Dio, che è l'autore della vocazione e della mis-

sione salesiana.<sup>67</sup> La dinamica più profonda del discernimento comunitario è il riconoscere il primato di Dio e progettare in conseguenza attraverso le due modalità dell'agire passivo descritte bene da Scharmer. Il primo passo è il "lasciar andare" gli elementi superflui, le barriere tra persone e le idee paralizzanti sulla realtà e il futuro per poter entrare nel secondo passo del "lasciar arrivare" un nuovo futuro che emerge nell'insieme della comunità e accogliere questa nuova vocazione.<sup>68</sup>

A livello del dialogo nella comunità, il momento dell'accoglienza della vocazione necessita di un passaggio al terzo livello del dialogo che implica alcuni atteggiamenti. La prima qualità del terzo livello del dialogo è il pensare come comunità, cioè ognuno si esprime come una parte dell'insieme con una sensibilità empatica nuova, trovando fili rossi del discorso trascurati prima e generando prospettive o scenari nuovi, senza cercare di trovare la "soluzione" o l'affermazione del proprio punto di vista, in quanto non lo si percepisce più importante. La qualità e profondità del dialogo, in un livello di fiducia molto alto, guida i partecipanti attraverso una "crisi del dolore collettivo"<sup>69</sup> nella quale ognuno percepisce fortemente la propria separatezza dagli altri costruita durante il percorso di vita, l'imperfezione di ogni proposta e di ogni discorso e la povertà delle parole e dei segni. «La rete delle parole non può essere abbastanza fine da catturare le intese sottili e delicate che iniziano a emergere; le persone possono cadere in un silenzio. Ma il silenzio non è un vuoto senza contenuto, ma una pienezza di ricchezza [...]. In questo stadio possono emergere anche le parole, ma sarà un discorso che avvolge il significato superando le singole parole che sono dei semplici indicatori verso di esso».<sup>70</sup>

Nel dialogo generativo a questo livello si supera la logica lineare degli obiettivi e delle realizzazioni. All'interno di un processo di trasformazione spirituale ed educativa si punta a lasciar emergere nella CEP una nuova consapevolezza dell'insieme e a lasciare maturare una nuova condizione interiore in ogni persona. Questi atteggiamenti più profondi porteranno frutto nei successivi momenti della progettazione più operativi, con un'attenzione maggiore al risultato. Nel punto dell'accoglienza della vocazione si esercitano maggiormente la virtù del discernimento personale, in quanto la maggioranza delle persone dovrebbe sapere discernere nella propria vita, conoscere se stessi, i propri stereotipi e i propri meccanismi di difesa, e la virtù del dialogo generativo, che

<sup>67</sup> Cfr. Cost. 1; 2; 3; 20; 26 e CG21 (1978), n. 16; 31. Cfr. anche il riferimento a Dio nelle varie tradizioni spirituali menzionato in collegamento alla vocazione (presencing) in SENGE - SCHARMER et al., *Presence*, 2004, pp. 222-225 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 190.

<sup>68</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 163-190.

<sup>69</sup> Il termine è coniato da David Bohm, e ripreso in SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, p. 363.

<sup>70</sup> SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 363-364.

fa sospendere il giudizio e la lettura semplicistica della realtà per accogliere una nuova identità nella vocazione “comune”. L'accoglienza della vocazione aiuta a legare fortemente l'identità della CEP e il compito concreto di educare ed evangelizzare, partecipando alla missione che supera ognuno dei membri.<sup>71</sup>

Il concetto di accoglienza della nuova vocazione è vicino ai concetti del presentire che è un “correre verso il proprio futuro che emerge” di Scharmer e Senge, attraverso l'apprendimento trasformativo (*metanoia*),<sup>72</sup> oppure alla concezione di cambio al paradigma centrato sui principi in Covey.<sup>73</sup> In entrambi i casi questa fase della progettazione è un frutto preceduto, ma non garantito, dall'esercizio degli abiti e delle discipline. A differenza del metodo del discernimento, l'accoglienza della vocazione viene, perciò, dopo un processo di approfondimento laborioso dell'immersione nella situazione e nelle sue interpretazioni. Rispetto ai metodi lineari di progettazione, invece, la vocazione trascende la somma delle sfide e dei bisogni che la situazione presenta senza essere staccata da essa. A questo punto si può collegare anche il concetto di conversione, proposto da Alberich nell'itinerario di crescita, inteso come «trasformazione profonda [...] e assunzione di un atteggiamento totalizzante e centrale (che conferisce una nuova identità)».<sup>74</sup>

Anche senza specificare i vari livelli di qualità del dialogo nella comunità, Cereda descrive il momento della vocazione come l'atteggiamento dialogante della comunità che «ascolta i movimenti dello Spirito in ciascuno dei propri membri. Invita infatti ogni confratello a condividere con la comunità ciò che lui interpreta come il disegno divino per essa. Il confratello, riflettendo davanti a Dio sulla propria vita in comunità, condivide con gli altri membri le sue visioni, preoccupazioni e aspettative per la comunità; condivide pure le sue esperienze sia felici che tristi nella comunità e i suoi bisogni in vista della realizzazione del suo progetto personale. Gradualmente la comunità, prendendo atto dei contributi di ciascuno, muove verso una convergenza di vedute sul volto che Dio la chiama ad assumere».<sup>75</sup> Similmente al metodo del discernimento, Scharmer e Jaworski invitano a raccontare, non più le idee, le interpretazioni e le analisi dei paradigmi, ma le storie profonde della trasformazione personale.<sup>76</sup>

L'aspetto del risultato all'interno del momento della vocazione viene consi-

<sup>71</sup> Si ricordi lo studio di Maslow, integrato nella teoria di Senge, sostenente che l'eccellenza è presente nei gruppi nei quali l'identità e la missione si identificano: A. MASLOW, *Eupsychian Management*, in SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 221.

<sup>72</sup> Cfr. SENGE - SCHARMER, *Presence*, 2004, pp. 177-186 e SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, p. 15.

<sup>73</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 29-35.

<sup>74</sup> ALBERICH, *La catechesi oggi*, 2002, p. 136.

<sup>75</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>76</sup> Cfr. *Telling Personal Stories*, in JAWORSKI - KAHANE - SCHARMER, *Presence workbook*.

derato secondario in quanto non si esige una concretizzazione della vocazione in nessun tipo di linguaggio. Il risultato di questo momento è il cambio qualitativo di percezione di se stessi in quanto comunità che è chiamata ad assumere una nuova identità seguendo l'unico progetto di Dio.<sup>77</sup> L'elaborazione linguistica di una visione, invece, viene solo nel momento successivo e c'è una motivazione concreta per questo spostamento. La verbalizzazione della vocazione in una visione è sempre distinguente, opera delle scelte e introduce una certa molteplicità di elementi. La comunità ha bisogno di sostare per un momento nella nuova identità e nel nuovo paradigma di un futuro emergente, ossia nella comunicazione "meta-logica",<sup>78</sup> senza dover prendere nota in un verbale, formulare precisamente i concetti e i compiti. C'è bisogno di mantenere degli spazi fisici, temporali e relazionali dell'ascolto profondo, che favoriscono un rallentamento dell'impulso reattivo di agire subito.<sup>79</sup> Chiaramente non c'è bisogno di cadere nell'eccesso di un intimismo spiritualista, che potrebbe favorire delle dinamiche settarie separanti il gruppo dalla realtà circostante e dalla sana ragionevolezza della fede.

### 3.4. *La visione sperimentata*

Nel quarto momento della progettazione la CEP concretizza la vocazione, elaborando la visione e facendo piccole sperimentazioni educativo-pastorali pratiche nella direzione indicata dalla nascente visione. Secondo le indicazioni della seconda edizione del *Quadro di riferimento*, la visione comprende il futuro della realtà giovanile, ma collegato anche con il futuro delle persone coinvolte e della CEP.<sup>80</sup> La visione all'interno del metodo del discernimento fa parte del momento della vocazione e, secondo Cereda, «descrive solo come vorrebbe essere questa comunità, non che cosa vorrebbe fare. Ed è importante che la visione della comunità, che emerge dalla condivisione di tutti, non sia qualcosa di intellettuale o freddo ma qualcosa che entusiasma tutti i membri della comunità. È una cosa che li attira, li stimola ed è realistica; risponde ai loro desideri e alle loro aspettative; indica le possibilità che possono risultare dagli sforzi congiunti e dai sacrifici di tutti».<sup>81</sup> Alberich e Vallabaraj propongono la creazione della visione all'interno del momento strategico che segue l'interpretazione e precede la progettazione operativa.<sup>82</sup>

<sup>77</sup> Cfr. CG21 (1978), nn. 81; 87 e 91.

<sup>78</sup> Cfr. SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, p. 364.

<sup>79</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 179-181 e 187-188.

<sup>80</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 137.

<sup>81</sup> CEREDA, *Il Progetto della Comunità Salesiana*, 2002.

<sup>82</sup> ALBERICH - VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms*, 2004, pp. 272-273.

Facendo interagire le varie concezioni della visione, all'interno delle pubblicazioni sopra menzionate, si può ricavare un *set* di caratteristiche della visione:

- si riferisce al futuro della realtà giovanile e della CEP;
- descrive l'essere più che l'operare;
- dev'essere positiva, aperta e rispondere alle aspettative delle persone coinvolte, perché ispiri, entusiasmi, stimoli e attiri;
- è realistica e dettagliata, indicando le possibilità per il futuro;
- esprime una filosofia-teologia generale dell'azione (strategia) che accompagnerà il seguente momento operativo.

Le teorie della leadership offrono ulteriori spunti, non distanti dalla tradizione salesiana, che arricchiscono la creazione della visione: la narrazione e la sperimentazione. Una volta superato il paradigma di una progettazione tecnica, l'implementazione dei vari linguaggi e modi di esprimersi nella formulazione della visione diventa una conseguenza logica dell'impostazione adottata. Il momento della visione sperimentata accentua la componente emotiva e perciò si colloca nel processo a "U", nel posto intermedio che collega vocazione e operatività. Se la visione deve ispirare ed entusiasmare, anche il linguaggio e il modo di formularla dovrebbero essere sintonizzati con il risultato. Si favoriscono perciò espressioni artistiche e narrative per creare tutto un contesto interpretativo nel quale si colloca sia la vocazione accolta che le realizzazioni operative pratiche. L'attenzione non va indirizzata alla correttezza della formulazione della visione, seguendo il principio di Senge: «Non ha importanza che cosa è la visione, ma che cosa fa».<sup>83</sup>

Nelle pubblicazioni di Senge, Covey e Scharmer la spiegazione dei principi teorici viene sempre narrata attraverso le storie di vita reale, *case studies* o storie di successo collegate con il principio. Spesso non si tratta solamente di una forma di linguaggio per rendere il contenuto più appetibile, ma fa parte proprio dello svolgimento del tema, in quanto le storie creano il contesto dentro il quale si collocano i principi gestionali abbastanza generali.<sup>84</sup> Covey ha pubblicato a parte due volumi di storie stimolanti che accompagnano la sua teoria;<sup>85</sup> Senge e Scharmer preferiscono inserire le narrazioni all'interno di pubblicazioni teoriche o applicative.<sup>86</sup> Va ricordato anche il legame e l'equilibrio tra la pedagogia

<sup>83</sup> P.M. SENGE et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008, p. 324.

<sup>84</sup> Cfr. anche l'analisi delle teorie di Covey e di Senge che ha individuato un'alta ed efficace elaborazione narrativa dei temi centrali delle teorie in B. JACKSON, *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatic Inquiry*, Routledge, London 2001.

<sup>85</sup> Cfr. S.R. COVEY, *Living the 7 Habits. The Courage to Change*, Simon & Schuster, New York 1999 e *inspiration for a Meaningful Life. Everyday Greatness. Insights and Commentary* by Stephen R. Covey, Compiled by David K. Hatch, Rutledge Hill Press, Nashville TN 2006.

<sup>86</sup> Cfr. anche lo studio sull'importanza della narrazione nei processi gestionali in D.A. JAMESON,

narrativa e la pedagogia progettuale nella proposta educativa di don Bosco. La visione narrata nella forma del racconto o del sogno è completato con la concretezza dei regolamenti, della divisione dei ruoli e dei compiti.<sup>87</sup> La visione formulata non è, quindi, solo un documento, ma tutto un ambiente educativo costruito da narrazioni, storie, simboli e teorie che implica anche una cultura organizzativa.<sup>88</sup>

Il collegamento tra la narrazione e la sperimentazione viene offerto da Scharmer. Nella Teoria U viene dedicato tutto un passo della progettazione alla “cristallizzazione” del momento vocazionale, parlando di chiarificazione, condivisione e allargamento dell’intenzionalità nata con la vocazione.<sup>89</sup> Subito dopo viene la prototipizzazione che applica la visione nascente già nei piccoli “microcosmi” protetti per far interagire la prassi e la teoria.<sup>90</sup> Nella presente proposta per il PEPS è sembrato opportuno collegare i due passi per due motivi. Il primo prevede un rinforzo nella creazione di una visione narrata con i primi feedback che provengono dalle piccole sperimentazioni e il secondo motivo si fonda sull’opportunità di avere già sperimentato in piccolo la visione, prima di applicarla a livello di tutta l’opera che viene nel momento successivo della progettazione operativa. È importante che le sperimentazioni non siano complesse e disegnate con troppo rigore, in quanto si esigono tempi brevi di realizzazione, la flessibilità di struttura e la possibilità di presentare l’esperienza in diverse fasi di evoluzione.<sup>91</sup> Le sperimentazioni servono più per il processo di apprendimento che per il cambiamento effettivo della condizione giovanile.

La creazione della visione è il risultato desiderato di questo momento della progettazione educativo-pastorale ed è anche il punto di contatto tra la leadership, accentuata con il discernimento e il dialogo generativo, e l’aspetto del management, che si muove verso la virtù della coerenza operativa e dell’integrazione sinergica. La parte processuale del momento della visione sperimentata non è secondaria e si concentra sia sulla coltivazione del dialogo che sulla

*Narrative Discourse and Management Action*, in «The Journal of Business Communication» 38 (2001) 4, 476-511.

<sup>87</sup> Cfr. P. BRAIDO, *Il progetto operativo di Don Bosco e l’utopia della della società cristiana*, LAS, Roma 1982, pp. 6-7.

<sup>88</sup> Cfr. importanza della costruzione di una cultura dell’organizzazione in S.R. COVEY, *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008, pp. 90-106 e lo studio classico sulla cultura organizzativa: E.H. SCHEIN, *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.

<sup>89</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, p. 202.

<sup>90</sup> Cfr. SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 203-214.

<sup>91</sup> Per un esercizio e la formazione con la pratica della prototipizzazione cfr. lo strumento *Enacting and Prototyping Living Microcosms of the New*, in JAWORSKI - KAHANE - SCHARMER, *Presence workbook*. In questo senso va anche tutta una corrente della *lean management* che integra flessibilmente i feedback già durante la progettazione.

formazione e coinvolgimento della CEP nel cambio di paradigma che comincia a esprimersi nella visione. Il facilitatore del processo deve calibrare opportunamente i tre livelli del dialogo partendo dalla comunicazione più profonda a quella semplicemente confrontativa, in quanto la creazione della visione richiede di risolvere dilemmi pratici in collegamento con la strada da prendere e contemporaneamente c'è la necessità di coltivare il momento creativo e unitivo nella CEP.

La narrazione e la sperimentazione sono importanti anche per l'aspetto processuale della progettazione. Pellerey, basandosi su Alasdair MacIntyre e Giuseppe Abbà, coglie il potenziale formativo della narrazione e della dialogicità: «L'educazione del carattere si basa sulla struttura narrativa della vita umana [...] L'uomo è autore e narratore della propria storia di vita. La sua vita concepita come un tutto, con una sua identità e continuità, ha la sua unità narrativa. Da essa le singole azioni, che hanno un carattere storico, ricavano il loro significato». <sup>92</sup> Le sperimentazioni, nel loro concreto svolgimento, sono catalizzatori di idee, di atteggiamenti e dei cambi di paradigma in quanto favoriscono la creazione di vari circoli di apprendimento dall'esperienza alternando la "teoria" e la "prassi".

### *3.5. La progettazione operativa*

Il momento più tipico della progettazione, intesa nel senso tradizionale, è la progettazione operativa, concentrata maggiormente sul risultato. Nella prospettiva integrale si accentueranno anche le componenti processuali dell'implementazione del progetto nella prassi educativo-pastorale. Il *Quadro di riferimento* della PG Salesiana propone di stabilire gli obiettivi generali; indicatori precisi e misurabili; interventi precisi, progressivi e verificabili; gruppo di destinatari, responsabilità delle persone e delle équipe, dispiegamento delle risorse e programmazione dei tempi. <sup>93</sup>

L'applicazione più o meno lineare tendente al risultato che implica maggiormente la virtù della coerenza operativa viene equilibrato con l'attenzione sistemica attraverso la virtù dell'integrazione sinergica. L'attenzione tecnica alla precisione dello stabilimento degli obiettivi e degli interventi viene spostata maggiormente all'equilibrio tra l'operatività lineare, che è imprescindibile,

<sup>92</sup> M. PELLEREY, *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007, pp. 128-129.

<sup>93</sup> Cfr. DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, <sup>3</sup>2014, pp. 289-290.

e l'allineamento dei sistemi secondo la visione creata precedentemente.<sup>94</sup> L'equilibrio tra l'esecuzione lineare del progetto educativo e l'allineamento dei sistemi è accentuato nel *Leader in Me* di Covey e nel *Schools that Learn* di Senge, che parlano dell'implementazione della visione nei vari livelli del sistema organizzativo, comunicativo, formativo, economico, motivazionale, informatico, ecc.<sup>95</sup> La prospettiva sistemica non si trova solamente nelle teorie della leadership. Pellerey insiste sull'integrazione di un itinerario educativo lineare in un clima e una piattaforma relazionale che sia coerente con la prospettiva narrativa.<sup>96</sup> L'importanza data non solo allo stabilimento degli obiettivi e degli interventi ma anche al sistema formativo, organizzativo e finanziario è presente anche nel manuale di catechetica di Alberich e Vallabharaj.<sup>97</sup>

L'allineamento dei sistemi organizzativi non è in se stesso solo un'operazione di adeguamento. Prendendo sul serio il paradigma sistemico e la virtù dell'integrazione sinergica si tratta piuttosto della ricerca di sinergie tra i vari sistemi e la visione. La visione non viene semplicemente implementata, anche perché non è formulata in forma solamente esecutiva, ma si trova piuttosto a porre delle "domande" all'organizzazione dei vari sistemi, cercando i punti di contatto e di arricchimento reciproco. Dopo un allineamento sinergico si evolve e concretizza sia la comprensione della visione che gli aspetti organizzativi dei vari sistemi, creando terze soluzioni migliori delle alternative precedenti.<sup>98</sup>

La progettazione operativa non è solo il momento della decisione su obiettivi, interventi, sinergie e allineamenti. È un processo continuo di esecuzione e valutazione motivato dalla tensione creativa tra la visione e la realtà corrente. Quest'aspetto è già presente nel modello attuale del PEPS, lo si sposta solo dal momento della verifica alla progettazione operativa. La seconda edizione del *Quadro di riferimento* giustamente sottolinea: «Questa verifica fatta lungo il processo permette anche di accompagnare e orientare le persone e gruppi responsabili nella realizzazione delle loro responsabilità e funzioni, di motivarle di più e di adattare il proprio cammino».<sup>99</sup> Il momento della progettazione

<sup>94</sup> Secondo il grado di complessità organizzativa dell'opera salesiana si può accedere anche a strumentazioni tecniche più avanzate come il PERT (*Project Evaluation and Review Technique*), la CPM (*Critical Path Method*) e altri strumenti offerti in H. KERZNER, *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, New Jersey 102009.

<sup>95</sup> Cfr. l'impostazione sistemica della pubblicazione P.M. SENGE et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000 e l'importanza dell'allineamento secondo la visione in COVEY, *The Leader in Me*, 2008, pp. 71-89. Cfr. anche SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 220-222.

<sup>96</sup> Cfr. M. PELLEREY - D. GRZĄDZIEL, *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011, pp. 112-113 e 203-270.

<sup>97</sup> Cfr. ALBERICH - VALLABARAJ, *Communicating a Faith That Transforms*, 2004, p. 273.

<sup>98</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 232-251.

<sup>99</sup> DICASTERO PER LA PG, *Quadro di riferimento*, 2000, p. 136.

operativa è, quindi, un processo lungo di esecuzione che operazionalizza la tensione tra la visione e la realtà.

Il legame stretto tra il risultato (avere un progetto che chiarisce obiettivi e attività) e il processo (esecuzione quotidiana) in questa fase della progettazione è molto sottolineato nelle teorie della leadership. Senge gli ha dedicato tutta la disciplina dell'apprendimento di gruppo dove affronta il superamento delle routine difensive e il legame tra l'apprendimento e la pratica;<sup>100</sup> Covey ha introdotto il termine del quoziente esecutivo (XQ) ed ha svolto una ricerca empirica su un campione di 2,5 milioni di persone<sup>101</sup> e Scharmer, in armonia con Covey, parla dell'esecuzione a spiraglio tra l'apprendere, l'impegnarsi e il fare.<sup>102</sup>

Covey, nell'*Ottava regola*, si concentra abbastanza sulla fase dell'esecuzione della visione offrendo le riunioni *triage* come uno strumento cruciale per la responsabilizzazione reciproca. Nelle riunioni *triage*, fatte a scadenza settimanale o mensile, ogni membro del gruppo fa un breve resoconto sulle questioni vitali del suo campo di responsabilità preferendo l'aspetto dell'importanza su quello dell'urgenza. Successivamente, si cerca insieme la sinergia nelle terze alternative emergenti dalla realtà nel divenire e, infine, si spiana la strada dell'esecuzione per facilitare il raggiungimento degli obiettivi.<sup>103</sup> Le riunioni *triage* sono un'applicazione della logica sistemica e sinergica nella prassi quotidiana dell'esecuzione del progetto, in quanto le persone si assumono responsabilità di fronte al gruppo e rendicontano successivamente a esso.

#### 4. Le modalità applicative della metodologia integrale

Nelle pagine precedenti sono stati presentati i cinque momenti di un ciclo progettuale integrale. Si è coscienti, però, che la realizzazione completa di tutti i momenti non è un'operazione semplice, perché coinvolge tante persone, esige una maturità psicologica, spirituale e, non per ultimo, non poche risorse di tempo, motivazione, leadership, ecc. Gli autori della leadership parlano, in non poche *case stories*, delle progettazioni che sono durate per più di tre anni con tempi di realizzazione del progetto che superavano anche i dieci anni.<sup>104</sup> Anche la "progettazione" di don Bosco all'inizio dell'opera degli oratori e dei collegi

<sup>100</sup> Cfr. SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 247-288.

<sup>101</sup> Cfr. S.R. COVEY, *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli, Milano 2005, pp. 283 e 358-361.

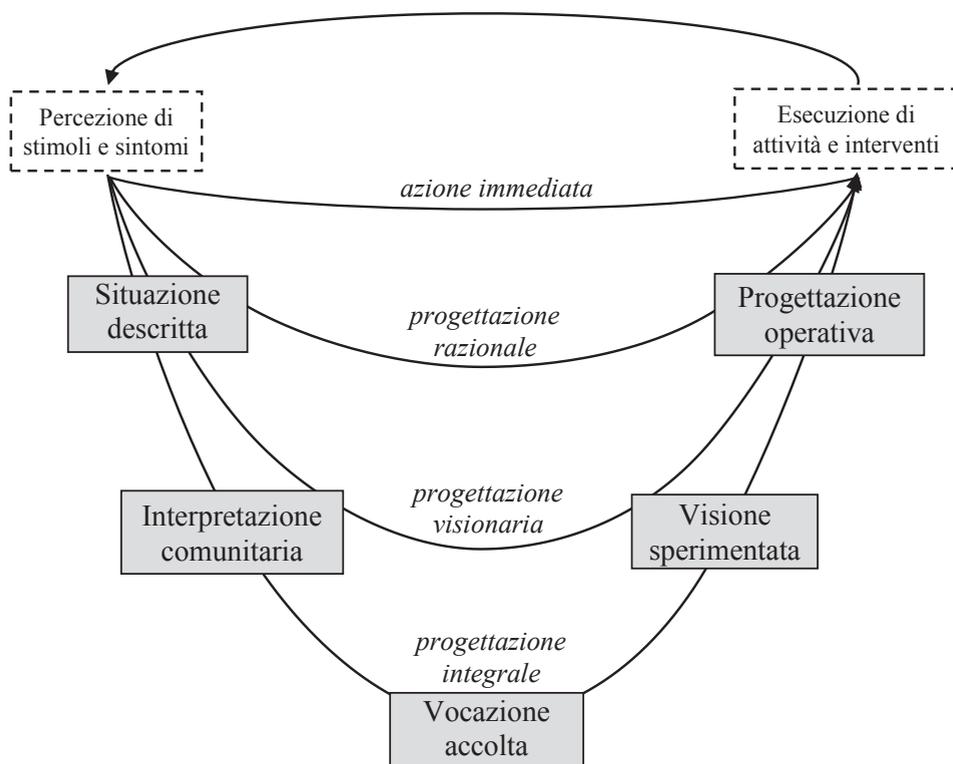
<sup>102</sup> Cfr. COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 271-272 e SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 216-218.

<sup>103</sup> Cfr. COVEY, *L'ottava regola*, 2005, pp. 280-282.

<sup>104</sup> Cfr. per esempio SENGE et al., *The Fifth Discipline Fieldbook*, 1994, pp. 366-373; COVEY, *Le 7 regole*, 2005, pp. 18-32; 80; 92-93; SENGE, *La quinta disciplina*, 2006, pp. 296-426; SCHARMER, *Theory U*, 2007, pp. 32; 122-126; 136-147; 192-195 e 203-205.

è stata un'impresa pluriennale con le fasi di cambio del paradigma, delle chiamate specifiche, delle sperimentazioni e della realizzazione.

Schema 25: *I livelli di profondità della progettazione*



Per rendere la proposta realistica si introducono quattro modalità di progettazione che vogliono rispettare le esigenze della situazione nella quale si svolge il processo di progettazione e i livelli di maturazione personale e comunitaria della CEP:

1. *Azione immediata*, che non implica nessun tipo di progettazione e passa in breve tempo dalla percezione di stimoli e sintomi all'esecuzione di un intervento.
2. *Progettazione razionale*, la quale è simile alla progettazione didattica degli anni '60 e '70, elabora le percezioni degli stimoli in un'analisi razionale della situazione, analizza i bisogni emergenti e successivamente passa alla progettazione operativa nello stabilire gli obiettivi, interventi e attività che guidano poi l'esecuzione del progetto.

3. *Progettazione visionaria*, che approfondisce, similmente all'ideale della progettazione proposta nella seconda edizione del *Quadro*, la descrizione della situazione con un'interpretazione fatta in comunità con lo scopo di arrivare a una visione stimolante e positiva del futuro che guida la successiva fase della progettazione operativa.
4. *Progettazione integrale*, che è stata proposta nel presente studio e che integra anche la dimensione spirituale delle persone e la concretizza con il momento della vocazione.

Le modalità di progettazione descritte sono più o meno adatte alle varie situazioni e ai vari livelli di maturità della CEP. L'ideale che si propone è la progettazione integrale, ma per un principio di realismo e di gradualità della crescita umana bisogna adottare strategie e modi di realizzare diversificati. In una situazione di crisi, di conflitto o di pericolo di cadere in un'anarchia totale, dove non esiste una CEP reale, è comprensibile che si adottino misure e si intraprendano azioni immediate senza un processo di progettazione facendo riferimento a una leadership carismatica o gerarchica. Però, un permanere per lungo tempo in quel livello di azione porta a schemi di pensiero e a un management reattivo che non favoriscono la creazione della CEP, la leadership distribuita e non guardano a obiettivi, visioni e vocazioni che portino effetti sostenibili a lunga durata.

In una situazione invece dove esiste una CEP che lavora bene a livello funzionale e professionale in una struttura che funziona senza sintomi allarmanti si può adottare la progettazione razionale. Percorrendo il ciclo di progettazione si può essere sensibili all'aspetto formativo dell'intero processo, facendo crescere la maturità delle persone coinvolte e la fiducia reciproca nella CEP in vista di una futura progettazione più profonda. Una CEP con un buon livello di fiducia e comunicazione, impostata sul secondo livello del dialogo, può avventurarsi nella progettazione visionaria che è un investimento sia nella qualità della vita comunitaria della CEP, percependosi come un insieme, che negli effetti operativi.

Si potrebbe non volere entrare nel momento progettuale della vocazione per la poca maturità cristiana della CEP condizionata, in alcuni casi, da un contesto multireligioso o agnostico. Tante esperienze dei consulenti di leadership che lavorano in campi multireligiosi non vedono la difficoltà per la categoria della vocazione che è più o meno trasversale. Anche le esperienze in campo salesiano suggeriscono che non è da considerare secondario il potenziale della progettazione integrale che può portare alla conversione spirituale o a un approfondimento nella fede, oltre che alla maturazione di virtù processuali.

Dopo un tempo di azioni immediate o alcuni cicli di progettazione razionale, dopo cambiamenti sostanziali della situazione o delle dinamiche di gruppo all'interno della CEP, dopo cambiamenti di responsabilità nelle posizioni chia-

ve dell'opera salesiana, dopo significativi successi o fallimenti c'è bisogno di riavviare l'intero ciclo di progettazione integrale in tutti e cinque i momenti.

In tutte le situazioni, nelle quali non si riesce ad adottare la progettazione integrale con tutta la CEP, è consigliabile di creare esperienze di progettazione integrale in piccoli gruppi, nel nucleo animatore della CEP o con le persone disponibili, seguendo il principio *inside-out*, che proclama la logica del cambiamento diffondentesi dal piccolo al grande, dalla persona al gruppo e ai sistemi più grandi. Se non si può implementare una progettazione integrale a livello dell'opera in una logica del management dell'intero sistema, si possono creare anche strutture di apprendimento parallele che favoriscano la maturazione delle persone nelle virtù processuali con una logica della leadership delle persone.

## CONCLUSIONE

Ricapitoliamo brevemente la strada percorsa e i maggiori capisaldi raggiunti attraverso l'attuale approfondimento della storia, delle teorie ispirative e delle proposte innovative circa il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano (PEPS). La nascita del PEPS nel 1978 è stata preceduta dal movimentato periodo post-conciliare che ha portato la Congregazione Salesiana a nuovi orizzonti di pensiero e di prassi educativo-pastorali. Il periodo seguente, dal 1978 al 1990, caratterizzato dallo sviluppo e dalla concretizzazione del PEPS, ha visto una fruttuosa collaborazione tra il Dicastero per la Pastorale Giovanile e la Facoltà delle Scienze dell'Educazione dell'UPS sotto la guida del Consigliere per la PG Juan E. Vecchi. Il terzo periodo dal 1990 al 2002, guidato da Luc van Looy e Antonio Domènech, è stato caratterizzato dall'applicazione, consolidazione e sistematizzazione del PEPS nel manuale *La Pastorale Giovanile Salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*. Nell'attuale periodo, seguente al 2002, è tipico invece lo sviluppo di altri tipi di progetti nell'area salesiana, tra cui emerge il metodo del discernimento, sviluppato soprattutto da Francesco Cereda e Fabio Attard, che porta ad alcune modifiche e cambi di visione che si riflettono anche nella terza edizione del *Quadro* del 2014.

Dallo studio delle pubblicazioni che hanno accompagnato lo sviluppo del PEPS, risulta presente l'influsso esplicito della progettazione didattica degli anni '60 e '70, che adotta la cosiddetta pedagogia per obiettivi. Attraverso questa corrente della didattica si è notato l'influsso del *management by objectives* (MBO) che introduce la lettura analitica della situazione e la logica lineare del perseguimento degli obiettivi attraverso le linee di azione, i mezzi e gli interventi pianificati. Alcune possibili conseguenze negative del MBO sono rintracciabili anche nell'area della progettazione salesiana: la settorializzazione della realtà educativo-pastorale in molteplici progetti che contengono varie dimensioni; il rafforzamento dell'aspetto tecnico della progettazione; l'accento sulla misurazione all'interno della verifica; l'assenza dello studio delle interconnessioni o/e dell'insieme; una certa trascuratezza della questione delle risorse; e, infine, un'accentuata formalizzazione dell'azione educativo-pastorale.

Dall'analisi storico-teorica dell'evoluzione del PEPS si è passati alla proposta di una metodologia integrale, che ha valorizzato il dialogo tra la tradizione

salesiana e gli sviluppi delle scienze gestionali-organizzative avvenuti dopo la metà degli anni '80 non recepiti in ambito salesiano. Insieme al fondamentale criterio della compatibilità con gli sviluppi della progettazione salesiana, si sono adottati altri criteri di significatività pedagogica per la scelta delle teorie prese in considerazione. Le teorie della leadership di Senge, di Covey e di Scharmer, scelte per il dialogo catalizzante, superano infatti il *management by objectives* sia con l'integrazione teorica del pensiero sistemico, dell'educazione trasformativa, della leadership spirituale e distributiva dell'empowerment, della leadership d'eccellenza, che con la prassi significativa di progettazione e di consulenza nei vari contesti geografici e culturali. Come frutto del dialogo tra il PEPS e le teorie della leadership è stato proposto, nell'ultima parte dello studio, un aggiornato quadro di riferimento per la progettazione, una proposta di sei virtù processuali necessarie per una progettazione educativo-pastorale salesiana significativa e un percorso integrale e differenziato di progettazione consistente in vari momenti.

I maggiori risultati raggiunti nel dialogo tra la progettazione in campo salesiano e le teorie della leadership si possono raggruppare attorno ad alcune espressioni:

1. l'operatività del progetto;
2. il legame tra la formazione e la progettazione;
3. la progettazione degli insiemi e delle parti;
4. un metodo integrato sinergicamente;
5. la continuità con la storia recente della Congregazione.

Come primo risultato viene menzionato quello dell'operatività del PEPS, che ha costituito anche una delle motivazioni per il presente lavoro e che costituisce una sfida perenne: il passare dalla carta alla vita. Nel dialogo con le teorie che integrano il "management dei progetti" e la "leadership delle persone" si è pervenuti a un allargamento degli orizzonti, nel quale si comprende come una maggiore operatività del progetto non è principalmente il frutto di un controllo maggiore nella fase dell'esecuzione, o di un numero maggiore dei progetti, o di un metodo tecnicamente più sofisticato. L'operatività si fonda piuttosto sull'equilibrio tra il management e la leadership che cambia profondamente le persone coinvolte attraverso il discernimento, l'atteggiamento di ascolto di una vera *discipleship*; crea una vera comunità in condivisione e punta a una sostenibilità a lunga durata anche in una scarsità di risorse, mantenendo la tensione creativa tra la visione condivisa e la realtà educativo-pastorale di ogni giorno.

Il legame tra la Comunità Educativo-Pastorale e il progetto è essenziale non solo in quanto la CEP è il soggetto della progettazione, ma per il legame intrinseco tra la trasformazione comunitaria dell'identità della CEP e il processo integrale della progettazione. Come secondo risultato si propone, infatti, un percorso di progettazione che armonizza la crescita personale, la crescita

comunitaria e la progettazione di una struttura educativo-pastorale salesiana. L'armonizzazione tra le teorie del primo e del secondo Covey, che accentua la leadership etica personale, del primo e del secondo Senge, che propone l'apprendimento organizzativo in contesto comunitario con la Teoria U di Scharmer, che studia il processo di progettazione profonda, ha permesso di formare una base metodologica più equilibrata rispetto all'impostazione dei singoli autori. La sintesi metodologica non è costruita solo a livello delle teorie gestionali, ma si basa sull'impostazione integrale delle quattro dimensioni del PEPS che sorreggono l'unico processo di trasformazione educativa, spirituale, comunitaria e vocazionale.

Un terzo risultato è l'implementazione della logica sistemica nella metodologia del PEPS che si articola sia a livello di conoscenza sistemica della realtà che tende verso la costruzione di una visione unitaria, che a livello di costruzione di una vera comunità tra quelli che progettano ed eseguono il progetto. Il momento dell'interpretazione comunitaria e della visione sperimentata durante il percorso della progettazione sono un'espressione concreta dell'importanza dello sguardo sistemico e delle sue implicazioni per la CEP. La logica sistemica integra la logica analitica esistente in quanto è attenta agli insiemi e alle interconnessioni tra gli elementi del PEPS. La proposta della progettazione cerca di dare un giusto peso anche alle singole persone, alla loro maturazione, sostenendo sia il principio del cambiamento *inside-out*, che parte dalla persona per allargarsi verso sistemi più ampi, che il principio di gradualità e del realismo che propone la progettazione a vari livelli di impegno (razionale, visionario, integrale).

Un metodo integrale proposto per la progettazione formativa ed educativo-pastorale, sia personale che comunitaria, è un quarto risultato che può facilitare la progettazione in quanto tale all'interno della Famiglia Salesiana. Infatti, se è desiderabile una progettazione, formazione, educazione-pastorale armonica, integrale e comunitaria, la molteplicità dei metodi può essere il fattore che frantuma lo sforzo e spesso impedisce l'allineamento e la sinergia tra le persone portando a scontrarsi i quadri mentali impliciti nei vari metodi di progettazione. Il metodo proposto qui cerca, quindi, di combinare sinergicamente il metodo del PEPS, il metodo di discernimento e le tendenze nel campo della ricerca della progettazione catechetica, educativa e organizzativa.

Un ultimo risultato della proposta è l'aspetto della continuità con la storia, che può facilitare l'implementazione del metodo integrale del PEPS in una realtà salesiana. C'è la continuità con l'impostazione del PEPS di Juan E. Vecchi ed Egidio Viganò, con l'equilibrio tra il "processo" e il "prodotto" della progettazione didattica, con alcune attenzioni della teoria dell'animazione e della catechetica, con le recenti tendenze della progettazione salesiana presenti nel *Quadro di riferimento* e con le varie sfaccettature del cambio di paradigma gestionale che prevede una sinergia tra la leadership e il management.

Sono anche da notare i pregi e i limiti del presente lavoro di ricerca. Tra i pregi si può nominare l'originalità della sintesi metodologica tra le teorie di Covey, Senge e Scharmer; l'interdisciplinarietà dei metodi di ricerca (storico, teorico, metodologico) e soprattutto la proposta applicativa di una metodologia aggiornata del PEPS. I limiti della ricerca sono dovuti a varie ragioni. Il primo limite, dovuto al necessario restringimento di campo della ricerca, è legato alla scelta dei principali autori di confronto. La scelta, anche se ben motivata, porta ad alcuni risultati che sono solo relativi ed hanno bisogno di un confronto continuo con la produzione scientifica, sia nel campo della leadership e del management, che della progettazione nell'area dell'educazione formale e informale.

Un secondo limite emerge quando si entra nella processo progettuale, che è sempre guidato, coordinato o facilitato da un promotore o dal superiore. Il presente studio si concentra più su una leadership distribuita che stimola l'empowerment nei membri della CEP, ma è altrettanto necessario un ulteriore approfondimento sul ruolo del facilitatore del processo e sulle questioni di frontiera tra la progettazione e il governo della Congregazione. Questo limite offre, tuttavia, una prospettiva per le ricerche future in questo campo.

Un terzo limite non è legato strettamente con i risultati della ricerca, ma viene legato piuttosto alla prassi e alla *Wirkungsgeschichte* della progettazione integrale attuale nel campo ecclesiale e secolare. Il modello di progettazione integrante la dimensione spirituale potrebbe indurre la CEP a muoversi verso uno spiritualismo o misticismo utopico staccato dalla vita reale e dall'operatività che esige non poca disciplina e capacità di governo. Dinamiche simili a un misticismo *New Age* ingenuo, che sottovaluta l'ambiguità dell'esperienza umana con il sacro, sono percettibili infatti in alcune pubblicazioni e pratiche promosse dal Presencing Institute o dalla Society for Organizational Learning. In questo senso sarà utile rimanere in un attento dialogo con la teologia e la tradizione cattolica soprattutto sui temi dell'antropologia teologica, del discernimento e della pneumatologia.

Concludendo, si può dire che il presente studio interdisciplinare offre uno strumento metodologico che, cercando di essere in sintonia con la ricca eredità storica della Congregazione Salesiana, vuole promuovere una progettazione integrale e trasformativa congiunta con la maturazione personale dei membri della Comunità Educativo-Pastorale. Si augura ad ogni lettore che cercherà di mettere in pratica un processo di progettazione integrale di creare non solo un progetto, ma tutto un contesto interpretativo e operativo che favorisce l'accoglienza della vocazione educativo-pastorale, la concretizzazione della visione condivisa e la realizzazione trasformativa del Progetto Educativo-Pastorale Salesiano nel quotidiano.

# BIBLIOGRAFIA GENERALE

## 1. Fonti

(Sono disposte in ordine cronologico)

- ZIGGIOTTI R., *Il Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 229, 3-11.  
ZIGGIOTTI R., *Il Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 233, 3-14.  
ZIGGIOTTI R., *Il Rettor Maggiore*, in ACS 44 (1963) 234, 2-14.  
*Atti dei Capitolo Generale XIX*, 8 aprile-10 giugno 1965 Roma, in ACS 47 (1966) 244 [numero monografico].  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 48 (1967) 247, 3-33.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 252, 3-86.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 49 (1968) 254, 3-9.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 50 (1969) 258, 3-38.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 51 (1970) 260, 3-42.  
*Capitolo Generale Speciale XX*, Roma 10 giugno 1971.5 gennaio 1972, [s.e.], Roma [1972].  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 269, 3-49.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 54 (1973) 270, 3-21.  
RICCERI L., *Lettera del Rettor Maggiore*, in ACS 56 (1975) 279, 3-45.  
*Capitolo Generale 21 della Società Salesiana*. Documenti capitolari, Roma 31 ottobre 1977-12 febbraio 1978, SDB, Roma 1978.  
VIGANÒ E., *Maria rinnova la Famiglia Salesiana di don Bosco*, in ACS 59 (1978) 289, 3-43.  
VIGANÒ E., *Il progetto educativo salesiano*, in ACS 59 (1978) 290, 3-42.  
DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Progetto Educativo Pastorale. Metodologia*, Sussidio 1, [s.e.], Roma 1978.  
DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano. Metodología*, serie Vector 1, [s.e.], Roma 1978.  
DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Elementi e linee per un Progetto Educativo Pastorale Salesiano*, Sussidio 2, [s.e.], Roma 1979.  
DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Proyecto Educativo-Pastoral Salesiano. Elementos y líneas fundamentales*, serie Vector 2, [s.e.], Roma 1979.  
DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Animazione pastorale dell'ispezzoria*, SDB, Roma 1979.  
DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle parrocchie affidate ai salesiani*, Sussidio n. 3a, [s.e.], Roma 1980.

- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Parroquias confiadas a los Salesianos*, serie Vector 3, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale negli oratori e centri giovanili salesiani*, Sussidio 3b, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en los Oratorios y Centros Juveniles Salesianos*, serie Vector 4, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle scuole salesiane*, Sussidio n. 3c, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERIO DE PASTORAL JUVENIL (Ed.), *Elementos y líneas para un Proyecto Educativo-Pastoral en las Esuelas Salesianas*, serie Vector 5, [s.e.], Roma 1980.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Lineamenti essenziali per un Piano Ispettorale di Pastorale Vocazionale*, Sussidio 4, [s.e.], Roma 1981.
- VIGANÒ E., *Riprogettiamo insieme la santità*, in ACS 63 (1982) 303, 3-28.
- VIGANÒ E., *La Famiglia Salesiana*, in ACS 63 (1982) 304, 3-45.
- VIGANÒ E., *Il Capitolo Generale XXII*, in ACS 63 (1982) 305, 5-20.
- VECCHI J.E., *Pastorale giovanile: documenti e punti da verificare*, in ACS 64 (1983) 307, 37-41.
- VIGANÒ E., *Don Bosco santo*, in ACS 64 (1983) 310, 3-20.
- Capitolo Generale 22 della Società di San Francesco di Sales*. Documenti, Roma 14 gennaio-12 maggio 1984, SDB, Roma 1984.
- Costituzioni della Società di san Francesco di Sales*, SDB, Roma [1984].
- Regolamenti generali*, SDB, Roma [1984].
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *La proposta associativa salesiana. Sintesi di un'esperienza in cammino*, Documenti PG 9, [s.e.], Roma 1985.
- CENTRO INTERNAZIONALE SALESIANO DE PASTORAL JUVENIL/ROMA, *Comunidad educativa en formación. Guiones para educadores*, 5 voll., CCS, Madrid 1985-86.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE, *Comunità salesiana nel territorio. Presenza e missione*, Documento PG 10, [s.e.] Roma 1986.
- VECCHI J., *Il progetto educativo pastorale*, in ACG 67 (1986) 316, 39-47.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE - CENTRO INTERNAZIONALE DI PG-FMA, *L'animatore salesiano nel gruppo giovanile. Una proposta salesiana*, Documento PG 12, LDC, Leumann (TO) 1988.
- VIGANÒ E., *Convocazione del Capitolo Generale 23°*, in ACG 69 (1988) 327, 3-25.
- VIGANÒ E., *La nuova evangelizzazione*, in ACS 70 (1989) 331, 3-43.
- DICASTERIO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Pastorale giovanile salesiana*, SDB, Roma 1990.
- Educare i giovani alla fede*. Documenti del Capitolo Generale 23 della Società di san Francesco di Sales, Roma 4 marzo-5 maggio 1990, in ACG 71 (1990) 333 [numero monografico].
- VIGANÒ E., *Nuova educazione*, in ACG 72 (1991) 337, 3-43.
- VAN LOOY L., *Mentalità di itinerario*, in ACG 74 (1993) 345, 50-56.

- VAN LOOY L., *Il Progetto Educativo Pastorale nelle Ispettorie*, in ACG 75 (1994) 349, 33-41.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE - SDB - ROMA, *Il Progetto Educativo-Pastorale Salesiano. Rilettura dei progetti ispettoriali. Risultati dell'inchiesta ai delegati ispettoriali di PG e loro équipes sul "Progetto educativo-pastorale"*, Dossier PG 8, SDB, Roma 1995.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE - SDB - ROMA, *Il Progetto Educativo-Pastorale salesiano. Raccolta antologica di testi*, Dossier PG 9, SDB, Roma 1995.
- Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di don Bosco.* Documenti del Capitolo Generale 24 della Società di san Francesco di Sales, Roma 19 febbraio-20 aprile 1996, in ACG 77 (1996) 356 [numero monografico].
- DICASTERI PER LA PASTORALE GIOVANILE FMA-SDB, *Spiritualità Giovanile Salesiana. Un dono dello Spirito alla Famiglia salesiana per la vita e la speranza di tutti*, [s.e.], Roma 1996.
- VECCHI J., *Si commosse per loro (Mc 6,34). Nuove povertà, missione salesiana e significatività*, in ACG 78 (1997) 359, 3-36.
- VECCHI J.E., *"Io per voi studio..." (C 14) La preparazione adeguata dei confratelli e la qualità del nostro lavoro educativo*, in ACG 78 (1997) 361, 3-47.
- DICASTERO PER LA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *La pastorale giovanile salesiana. Quadro di riferimento fondamentale*, SDB, Roma <sup>1</sup>1998; <sup>2</sup>2000 e <sup>3</sup>2014.
- La comunità salesiana oggi.* Documenti del Capitolo Generale 25 della Società di san Francesco di Sales, Roma 24 febbraio-20 aprile 2002, in ACG 83 (2002) 378 [numero monografico].
- CEREDA F., *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Il Progetto della Comunità Salesiana. Processo di discernimento e di condivisione*, del 13. 12. 2002, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_della\\_Comunita\\_Salesi](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_della_Comunita_Salesi) (accesso il 1. 8. 2014).
- CEREDA F., *Lettera ai Reverendi Ispettori e ai Consigli ispettoriali, ai Delegati ispettoriali di formazione e alla Commissione ispettoriale di formazione. Formazione permanente. Il progetto personale di vita. Un cammino di fedeltà creativa verso la santità*, del 21. 6. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FP](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FP) (accesso il 1. 8. 2014).
- CEREDA F., *Lettera ai Reverendi Direttori e Membri delle Comunità formatrici, ai Reverendi Ispettori e Delegati ispettoriali di formazione. Formazione iniziale. Il progetto personale di vita. Un cammino di identificazione con la vocazione salesiana*, del 5. 7. 2003, in [http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto\\_personale\\_vita\\_FI](http://www.sdb.org/it/Dicasteri/Formazione/Documenti/Progetto_personale_vita_FI) (accesso il 1. 8. 2014).
- DOMÈNECH A., *Il Progetto Organico Ispettoriale*, in ACG 84 (2003) 381, 35-42.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Progetto di animazione e governo del Rettor Maggiore e del suo Consiglio per il sessennio 2002-2008*, in ACG 84 (2003) 380, 3-114.
- DOMÈNECH A., *La formazione pastorale salesiana. Atteggiamenti e competenze da sviluppare*, in ACG 87 (2006) 393, 53-68.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Educhiamo con il cuore di don Bosco*, in ACG 89 (2008) 400, 3-46.

- «*Da mihi animas, cetera tolle*». Documenti del Capitolo Generale XXVI della Società di san Francesco di Sales, Roma 23 febbraio-12 aprile 2008, in ACG 89 (2008) 401 [numero monografico].
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*E si commosse per loro perché erano come pecore senza pastore, e si mise a insegnare loro molte cose*” (Mc 6,4) *La Pastorale Giovanile Salesiana*, in ACG 91 (2010) 407, 3-59.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*Venite e vedrete*” (Gv 1,39) *La necessità di convocare*, in ACG 92 (2011) 409, 3-47.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., “*Testimoni della radicalità evangelica*”. *Chiamati a vivere in fedeltà il progetto apostolico di Don Bosco. “Lavoro e temperanza”*, in ACG 93 (2012) 413, 3-56.
- Iter di preparazione al Capitolo Generale 27*, in ACG 93 (2012) 413, 57-59.
- Traccia di riflessione e lavoro sul tema del CG27*, in ACG 93 (2012) 413, 60-68.
- “*Testimoni della radicalità evangelica*”. *Lavoro e temperanza*. Documenti del Capitolo Generale XXVII della Società di san Francesco di Sales, Roma 22 febbraio-12 aprile, in ACG 95 (2014) 418 [numero monografico].

## 2. Letteratura sul PEPS

- A servizio dell'educazione. La Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia ed E. Alberich, LAS, Roma 1984.
- ALBERDI R. - SEMERARO C., *Società salesiana di San Giovanni Bosco*, in PEL-LICCIA G. - ROCCA G. (Edd.), *Dizionario degli istituti di perfezione*, vol. 8, San Paolo, Roma 1988, pp. 1682-1714.
- ALBERICH E., *Catechesi*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 61-71.
- ALDAZABAL J., *Liturgia, preghiera personale, devozione mariana*, in GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale “Opere Don Bosco” in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 217-249.
- BACCHI N., *Don Juan Edmundo Vecchi Monti, VIII successore di don Bosco. Dal Rio Negro al Po*, Il Segno dei Gabrieli, Verona 1997.
- BISSOLI C., *Chiesa e giovani in Italia. Vent'anni di storia della pastorale giovanile*, in «*Note di Pastorale Giovanile*» 20 (1986) 4, 5-34.
- BRAIDO P., *Il progetto operativo di Don Bosco e l'utopia della società cristiana*, LAS, Roma 1982.
- BRAIDO P., *Le metamorfosi dell'Oratorio salesiano tra il secondo dopoguerra e il Postconcilio Vaticano II (1944-1984)*, in «*Ricerche Storiche Salesiane*» 49 (2006) 295-356.
- BRAIDO P., *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2006.
- CASELLA F., *L'esperienza educativa preventiva di don Bosco. Studi sull'educazione salesiana fra tradizione e modernità*, LAS, Roma 2007.
- CGS - COMMISSIONI PRECAPITOLARI CENTRALI, *Ecco ciò che pensano i salesiani della loro congregazione oggi*. “Radiografia” delle relazioni dei Capitoli

- Ispettoriali speciali tenuti in gennaio-maggio 1969, 4 voll., Istituto Salesiano Arti Grafiche, Castelnuovo D. Bosco (AT) 1969.
- CHÁVEZ VILLANUEVA P., *Don Antoni Domènech Corominas. Lettera mortuaria*, [s.e.], Roma 2011, [s.p.].
- COMOGLIO M., *Abilitare l'animazione. Riflessioni teorico-pratiche sulle competenze dell'animatore*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- DESRAMAUT F. - MIDALI M., *L'impegno della Famiglia salesiana per la giustizia*. Colloqui sulla vita salesiana 7, Jünkerath, 24-28 agosto 1975, LDC, Leumann (TO) 1976.
- ELLENA A., *Animatori*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 355-363.
- FERRAROLI A., *150 anni d'Italia e Salesiani. Evoluzione del progetto educativo pastorale salesiano per i giovani*, in «Rassegna CNOS. Problemi esperienze prospettive per l'istruzione e la formazione professionale» 27 (2011) 3, 17-36.
- FRIGATO S., *Educazione ed evangelizzazione. La riflessione della Congregazione salesiana nel Postconcilio*, in BOZZOLO A. - CARELLI R. (Edd.), *Evangelizzazione e educazione*, LAS, Roma 2011, pp. 39-90.
- GESING R., *Das Mitbrudergespräch in einer Ordensgemeinschaft und das Mitarbeitergespräch im Unternehmen. Ein vergleichende Darstellung unter besonderer Bezugnahme auf das Mitbrudergespräch bei den SDB und das Mitarbeitergespräch bei RWE*, Manoscritto della serie Benediktbeurer Schriftenreihe zur Lebensgestaltung im Geiste Don Boscos, Benediktbeuern 2004.
- GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981.
- GIANOLA P., *Orientamento vocazionale*, in GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 281-326.
- GIANOLA P., *Valori e atteggiamenti*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 144-155.
- GIRAUDO A., *Interrogativi e spinte della Chiesa del postconcilio sulla spiritualità salesiana*, in SEMERARO C. (Ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta 2003, pp. 137-159.
- GRASSO P.G., *La Società Salesiana tra il passato e l'avvenire. Risultati di un'inchiesta tra ex allievi salesiani*, Edizione extra-commerciale riservata, [s.e.], Roma 1964.
- GROPPO G., *Evangelizzazione e educazione*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 38-49.
- GROPPO G., *Promozione integrale*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 113-131.
- Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul Sistema Preventivo di don Bosco, svoltosi a Roma dal 31 dicembre 1973 al 5 gennaio 1974, LDC, Leumann (TO) 1974.

- KRAWCZYK W., *Il progetto educativo pastorale salesiano nel contesto della condizione giovanile in Polonia negli anni novanta*, UPS, relatore R. Tonelli, n° della tesi 0917D, data della difesa: 3. 2. 2009.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1984-1990*. Relazione del Rettor Maggiore don Egidio Viganò, SDB, Roma, 1990.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1990-1995*. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Juan E. Vecchi, SDB, Roma 1996.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 1996-2002*. Relazione del Vicario del Rettor Maggiore don Luc Van Looy, SDB, Roma 2002.
- La Società di san Francesco di Sales nel sessennio 2002-2008*. Relazione del Rettor Maggiore don Pascual Chávez Villanueva, SDB, Roma 2008.
- Le principali difficoltà emerse dal dibattito sulla relazione di don G.E. Vecchi*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.] [s.p.].
- MAIOLI E. - VECCHI J.E., *L'animatore nel gruppo giovanile. Una proposta "salesiana"*, LDC, Leumann (TO) 1988.
- MILANESI G., *L'utilizzo delle scienze dell'educazione nell'impegno dei salesiani per i giovani "poveri, abbandonati, pericolanti"*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 87-120.
- NANNI C., *Educazione alla libertà responsabile*, in GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 91-121.
- PELLERREY M., *Obiettivi*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 93-100.
- PELLERREY M., *Itinerario*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 188-196.
- PELLERREY M., *Spiritualità e educazione*, in C. SEMERARO (Ed.), *La spiritualità salesiana in un mondo che cambia*, Salvatore Sciascia, Caltanissetta-Roma 2003, pp. 75-97.
- POLLO M. - TONELLI R., *Animazione*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 285-309.
- Presentazione del Rettor Maggiore della "Relazione Generale sullo Stato della Congregazione"*, in CGS (1972), pp. 565-583.
- Relazione Generale sullo stato della Congregazione*, SDB, Roma 1971.
- RIC LORENZO F., *Management of Governance structures in Religious Institutes of active life. Applied to the Salesian Society of St. John Bosco*, UPS, Relatore J.M. Graulich, n° della tesi 0810D, data della difesa 3. 4. 2006.
- RICCERI L., *Così mi prese Don Bosco. Storie vere di vita salesiana*, LDC, Leumann (TO) 1986.
- SARTI S., *Valutazione*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 310-321.
- SCILLIGO P., *Dimensione comunitaria dell'educazione salesiana*, in *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*. Atti del convegno europeo salesiano sul sistema educativo di don Bosco, LDC, Leumann (TO) 1974, pp. 86-103.

- SCILLIGO P., *Gruppo*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 386-398.
- Sintesi dei lavori e conclusioni*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 321-328.
- TONELLI R., *Impostazione della comunità educativa in un contesto pluralista*, in GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 43-88.
- VECCHI J.E., *Per riattualizzare il Sistema Preventivo*, in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.] [s.p.].
- VECCHI J.E., *Presentazione*, in GIANNATELLI R. (Ed.), *Progettare l'educazione oggi con Don Bosco*, Seminario promosso dal Dicastero per la Pastorale Giovanile della Direzione Generale "Opere Don Bosco" in collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Pontificia Salesiana, Roma 1-7 giugno 1980, LAS, Roma 1981, pp. 9-16.
- VECCHI J.E., *Presentazione*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 5-8.
- VECCHI J.E., *Progetto educativo pastorale*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 15-25.
- VECCHI J.E., *Sistema Preventivo*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984, pp. 72-89.
- VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 123-150.
- VECCHI J.E., *Pastorale, educazione, pedagogia nella prassi salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, pp. 7-38.
- VECCHI J.E., *Verso una nuova tappa di Pastorale Giovanile Salesiana*, in *Il cammino e la prospettiva 2000*, Documenti PG 13, SDB, Roma 1991, pp. 39-106.
- VECCHI J.E., *I guardiani dei sogni con il dito sul mouse. Educatori nell'era informatica*. Rettore Maggiore dei Salesiani di Don Bosco intervistato da Carlo di Cicco, LDC, Leumann (TO) 1999.
- VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Progetto Educativo Pastorale. Elementi modulari*, LAS, Roma 1984.
- VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988.
- VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M., *Introduzione*, in VECCHI J.E. - PRELLEZO J.M. (Edd.), *Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione*, SDB, Roma 1988, pp. 5-9.
- VIGANÒ A. - VIGANÒ F., *Don Egidio Viganò, settimo successore di Don Bosco. Frammenti di vita*, LDC, Leumann (TO) 1996.
- VIGANÒ A., *Alcuni punti fondamentali riaffermati dal convegno sul Sistema Preventivo* in ISPETTORIA SALESIANA LOMBARDO-EMILIANA, *Convegno sul Sistema Preventivo*, Milano-Bologna 3-4 novembre 1978, [s.e.], [s.l.] [s.d.] [s.p.].

- VIGANÒ E., *La Società di S. Francesco di Sales nel sessennio 1978-83*, SDB, Roma 1983.
- VIVAR R.E., *Pastoral juvenil: análisis de los proyectos educativos de pastoral juvenil salesianos en 7 países de América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México y Venezuela: un instrumento de ayuda y refuerzo para los que trabajan en el área de la pastoral juvenil*, Colegio Salesiano Cristóbal Colón de Guayaquil, Guayaquil 1988.
- WIRTH M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide (1815-2000)*, LAS, Roma 2000.

### 3. Bibliografia critica

- Abito* in ZINGARELLI N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna <sup>12</sup>1999, p. 21.
- A Short Summary of Research on The 7 Habits on the Inside As It Relates to Behavioral Change and Recidivism*, in [http://www.franklincoveyresearch.org/catalog/Summary\\_of\\_7H\\_Insides\\_Research.docx](http://www.franklincoveyresearch.org/catalog/Summary_of_7H_Insides_Research.docx) (accesso il 1. 8. 2014).
- AGOR W., *Intuitive Management. Integrating Left and Right Brain Management Skills*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.
- ALBERICH E., *La catechesi oggi. Manuale di catechetica fondamentale*, LDC, Leumann (TO) 2002.
- ALBERICH E. - VALLABARAJ J., *Communicating a Faith That Transforms. A Handbook of Fundamental Catechetics*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2004.
- ALDON L., *Transcendent Leadership and the evolution of Consciousness*, AuthorHouse, Bloomington IN <sup>3</sup>2005.
- ANDERSON D. - ANDERSON L.A., *Beyond Change Management. How to Achieve Breakthrough Results Through Conscious Change Leadership*, Pfeiffer, San Francisco <sup>2</sup>2010.
- ANGELINI G., *Il vincolo ecclesiastico, la pratica religiosa, la fede cristiana*, in AMBROSIO G. et al., *Progetto pastorale e cura della fede*, Glossa, Milano 1996, pp. 15-39.
- ARGYRIS C., *How normal science methodology makes leadership research less additive and less applicable*, in J.G. HUNT - L.L. LARSON (Edd.), *Crosscurrents in leadership*, Southern Illinois University Press, Carbondale IL 1979, pp. 47-63.
- ARGYRIS C., *Flawed Advice*, Oxford University Press, New York 2000.
- ARGYRIS C. - SCHÖN D.A., *Theory in Practice. Increasing Professional Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1974.
- ARGYRIS C. - SCHÖN D.A., *Organizational Learning. A theory of action perspective*, Addison-Wesley, Reading MA 1978.
- ARGYRIS C. - PUTNAM R. - SMITH D., *Action Science*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.
- AUGUSTIN J.P. - GILLET J.C., *L'animation professionnelle. Histoire, acteurs, enjeux*, Harmattan, Paris Montréal 2000.
- AVALLONE F., *Psicologia del lavoro. Storia, modelli, applicazioni*, Carocci, Roma 2010.

- BARRADO GARCÍA J.M., *La animación sociocultural, un esfuerzo de aclaración*, in «Documentación Social» 26 (1982) 49, 11-24.
- BARSKY A., *Understanding the ethical cost of organizational goal-setting: A review and theory development*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 1, 63-81.
- BASS B.M., *Leadership and Performance Beyond Expectations*, Free Press, New York 1985.
- BASS B.M., *Bass and Stogdill's Handbook of Leadership. Theory, Research and Managerial Applications*, Free Press, New York <sup>3</sup>1990.
- BATES R., *History of Educational Leadership/Management*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford <sup>3</sup>2010, pp. 724-730.
- BAZERMAN M.H. - CHUGH D., *Decisions without blinders*, in «Harvard Business Review» 84 (2006) 1, 88-97.
- BECCIU M. - COLASANTI A.R., *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*, Franco Angeli, Milano 2004.
- BEISHON J. - PETERS G. (Ed.), *Systems Behaviour*, Harper and Row for the Open University Press, London 1972.
- BELLERATE B.A., *Disciplina* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma <sup>2</sup>2008, pp. 334-335.
- BENEFIEL M., *Soul at work. Spiritual leadership in organizations*, Seabury Books, New York 2005.
- BENNIS W., *On Becoming a Leader*, Perseus Books, Reading MA 1989.
- BENNIS W., *Why Leaders Can't Lead. The unconscious conspiracy continues*, Jossey-Bass, San Francisco 1989.
- BENNIS W., *An Invented Life. Reflections on Leadership and Change*, Addison-Wesley, Reading MA 1993.
- BENNIS W. - NANUS B., *The strategies for taking charge*, Harper Business, New York 1985.
- BENNIS W. - GOLDSMITH J., *Learning to Lead. A Workbook on Becoming a Leader*, Addison-Wesley, Reading MA 1997.
- BENSON T. - IMMEDIATO C.S., *Educating the Next Generation of Systems Thinkers: An Interview with Tracy Benson*, in «Reflections. The SoL Journal on Knowledge, Learning and Change» 10 (2011) 4, 13-22.
- BERNHARD A. - KEIM W. (Edd.), *1968 und die neue Restauration*, Jahrbuch für Pädagogik 2008, Peter Lang, Frankfurt am Main 2009.
- BERRY D.C. (Ed.), *How implicit is implicit learning?*, Oxford University Press, Oxford 1997.
- BERRY T., *The Dream of the Earth*, Sierra Club Books, San Francisco 1988.
- BEYER J.M. - TRICE H.M., *The Utilization Process: a Conceptual Framework and Synthesis of Empirical Findings*, in «Administrative Science Quarterly» 27 (1982) 591-622.
- BIRLEY D., *Planning and Education*, Routledge and Kegan Paul, London 1972.
- BLANCHARD K. - ZIGARMI P. - ZIGARMI D., *Leadership and the one minute manager: Increasing effectiveness through situational leadership*, William Morrow and Company, New York 1985.
- BLOCK J.H., *Mastery Learning: Theory and Practice*, Holt, Rinehart and Winston, New York 1971.

- BLOOM B.S. (Ed.), *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook 1: Cognitive domain*, David McKay, New York 1956.
- BLOOM B.S. et al., *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, vol. 1: *Area cognitiva*, Giunti & Lisciani, Teramo 1983.
- BLOOM B.S. et al., *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione*, vol. 2: *Area affettiva*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984-85.
- BOBBITT J.F., *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*, National Society for the Study of Education, Bloomington 1913.
- BOBBITT J.F., *The Curriculum*, Houghton Mifflin, Boston 1918.
- BOHM D., *Thought as a System*, Routledge, London 1994.
- BOHM D., *On dialogue*. Edited by Lee Nichol, Routledge, New York 1996.
- BORTOFT H., *Wholeness of Nature: Goethe's Way of Science*, Floris, Edinburgh 1996.
- BRANCA P.G. - CONTESSA G. - ELLENA A., *Animare la città*, Istituto di Scienze Amministrative e di promozione sociale, Milano 1982.
- BROWN D., *Usiamo il cervello*, SEI, Torino 1976.
- BUBER M., *I and Thou*. First Scribner Classics Edition, Scribner, New York 2000.
- BURNS J.M., *Leadership*, Harper&Row, New York 1978.
- BURRELL G., *The absent centre: The neglect of Philosophy in Anglo-American Management Theory*, in «Human Systems Management» 8 (1989) 307-312.
- BUSH T., *Leadership and management development in education*, Sage, London 2011.
- CALLAHAN R., *Education and the Cult of Efficiency*, University of Chicago Press, Chicago 1962.
- CAMBRON-McCABE N. - DUTTON J., *A Pedagogy for the Five Disciplines*, in SENGE P. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 205-214.
- CAMMAROTA P., *Importanza del pensiero intuitivo*, in *Teologia e scienze dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1990, pp. 89-102.
- CAMPESE L., *L'evoluzione della specie organizzativa*, in <http://www.oneweb.biz/it/tag/scharmer/> (accesso il 1. 8. 2014).
- CARLONE D., *The Ambiguous Nature Of A Management Guru Lecture. Providing Answers While Deepening Uncertainty*, in «Journal of Business Communication» 43 (2006) 2, 89-112.
- CARNEY M. - CHINNICI J., *Implications for Governance from Franciscan Christology. Response to Zachary Hayes' presentation on Christology*, Franciscan Federation, Anaheim 1995.
- CASSESE L., *Le 7 regole per avere successo* in <http://www.professioneformatore.it/carriera-2/le-7-regole-per-avere-successo/> (accesso il 1. 8. 2014).
- CASSIRER E., *Essay on man*, Yale University Press, New Haven 1944.
- CENCINI A., *Discernimento* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 333-334.
- CERVONE D. - JIWANI N. - WOOD R., *Goal setting and the differential influence of selfregulatory processes on complex decision-making performance*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 61 (1991) 2, 257-266.
- CHALTAIN S., *American Schools. The Art of Creating a Democratic Learning Community*, Rowman & Littlefield Education, Lanham MD 2010.

- CHARPY E., *Vincent de Paul and Louise de Marillac. The art of decision making*, in [http://www.aic-international.org/pdf/fiche\\_12\\_ingles.pdf](http://www.aic-international.org/pdf/fiche_12_ingles.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).
- CHENG M. - SUBRAMANYAM K.R. - ZHANG Y., *Earnings Guidance and Managerial Myopia*, in <http://www.kellogg.northwestern.edu/accounting/papers/k.r.%20subramanyam.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- CLARK T. - SALAMAN G., *The management guru as organizational witchdoctor*, in «Organization» 3 (1996) 85-107.
- COLLINS J., *Good to great. Why Some Companies Make the Leap... and Others Don't*, HarperCollins Publishers, New York 2001.
- CONDLIFFE LAGEMANN E., *An Elusive Science: The Troubling History of Educational Research*, University of Chicago Press, Chicago 2000.
- CONGER J.A. - KANUNGO R.N., *Charismatic Leadership. The Elusive Factor in Organizational Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco 1988.
- CONGER J.A., *Spirit at work: Discovering the spirituality in leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1994.
- CONTESSA G. - ELLENA A. - SALVI R., *Animatori del tempo libero*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1979.
- CONTESSA G. - ELLENA A., *Animatori di quartiere*, Società Editrice Napoletana, Napoli 1980.
- CORNACCHIA M., *Teorie di management e organizzazione della scuola*, Unicopli, Milano 2010.
- CORNBLETH C., *Curriculum in Context*, Falmer Press, Basingstoke 1990.
- COSTA G., *Pastorale giovanile in Italia. Un dossier*, La Rocca, Roma 1981.
- COVEY S., *The 7 Habits of Highly Effective Teens*, Simon & Schuster, New York 1998.
- COVEY S., *The 7 Habits of Happy Kids*, Simon & Schuster Books For Young Readers, New York 2008.
- COVEY S.M.R. - MERRILL R., *The Speed of Trust. The One Thing That Changes Everything*, Free Press, New York 2008.
- COVEY S.R., *The Divine Center. Why We Need a Life Centered on God and Christ and How We Attain It*, Desert Book, Salt Lake City 1982.
- COVEY S.R., *The 7 Habits of Highly Effective People. Restoring the Character Ethic*, Simon & Schuster, New York 1989 e 2004.
- COVEY S.R., *Principle - Centered Leadership*, Free Press, New York 1992.
- COVEY S.R., *Spiritual Roots of Human Relations*, Desert Book, Salt Lake City 1993.
- COVEY S.R., *Living the 7 Habits. The Courage to Change*, Simon & Schuster, New York 1999.
- COVEY S.R., *The 7 Habits of Highly Effective Families*, Simon & Schuster, New York 1999.
- COVEY S.R., *Le 7 regole per avere successo*, Franco Angeli/Trend, Milano 2003 e 2005.
- COVEY S.R., *The 8th Habit. From Effectiveness to Greatness*, Free Press, New York 2004.
- COVEY S.R., *L'ottava regola. Dall'efficacia all'eccellenza*, Franco Angeli/Trend, Milano 2005.
- COVEY S.R., *The Leader in Me. How Schools and Parents Around the World Are Inspiring Greatness, One Child at a Time*, Free Press, New York 2008.

- COVEY S.R., *A school for leadership*, in «*Educational Leadership*» 67 (2009) 61-66.
- COVEY S.R., *The 3rd Alternative. Solving Life's Most Difficult Problems*, Free Press, New York 2011.
- COVEY S.R. - MERRILL A.R. - MERRILL R.R., *First Things First*, Simon & Schuster, 1994.
- COVEY S.R. - MERRILL A.R. - JONES D., *The Nature of Leadership*, Franklin Covey Co., Salt Lake City 1998.
- COVEY S.R. - MERRILL A.R. - MERRILL R.R., *First Things First. Le prime cose al primo posto. Vivere, amare, imparare, lasciare il segno*, Gribaudi, Milano 2008.
- CRAINER S., *The Ultimate Business Guru Book. 50 Thinkers Who Made Management*, Capstone, Oxford 1998.
- CREA G., *I conflitti interpersonali nelle comunità e nei gruppi*, Dehoniane, Bologna 2001.
- CREA G., *Benessere comunitario e comunicazione*, in «*Testimoni*» 4 (2003) 10-13.
- Criterio* in ZINGARELLI N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna <sup>12</sup>1997, p. 465.
- CRUCIANELLI G., *Progetto di Pastorale giovanile in chiave di animazione. Linee metodologiche*, UPS, relatore M. Pollo, n° della tesi 8159, data della difesa 25. 6. 2001.
- D'HAINAUT L., *Des fins aux objectifs de l'éducation*, Labor, Bruxelles 1977.
- DANAH Z. - MARSHALL I., *SQ: Connecting with Our Spiritual Intelligence*, Bloomsbury, New York and London 2000.
- DARMANIN A., *Ignatian Spirituality and Leadership in Organizations Today*, in «*Review of Ignatian Spirituality*» 36 (2005) 2, 1-14.
- DARMANIN A., *Governance in the Society of Jesus. What's New?*, in «*Review of Ignatian Spirituality*» 39 (2008) 3, 70-77.
- DAVID D. - REAM T.A. (Edd.), *Handbook for Secular Franciscan Servant Leadership*, in [http://www.troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO Formation Resource Manual.pdf](http://www.troubadoursofpeace.org/Documents/Formation/SFO%20Formation%20Resource%20Manual.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).
- DAVIDSON FRAME J., *The New Project Management. Tools for an Age of Rapid Change, Complexity, and Other Business Realities*, Jossey-Bass, San Francisco CA <sup>2</sup>2002.
- DE CORTE E. et al., *Les fondaments de l'action didactique*, De Boeck, Bruxelles 1979.
- DE GEUS A., *Planning as Learning*, in «*Harvard Business Review*» 66 (1988) 2, 70-74.
- DE LANDSHEERE G. e V., *Definire gli obiettivi dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- DE NAVA P.P., *Attuazione sugli apporti della commissione internazionale per la promozione del Cambio Sistemico*, <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- DE PREE M., *Leadership is an Art*, Michigan State University Press, East Lansing MI 1987.
- DEL MONTE A., *Una Chiesa giovane per annunciare il vangelo ai giovani*, in «*Il Regno-documenti*» 3 (1979) 63-76.
- DEMARCHI F. - ELLENA A. (Edd.), *Dizionario di Sociologia*, Paoline, Roma 1976.
- DEMING W.E., *Out of the Crisis*, MIT Center for Advanced Engineering Studies, Cambridge MA 1982.
- DEMING W.E., *Out of the Crisis*, MIT Press, Cambridge MA <sup>2</sup>1986.

- DENG Z., *Curriculum Planning and Systems Change*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford 2010, pp. 384-389.
- DENTON D. - ASHTON W. (Edd.), *Spirituality, Action, & Pedagogy. Teaching from the Heart*, Peter Lang, New York 2004.
- DEWEY J., *The Child and the curriculum*, The University of Chicago Press, Chicago 1902.
- DEWEY J., *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath & Co., Boston 1933.
- DEWEY J., *Experience and Education*, Macmillan, New York 1938.
- DONAHOO S. - HUNTER R.C., *Teaching Leaders to Lead Teachers: Educational Administration in the Era of Constant Crisis*, Elsevier, Amsterdam 2007.
- DORAN G.T., *There's a S.M.A.R.T. way to write management's goals and objectives*, in «Management Review» 70 (1981) 11, 35-36.
- DRUCKER P.F., *The Practice of Management*, Harper & Row, New York 1954.
- DRUCKER P.F., *Management. Tasks, Responsibilities, Practices*, Truman Talley Books, New York 1986.
- ECKERT J.C., *Dienen statt Herrschen. Unternehmenskultur und Ordensspiritualität: Begegnungen, Herausforderungen, Anregungen*, Schäfer Poeschl, Stuttgart 2000.
- EDSON C.H., *Curriculum Change During the Progressive Era*, in «Educational Leadership» 36 (1978) 64-69.
- EILERS F.-J., *Comunicare nella comunità*, LDC, Leumann (TO) 1997.
- ELLENA A. (Ed.), *Enciclopedia sociale*, vol. 1: *Introduzione ai problemi sociali*, Paoline, Roma 1958.
- ELLENA A. (Ed.), *Presenza educativa*, 2 voll., LDC, Leumann (TO) 1976-77.
- ELLIOT A.J. - HARACKIEWICZ J.M., *Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 70 (1996) 3, 461-475.
- ELLIOTT J., *Education in the Shadow of the Education Reform Act*, in RUDDUCK J., *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 54-72.
- ELLIOTT J. - NORRIS N. (Edd.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research. The Work of Lawrence Stenhouse*, Routledge, London 2012.
- Enacting and Prototyping Living Microcosms of the New*, in JAWORSKI J. - KAHANE A. - SCHARMER C.O., *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* in <http://www.allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- FACOLTÀ TEOLOGICA DELL'ITALIA SETTENTRIONALE, *Condizione giovanile e annuncio della fede*, La Scuola, Brescia 1979.
- FAIRHOLM G.W., *Capturing the heart of leadership: Spirituality and community in the new American workplace*, Praeger, Westport CT 1997.
- FEYEREISEN K.V. - FIORNO A.J. - NOWAK A.T., *Supervision and Curriculum Renewal: A Systems Approach*, Appleton-Century-Crofts Meredith Corporation, New York 1970.
- FINE L.G., *The SWOT Analysis: Using your Strength to overcome Weaknesses, Using Opportunities to overcome Threats*, Kick it LLC, Charleston WV 2010.

- FIorentini GIORGIO G. - SLAVAZZA S., *La Chiesa come "azienda non profit". Gestione e marketing*, EGEA, Milano 1998.
- FLEMING P. - ZYGLIDOPOULOS S.C., *The Escalation of Deception in Organizations*, in «Journal of Business Ethics» 81 (2008) 4, pp. 837-850.
- FORESTER J., *Planning in the Face of Power*, University of California Press, Berkeley CA 1989.
- FORONI N., *La povertà delle donne: una discriminazione. Un passo avanti grazie all'esperienza sistemica*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- FORRESTER J.W., *Industrial dynamics*, MIT Press, Cambridge MA 1961.
- FORRESTER J.W., *Urban Dynamics*, MIT Press, Cambridge MA 1969.
- FORRESTER J.W., *The Counterintuitive Behavior of Social Systems* in «Technology Review» 73 (1971) 52-68.
- FRANKLIN B.M., *Franklin Bobbitt (1876-1956) - Social Efficiency Movement. Bobbitt's Contribution*, in *Education Encyclopedia - StateUniversity.com*, in <http://education.stateuniversity.com/pages/1794/Bobbitt-Franklin-1876-1956.html#ixzz2HafoFzSU> (accesso il 1. 8. 2014).
- FREEBAIRN-SMITH L., *Abundance and Scarcity Mental Models in Leaders*, ProQuest, Ann Arbor MI 2011.
- GABRIEL Y., *Organisations in Depth*, Sage, London 1999.
- GADAMER H.-G., *Verità e metodo. Lineamenti di un'ermeneutica filosofica*, Bompiani, Milano 2000.
- GAGNÉ R.M. - BRIGGS L.J., *Principles of Instructional Design*, Holt Rinehart & Winston, New York 1979.
- GALBRAITH C.S. - GALBRAITH III O., *Benedictine Rule of Leadership*, Adams Media Corporation, Avon MA 2004.
- GALINSKY A.D. - MUSSWEILER T. - MEDVEC V.H., *Disconnecting outcomes and evaluations: The role of negotiator focus*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 5, 1131-1140.
- GALTON M., *Big change questions: Should pedagogical change be mandated? Dumbing down on classroom standards. The perils of a technician's approach to pedagogy*, in «Journal of Educational Change» 1 (2000) 2, 199-204.
- GANDEL S., *The 7 Habits of Highly Effective People (1989)*, by Stephen R. Covey, in *The 25 Most Influential Business Management Books*, in «Time» (9 Agosto 2011).
- GARDINER J.J., *Transactional, Transformational, and Transcendent Leadership: Metaphors Mapping The Evolution of The Theory And Practice of Governance*, in «Kravis Leadership Institute Leadership Review» 6 (2006) 62-76.
- GARDNER H., *Sapere per comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*, Feltrinelli, Milano 2009.
- GARDNER H., *Verità, bellezza, bontà. Educare alle virtù nel ventunesimo secolo*, Feltrinelli, Milano 2011.
- GARDNER J.W., *On Leadership*, Macmillan, New York 1990.
- GARFIELD C., *Peak Performers. The New Heroes of American Business*, Avon Books, New York 1986.
- GARLAND H., *Influence of ability, assigned goals, and normative information on personal goals and performance: A challenge to the goal attainability assumption*, in «Journal of Applied Psychology» 68 (1983) 1, 20-30.

- GATTI G., *Tecnica e morale*, LAS, Roma 2001.
- GATTI G., *Virtù* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 1248-1249.
- GIACALONE R.A. - JURKIEWICZ C.L., *Handbook of workplace spirituality and organizational performance*, M.E. Sharpe, New York 2003.
- GIANOLA P., *Il progetto educativo: quale processo*, in «Orientamenti Pedagogici» 29 (1982) 5, 836-850.
- GILLILAND S.W. - LANDIS R.S., *Quality and quantity goals in a complex decision task. Strategies and outcomes*, in «Journal of Applied Psychology» 77 (1992) 5, 672-681.
- GILLINI G. - ZATTONI M., *Ben-essere per la missione. Proposta di lavoro per l'autof ormazione di gruppi di presbiteri, consacrate e consacrati*, Queriniana, Brescia 2003.
- GIROUX H. - PURPEL D. (Edd.), *The Hidden Curriculum and Moral Education*, McCutchan Publishing Corporation, Berkeley CA 1983.
- GLASER R. - LUMSDAINE A.A. (Edd.), *Teaching Machines and Programmed Learning. A Source Book*, National Education Association, Washington D.C. 1961.
- GLASL F., *Das Unternehmen der Zukunft. Moralische Intuition in der Gestaltung von Organisationen*, Freies Geistesleben, Stuttgart 1994.
- GLASL F., *Confronting Conflict*, Hawthorn Press, Stroud 1999.
- GLASL F. - DE LA HOUSSAYE L., *Organisatie-ontwikkeling in de praktijk*, Elsevier, Amsterdam 1975.
- GOETZKE K., *Der Begriff Der Regierung In Herbarts Pädagogik (1902)*, Kessinger Publishing, Whitefish MO 2010.
- Going on Learning Journeys*, in JAWORSKI J. - KAHANE A. - SCHARMER C.O., *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* in <http://www.allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- GONZÁLES SILVA S., *Star bene nella comunità*, Ancora, Milano 2002.
- GOODLAD J.I., *Improving Schooling in the 1980s: Toward the Non-Replication of Non-Events. We have learned some painful lessons about how not to achieve change*, in «Educational Leadership» 40 (1983) 4-7.
- GORDON B., *A Closer Look At Stephen Covey And His 7 Habits*, in <http://www.apologeticsindex.org/c13.html> (accesso il 1. 8. 2014).
- GORDON T., *P.E.T. Parent Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1970
- GORDON T., *Leader Effectiveness Training L.E.T.*, Wyden Books, New York 1977.
- GORDON T. - BURCH N., *T.E.T. Teacher Effectiveness Training*, P.H. Wyden, New York 1974.
- GRANT R.M., *The Resource-Based Theory of Competitive Advantage: Implications for Strategy Formulation*, in «California Management Review» 33 (1991) 3, 114-135.
- GREENLEAF R.K., *Servant Leadership. A Journey into the Nature of Legitimate Power & Greatness*. 25<sup>th</sup> Anniversary Edition foreword by Stephen R. Covey afterword by Peter M. Senge, Paulist Press, New York 2002.
- GRUNDY S., *Curriculum: product or praxis?*, Falmer Press, Lewes 1987.
- HABERMAS J., *Theorie des kommunikativen Handelns*, 2 voll., Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1981.

- HAIMES Y.Y., *Risk Analysis, Systems Analysis, and Covey's Seven Habits*, in «Risk Analysis» 21 (2001) 217-224.
- HAIMES Y.Y., *Risk Modeling, Assessment, and Management*, Wiley & Sons, New Jersey 2009.
- HAIMES Y.Y. - SCHNEITER C., *Covey's seven habits and the systems approach*, in «IEEE Transactions on Systems, Man, and Cybernetics» 26 (1996) 483-487.
- HARRIS T., *I'm Ok - You're Ok*, Harper & Row, New York 1969.
- HARROUX H. - PRAET J., *Psicologia dei leaders*, SEI, Torino 1957.
- HARROW A., *Tassonomia degli Obiettivi Educativi. La classificazione delle mete dell'educazione. Una guida allo sviluppo di obiettivi in termini di comportamento*, vol. 3: *Area psicomotoria*, Giunti & Lisciani, Teramo 1984.
- HARTLEY J., *Programmed Instruction 1954-1974. A Review*, in «Innovations in Education & Training International» 11 (1974) 6, 278-291.
- HATCH M.J., *Teoria dell'organizzazione. Tre prospettive: moderna, simbolica, post-moderna*, il Mulino, Bologna 2009.
- HAVARD A., *Virtuous Leadership. An Agenda for Personal Excellence*, Scepter Publishers, New York 2007.
- HAVELOCK R.G. et al., *Planning for Innovation through Dissemination and Utilization of Knowledge*, Center for Research on Utilization of Scientific Knowledge, Ann Harbor MI 1973.
- HEPP N., *Piano pastorale*, in RAHNER K. et al. (Ed.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 567-569.
- HERZIG A., «*Ordens-Christen*». *Theologie des Ordenslebens in der Zeit nach dem Zweiten Vatikanischen Konzil*, Echter Verlag, Würzburg 1991.
- HINDLE T., *Guide to Management Ideas and Gurus*, The Economist, London 2008.
- HIRSCHHORN L., *Reworking Authority: Leading and Following in the Post-Modern Organisation*, MIT Press, Cambridge MA 1997.
- HIRSCHHORN L., *The Psychology of Vision*, in KLEIN E.B. - GABELNICK F. - HERR P. (Ed.), *The Psychodynamics of Leadership*, Psychosocial Press, Madison CT 1998, pp. 109-126.
- HOFMEISTER B., *Werte im Management*, VDM Verlag, Saarbrücken 2006.
- HORVATH C.M., *Excellence v. Effectiveness: MacIntyre's Critique of Business*, in «Business Ethics Quarterly» 5 (1995) 3, 499-532.
- HOSKING D.M. - MORLEY I.E., *The skills of leadership*, in J.G. HUNT - B.R. BALIGA - H.P. DACHLER - C.A. SCHRIESHEIM (Ed.), *Emerging leadership vistas*, Lexington Books, Lexington MA 1988, pp. 89-106.
- HOYLE E., *Problems of Curriculum Innovation*, The Open University, Bletchley 1972.
- Inspiration for a Meaningful Life. Everyday Greatness. Insights and Commentary by Stephen R. Covey*, Compiled by David K. Hatch, Rutledge Hill Press, Nashville TN 2006.
- ISAACS W., *Dialogue and the Art of Thinking Together*, Currency, New York 1999.
- ISTITUTO DI TEOLOGIA PASTORALE UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) 1989 e 2009.
- Itinerari di educazione alla fede. Un confronto interdisciplinare: orizzonti e linguaggi*. Intervista a C. Bissoli, A. Domènech, G. Ruta, D. Sigalini, R. Tonelli, G. Venturi a cura di G. De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 39 (2005) 8, 5-24.

- IVANCEVICH J.M. - MATTESON M.T., *Organizational Behavior and Management*, McGraw Hill/Irwin, New York 2002.
- JACKSON B., *Management Gurus and Management Fashions. A Dramatistic Inquiry*, Routledge, London 2001.
- JAMES M., *An alternative to the objectives model: the process model for the design and development of curriculum*, in ELLIOTT J. - NORRIS N. (Edd.), *Curriculum, Pedagogy and Educational Research. The Work of Lawrence Stenhouse*, Routledge, London 2012, pp. 64-83.
- JAMESON D.A., *Narrative Discourse and Management Action*, in «The Journal of Business Communication» 38 (2001) 4, 476-511.
- JEFFS T.J. - SMITH M.K. (Edd.), *Using Informal Education. An alternative to case-work, teaching and control?*, Open University Press, Milton Keynes 1990.
- JEFFS T.J. - SMITH M.K., *Informal Education. Conversation, democracy and learning*, Education Now, Ticknall 1999.
- JULIEN D., *Clare's Model of Leadership*, in «The Cord» 51 (2001) 4, 184-198.
- KAHNEMAN D., *Thinking Fast and Slow*, Farrar Straus and Giroux, New York 2011.
- KAHNEMAN D. - TVERSKY A., *Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, in «Econometrica» 47 (1979) 2, 263-291.
- KAHNEMAN D. - SLOVIC P. - TVERSKY A. (Edd.), *Judgment under uncertainty: Heuristics and biases*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- KAPLAN B., *An approach to the problem of symbolic representation: nonverbal and verbal*, in «Journal of communication» 2 (1961) 52-62.
- KÄUFER K. - SCHARMER C.O., *Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, Hochschulen als "Landestationen" für das In-die-Welt-Kommen des Neuen*, in LASKE S. - SCHEYTT T. - MEISTER-SCHEYTT C. - SCHARMER C.O. (Edd.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft*, Rainer Hampp Verlag, Mering 2000, 109-134.
- KEATING T. et al., *Finding Grace at the Center*, St. Bede Publications, Still River MA 1978.
- KEMMIS S., *Some Ambiguities in Stenhouse's Notion of "Teacher as Researcher": Towards a New Resolution*, in RUDDUCK J., *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995, pp. 73-115.
- KERZNER H., *Project Management. A Systems Approach to Planning, Scheduling, and Controlling*, Wiley, New Jersey 102009.
- KING W.R. (Ed.), *Knowledge Management and Organizational Learning*, Springer, New York 2009, pp. 301-384.
- KLIEM R.L., *Ethics and Project Management*, CRC Press, Boca Raton FL 2012.
- KLOSTERMANN S., *Management im kirchlichen Dienst. Über Sinn und Sorge kirchengemäßer Führungspraxis und Trägerschaft*, Bonifatius-Verlag, Paderborn 1997.
- KNIGHT D. - DURHAM C.C. - LOCKE E.A., *The Relationship of Team Goals, Incentives, and Efficacy to Strategic Risk, Tactical Implementation, and Performance*, in «The Academy of Management Journal» 44 (2001) 2, 326-338.
- KOFFKA K., *Zu den Grundlagen der Gestaltpsychologie – Ein Auswahlband*. Herausgegeben von Michael Stadler, Verlag Wolfgang Kammer, Wien 2008.
- KOLB D.A., *Experiential learning: experience as the source of learning and development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.

- KOSNIK C. - BECK C. - CLEOVOULOU Y. - FLETCHER T., *Improving Teacher Education Through Longitudinal Research: How studying our graduates led us to give priority to program planning and vision for teaching*, in «Studying Teacher Education» 5 (2009) 2, 163-175.
- KOTTER J.P., *The Leadership Factor*, Free Press, New York 1988.
- KOTTER J.P., *A Force for Change: How Leadership Differs from Management*, Free Press, New York 1990.
- KOUZES J.M. - POSNER B.Z., *The Leadership Challenge*, Jossey-Bass, San Francisco 1987.
- KROGERUS M. - TSCHÄPELER R., *The Decision Book. Fifty models for strategic thinking*, Profile Books, London 2011.
- KRUGLANSKI A.W. et al., *A Theory of Goal Systems*, in ZANNA M.P. (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*, vol. 34, Academic Press, San Diego CA 2002, pp. 331-378.
- KÜHL S., *Sisyphos im Management. Die vergebliche Suche nach der optimalen Organisationsstruktur*, Wiley, Weinheim 2002.
- KUHN T., *The Structure of Scientific Revolutions*, University of Chicago Press, Chicago 1962.
- LANGLOIS L., *The Anatomy of Ethical Leadership. To Lead Our Organizations in a Conscientious and Authentic Manner*, AU Press, Edmonton AB 2011.
- LASKE O., *Measuring Hidden Dimensions. The Art and Science of Fully Engaging Adults*, Interdevelopmental Institute Press, 2011 Gloucester MA.
- LATHAM G.P., *Work motivation: History, theory, and practice*, Sage, Thousand Oaks CA 2007.
- LATHAM G.P. - LOCKE E.A., *Enhancing the Benefits and Overcoming the Pitfalls of Goal Setting*, in «Organizational Dynamics» 35 (2006) 4, 332-340.
- LATHAM G.P. - LOCKE E.A., *Has Goal Setting Gone Wild, or Have Its Attackers Abandoned Good Scholarship?*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 17-23.
- Le linee operative dell'AIC 2009-2011*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- Le strategie per un Cambio Sistemico*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 7-10.
- Leading edge thinking and proven practice* in <http://dialogos.com/about/our-heritage/> (accesso il 1. 8. 2014).
- LEITHWOOD K., *Transformational School Leadership*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 5, Academic Press, Oxford 2010, pp. 158-164.
- Lettera di G.G. Gay a tutti i membri della Congregazione della Missione del 25 gennaio 2009*, in [http://www.fdcienza.it/download/doc\\_download/4-premio-cambio-sistemico-2009](http://www.fdcienza.it/download/doc_download/4-premio-cambio-sistemico-2009) (accesso il 1. 8. 2014).
- LEWIS R.D., *When Cultures Collide. Leading across cultures*, Nicholas Brealey International, Boston 2006.
- LICHERI L., *Obbedienza, autorità e volontà di Dio. Dalla sottomissione alla responsabilità creativa*, Paoline, Milano 1999.
- LICKONA T., *The return of Character Education*, in «Educational Leadership» 51 (1993) 6-11.
- LICKONA T., *Character Matters. How to Help Our Children Develop Good Judge-*

- ment, Integrity, and Other Essential Virtues*, Touchstone, New York 2004.
- LOCKE E.A., *Toward a theory of task motivation and incentives*, in «Organizational Behavior & Human Performance» 3 (1968) 157-189.
- LOCKE E.A. - LATHAM G.P., *Goal setting: A motivational technique that works*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1984.
- LOCKE E.A. - LATHAM G.P., *A theory of goal setting and task performance*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1990.
- LOCKE E.A. - LATHAM G.P., *Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. A 35-year odyssey*, in «American Psychologist» 57 (2002) 9, 705-717.
- LOCKE E.A. - LATHAM G.P., *New Directions in Goal-Setting Theory*, in «Current Directions in Psychological Science» 15 (2006) 5, 265-268.
- LOWNEY C., *Leader per vocazione. I principi della leadership secondo i gesuiti*, Il Sole 24 Ore, Milano 2005.
- LUCAS T., *A Five Disciplines Developmental Journey. One approach for introducing «learning to learn,» from preschool through high school*, in SENGE P. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 153-167.
- LUCAS T., *Demystifying the Learner*, in SENGE P. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 124-130.
- MACINTYRE A., *After Virtue*, University of Notre Dame Press, Notre Dame 1981.
- MAGER R.F., *Preparing Instructional Objectives*, Fearon, Palo Alto CA 1962.
- MÄHNER H.G., *Pianificazione del territorio*, in RAHNER K. et al. (Ed.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979, pp. 565-566.
- MALIZIA G., *Qualità dell'educazione* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Ed.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 967-968.
- MAHONEY A.I., *Senge, Covey, and Peters on Leadership Lessons*, in «Association Management» 49 (1997) 1, 62-66.
- MALONEY R., *Dieci semi di cambio sistemico nella vita e nelle opere di S. Vincenzo*, in <http://www.aic-international.org/pdf/publications/cahier13it.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- MASLOW A.H., *Motivation and personality. A general theory of human motivation based upon a synthesis primarily of holistic and dynamic principles*, Harper & Brothers, New York 1954.
- MELEGARI A., *Linee metodologiche per la progettazione di itinerari di animazione culturale*, UPS, relatore M. Pollo, n° della tesi 6389, data della difesa 1. 1. 1994.
- MERTON R.K. (Ed.), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York 1968.
- MESSANA C., *Atteggiamento* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Ed.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 113-115.
- MEZIROW J. et al., *Fostering Critical reflection in adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1990.
- MEZIROW J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- MICILLO R. (Ed.), *Elementi di sociologia dell'organizzazione*, Esselibri, Napoli 2010.
- MILES M.B. (Ed.), *Innovation in Education*, Teacher's College Press Columbia University, New York 1964.

- MILLER J.G., *Living systems*, McGraw-Hill, New York 1978.
- MILLER J.L., *Curriculum and Poststructuralist Theory*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford <sup>3</sup>2010, pp. 499-504.
- MINER J.B., *The Validity and Usefulness of Theories in an Emerging Organizational Science*, in «Academy of Management Review» 9 (1984) 296-306.
- MINTZBERG H., *Planning on the Left Side and Managing on the Right*, in «Harvard Business Review» 54 (1976) 4, 49-58.
- MITCHELL T.R. - SILVER W.S., *Individual and group goals when workers are interdependent: Effects on task strategies and performance*, in «Journal of Applied Psychology» 75 (1990) 2, 185-193.
- MITROFF I.I. - DENTON E.A., *A Spiritual Audit of Corporate America. A Hard Look at Spirituality, Religion, and Values*, Jossey-Bass, San Francisco 1999.
- MORANTE G., *Progetto educativo*, in TRENTI Z. et al. (Edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 752-753.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, Sperling & Kupfer, Milano 1993.
- MULFORD B., *Leadership and Management Overview*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 4, Academic Press, Oxford <sup>3</sup>2010, pp. 695-703.
- MUSGROVE F., *Patterns of Power and Authority in English Education*, Methuen, London 1971.
- MUSSWEILER T. - STRACK F., *The "relative self": Informational and judgmental consequences of comparative self-evaluation*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 79 (2000) 1, 23-38.
- NANUS B., *Visionary Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1992.
- National Defense Education Act*, in «Public Law» 85-864, 72 Stat. 1580 del 2 settembre 1958, sezione 101.
- O'MARA P., *The Franciscan Leader: A Modern Version of the Six Wings of the Seraph. An Anonymous Franciscan Treatise in the Tradition of St. Bonaventure*, Franciscan Institute Publications, St. Bonaventura NY 1997.
- O'MURCHU D., *Consecrated Religious Life. The Changing Paradigms*, Orbis Books, Maryknoll NY 2005.
- ORDÓÑEZ L.D. - SCHWEITZER M.E. - GALINSKY A.D. - BAZERMAN M.H., *Goals Gone Wild: How goals systematically harm individuals and organizations*, in «Academy of Management Perspectives» 23 (2009) 1, 6-16.
- ORDÓÑEZ L.D. - SCHWEITZER M.E. - GALINSKY A.D. - BAZERMAN M.H., *On Good Scholarship, Goal Setting, and Scholars Gone Wild*, in <http://www.hbs.edu/faculty/Publication%20Files/09-122.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- OTA C. - ERRICKER C. (Edd.), *Spiritual Education. Literary, Empirical and Pedagogical Approaches*, Sussex Academic Press, Brighton 2005.
- PARTNERSHIP FOR 21ST CENTURY SKILLS, *Beyond the Three Rs. Voter Attitudes toward 21st Century Skills*, in [http://www.p21.org/storage/documents/P21\\_pollreport\\_singlepg.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/P21_pollreport_singlepg.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).
- PEKARSKY D., *Vision and Education: Arguments, Counterarguments, Rejoinders*, in «American Journal of Education» 113 (2007) 423-450.
- PELLERREY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1979 e <sup>2</sup>1994.

- PELLEREY M. (Ed.), *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, LAS, Roma 1981.
- PELLEREY M., *Per un insegnamento della matematica dal volto umano. Contributi per una didattica della matematica per la scuola media*, SEI, Torino 1983.
- PELLEREY M., *L'insegnamento della matematica*, SEI, Torino 1986.
- PELLEREY M., *Processi formativi e dimensione spirituale e morale della persona. Dare senso e prospettiva al proprio impegno nell'apprendere lungo tutto l'arco della vita*, CNOS-FAP, Roma 2007.
- PELLEREY M., *Competenza* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 219-220.
- PELLEREY M., *Educazione spirituale* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 402-403.
- PELLEREY M., *Progettazione educativa/scolastica*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, pp. 923-926.
- PELLEREY M., *Planificación educativa*, in FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN UNIVERSIDAD PONTIFICIA SALESIANA, *Diccionario de ciencias de la educación*, CCS, Alcalá 2009, pp. 918-921.
- PELLEREY M., *Competenze. Conoscenze, Abilità, Atteggiamenti. Il ruolo delle competenze nei processi educativi scolastici e formativi*, Tecnodid, Napoli 2010.
- PELLEREY M. - GRZĄDZIEL D., *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.
- PETERS R.S., *Ethics and Education*, George Allen and Unwin, London 1966.
- PETERS R.S. (Ed.), *The Philosophy of Education*, Oxford University Press, Oxford 1973.
- PETERSON C. - SELIGMAN M.E.P., *Character strengths and virtues. A handbook and classification*, American Psychological Association Press - Oxford University Press, Washington DC - New York 2004.
- PICKARD M.J., *The New Bloom's Taxonomy: An Overview for Family and Consumer Sciences*, in «Journal of Family and Consumer Sciences Education» 25 (2007) 1, 45-55.
- PINKUS L., *Autorealizzazione e disadattamento nella vita religiosa*, Borla, Roma 1991.
- POLÁČEK K., *Abilità* in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, LAS, Roma 2008, p. 23-26.
- POLANYI M., *The Tacit Dimension*, Anchor Books, New York 1967.
- POLI G.F., *Osare la svolta. Collaborazione tra religiosi e laici ad servizio del Regno*, Ancora, Milano 2000.
- POLI G.F. - CREA G. - COMODO V., *La sfida dell'organizzazione nelle comunità religiose*, Rogate, Roma 2003.
- POLI G.F. - CREA G. - COMODO V., *Leadership e benessere interpersonale nelle comunità religiose*, Rogate, Roma 2003.
- POLI G.F. - CREA G. - COMODO V., *Leadership e comunicazione nella vita consacrata*, Rogate, Roma 2003.
- POLI G.F. - CREA G. - COMODO V., *Stili di leadership e vita consacrata*, Rogate, Roma 2003.
- POLI G.F. - CREA G. - COMODO V., *Una leadership efficace per le riunioni di comunità*, Rogate, Roma 2004.
- POLI S., *La sindrome di Gondrano. Senso e significati del lavoro nella società post-moderna*, Franco Angeli, Milano 2008.

- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo. Una proposta*, LDC, Leumann (TO) 1980.
- POLLO M., *L'animazione culturale: teoria e metodo*, LAS, Roma 2002.
- POPHAM W.J. - BAKER E.L., *Systematic instruction*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ 1970.
- PRAHALAD C.K. - HAMEL G., *The core competence of the corporation*, in «Harvard Business Review» 68 (1990) 3, 79-91.
- PRAHALAD C.K. - HAMEL G., *Competing for the Future*, Harvard Business School Press, Boston MA 1994.
- Progettare*, in KLAUSMANN-MOLTER B. (Ed.), *Das Pons Wörterbuch. Dizionario tedesco-italiano, italiano-tedesco*, Zanichelli/Klett, Bologna 1996, p. 1396.
- Progetti Sistemici*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 13-27.
- Progetto* in ZINGARELLI N., *Lo Zingarelli 2000. Vocabolario della lingua Italiana*, Zanichelli, Bologna <sup>12</sup>1997, p. 1391.
- Progetto*, in *Garzanti il nuovo dizionario Hazon inglese italiano, italiano inglese*, Garzanti, Cernusco (Milano) 1999, p. 2187.
- Project*, in WEHMEIER S. (Ed.), *Oxford Advanced Learner's dictionary of Current English*, Oxford University Press, Oxford <sup>6</sup>2000, p. 1012.
- QUAGLINO G.P. (Ed.), *Leadership. Nuovi profili di leader per nuovi scenari organizzativi*, Raffaello Cortina, Milano 2005.
- QUAGLINO G.P., *La vita organizzativa. Difese, collusioni e ostilità nelle relazioni di lavoro*, Fabbri, Milano 2007.
- Quali progetti? Criteri di selezione*, in «Cambio Sistemico» (2008) 11, 11-12.
- QUATRO S.A. - HOEKSTRA E. - GILLEY J.W., *Holistic Model for Change Agent Excellence: Core Roles and Competencies for Successful Change Agency*, in SIMS R.R. (Ed.), *Changing the Way We Manage Change*, Quorum Books, Westport CT 2002, pp. 55-84.
- RAHNER K. et al. (Edd.), *Dizionario di Pastorale*, Queriniana, Brescia 1979.
- RATHS J.D., *Teaching without specific objectives*, in «Educational Leadership» 28 (1971) 714-720.
- RAWSTHORNE L.J. - ELLIOT A.J., *Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review*, in «Personality and Social Psychology Review» 3 (1999) 4, 326-344.
- REAMS J., *Illuminating the Blind Spot: An Overview and Response to Theory U*, in «Integral Review» 3 (2007) 5, 240-259.
- REICHERT G., *Listening – a Key Leadership Skill. First, Close Your Mouth; Then Open Your Heart*, in <http://www.leadersedge.co.nz/images/Listening.pdf>. (accesso il 1. 8. 2014).
- ROJAS J.R., *Investigación acción participativa (IAP)*, in <http://www.interaprendizaje.s5.com/asignaturas/iap/biblioteca/ARTICULOS.doc> (accesso il 1. 8. 2014).
- ROJAS J.R., *Investigación - Acción - Participativa (IAP)*, in <http://www.drapuig.info/files/22-Investigacion-accion-participacion.doc> (accesso il 1. 8. 2014).
- ROSANNA E. - DEL CORE P. (Edd.), *La vita religiosa alle soglie del duemila. Verso quali modelli formativi*, LAS, Roma 1996.
- ROSCHE E. - LLOYD B.B. (Edd.), *Cognition and categorization*, Erlbaum, Hillsdale NJ 1978.
- ROSENTHAL R. - JACOBSON L., *Pygmalion in the classroom*, in «The Urban Re-

- view» 3 (1968) 1, 16-20.
- ROST J.C., *Leadership for the Twenty-First Century*, Praeger, Westport CT <sup>2</sup>1993.
- RUDDUCK J., *An Education that Empowers. A collection of Lectures in Memory of Lawrence Stenhouse*, BERA, Clevedon (Avon) 1995.
- SABATUCCI G. - VIDOTTO V., *Storia contemporanea. Il Novecento*, Laterza, Bari 2003.
- SCHARMER C.O., *Ästhetik als Kategorie strategischer Führung. Der ästhetische Typus von wirtschaftlichen Organisationen*, Urachhaus, Stuttgart 1991.
- SCHARMER C.O., *Kopf, Herz und Hand. Die Anforderungen eines zukunftsfähigen Wohlstandsmodells an die Universitäten*, in «Politische Ökologie» (1994) 39, 51-54.
- SCHARMER C.O., *Neues Wohlstandsmodell als Bildungsaufgabe*, in F-T. GOTTWALD et al. (Edd.), *Bildung und Wohlstand, Auf dem Weg zu einer verträglichen Lebensweise*, Wiesbaden 1994, pp. 14-25.
- SCHARMER C.O., *Strategische Führung im Kräfterdreieck Wachstum - Beschäftigung - Ökologie*, in «Zeitschrift für Betriebswirtschaft» 65 (1995) 633-661.
- SCHARMER C.O., *Reflexive Modernisierung des Kapitalismus als Revolution von innen. Auf der Suche nach Infrastrukturen einer lernenden Gesellschaft*, Schäfer-Poeschl, Stuttgart 1996.
- SCHARMER C.O., *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*, SoL, Cambridge MA 2007.
- SCHARMER C.O., *Entering the Field of the Future*. First Presencing Global Forum Boston October 24 2011 Opening Remarks, in [http://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/2011\\_ForumOpening\\_0.pdf](http://www.presencing.com/sites/default/files/page-files/2011_ForumOpening_0.pdf). (accesso il 1. 8. 2014).
- SCHEIN E.H., *Organizational Culture and Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 1985.
- SCHEIN E.H., *Cultura d'azienda e leadership. Una prospettiva dinamica*, Guerini e associati, Milano 1990.
- SCHÖN D.A., *Beyond the Stable State*, Temple Smith, London 1971.
- SCHÖN D.A., *The Reflective Professional. How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York 1983.
- SCHWAB J.J., *Science, curriculum and liberal education*, The University of Chicago Press, Chicago 1978.
- SCHWEITZER M.E. - ORDÓÑEZ L. - DOUMA B., *Goal Setting as a Motivator of Unethical Behavior*, in «Academy of Management Journal» 47 (2004) 3, 422-432.
- SCUOLA DI BARBIANA (Ed.), *Lettera a una professoressa*. Edizione speciale "quarant'anni dopo", Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 2007.
- SENGE P.M., *The Fifth Discipline. The Art and Practice of the Learning Organization*, Doubleday, New York <sup>1</sup>1990 e <sup>2</sup>2006.
- SENGE P.M., *La quinta disciplina. L'arte e la pratica dell'apprendimento organizzativo*, Sperling & Kupfer, Milano <sup>1</sup>1990 e <sup>2</sup>2006.
- SENGE P.M., *The Industrial Age System of Education*, in SENGE P.M. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000, pp. 27-58.
- SENGE P.M. et al., *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and Tools for Building a Learning Organization*, Doubleday, New York 1994.
- SENGE P.M. et al., *The Dance of Change. The Challenges of Sustaining Momentum in Learning Organizations*, Doubleday, New York 1999.
- SENGE P.M. et al., *Schools That Learn. A Fifth Discipline Fieldbook for Educators*,

- Parents, and Everyone Who Cares About Education*, Doubleday, New York 2000.
- SENGE P.M. et al., *The Necessary Revolution. How Individuals and Organizations Are Working Together to Create a Sustainable World*, Doubleday, New York 2008.
- SENGE P.M. - SCHARMER C.O. - JAWORSKI J. - FLOWERS B.S., *Presence. Exploring Profound Change in People, Organizations, and Society*, Currency Doubleday, New York 2004.
- SHAH J.Y. - FRIEDMAN R. - KRUGLANSKI A.W., *Forgetting all else: on the antecedents and consequences of goal shielding*, in «Journal of Personality and Social Psychology» 83 (2002) 6, 1261-1280.
- SHELLEY M. - BRISCOE S.D. - ANDERSON L., *Renewing Your Church Through Vision and Planning. 30 Strategies to Transform Your Ministry*, Bethany House, Ada MI 1997.
- SHIELDS C.M., *Leadership: Transformative*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 5, Academic Press, Oxford 2010, pp. 26-33.
- SMITH M.K., *Curriculum theory and practice*, in *The encyclopaedia of informal education*, in [www.infed.org/biblio/b-curric.htm](http://www.infed.org/biblio/b-curric.htm) (accesso il 10. 10. 2012).
- SMITH P., *Franciscan Leadership: Mutual Love Generating a Future*. Keynote Presentation at the Franciscan Federation Annual Conference 2009, in [http://www.franfed.org/Keynote - AFC2009,PatSmithOSF.pdf](http://www.franfed.org/Keynote-AFC2009,PatSmithOSF.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).
- SMITH T.K., *What's so effective about Stephen Covey? The author of The Seven Habits of Highly Effective People sells a message of moral renewal, and corporate America is buying it. Is this a good thing?*, in «Fortune Magazine» 12 december 1994, in [http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune\\_archive/1994/12/12/80049/index.htm](http://money.cnn.com/magazines/fortune/fortune_archive/1994/12/12/80049/index.htm) (accesso il 1. 8. 2014).
- SNYDER B.R., *The hidden curriculum*, Knopf, New York 1971.
- SRIKANTHAN G., *Hierarchy of Organisational Excellence*, in <http://www.cmqr.rmit.edu.au/publications/gshierarchy.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- STANDOP J., *Werte-Erziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*, Beltz, Weinheim und Basel 2005.
- STAW B.M. - BOETTGER R.D., *Task revision. A neglected form of work performance*, in «The Academy of Management Journal» 33 (1990) 3, 534-559.
- STENHOUSE L., *Dal programma al curricolo. Politica, burocrazia e professionalità*, Armando, Roma 1977.
- STERNBERG R.J. - GRIGORENKO E.L., *Teaching for successful intelligence: To increase student learning and achievement*, Skylight Professional Development, Arlington Heights IL 2000.
- STOLL L., *Professional Learning Community*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia Of Education*, vol. 5, Academic Press, Oxford 2010, pp. 151-157.
- STRAUSS G., *Do as I say, not as I do*, in «USA Today» (7 Dicembre 1998).
- STROM R.D. (Ed.), *Teachers and the Learning Process*, Prentice Hall, Englewood Cliffs NJ 1971.
- Systemic Change: Seeds of Change*, in [http://fam.vin.org/wiki/Systemic\\_Change:\\_Seeds\\_of\\_Change](http://fam.vin.org/wiki/Systemic_Change:_Seeds_of_Change) (accesso il 1. 8. 2014).
- SZAMEITAT A.R. - NESTLER H., *Intuition as a Key Factor for Implementing Theory U*, in «The Systems Thinker» 21 (2011) 8, 8-10.

- TABA H., *Curriculum development: theory and practice*, Burlingham: Harcourt, Brace & World, New York 1962.
- TACCONI G., *Alla ricerca di nuove identità. Formazione e organizzazione nelle comunità di vita apostolica attiva nel tempo di crisi*, LDC, Leumann (TO) 2001.
- TASSAN R., *Leadership & Analisi Transazionale. Come migliorare le proprie capacità manageriali*, Franco Angeli, Milano 2004.
- TAYLOR F.W., *The Principles of Scientific Management*, Harper & Brothers, New York 1911.
- Telling Personal Stories*, in JAWORSKI J. - KAHANE A. - SCHARMER C.O., *Presence workbook. A companion guide of capacity-building practices, practical tips, and suggestions for further reading from seasoned practitioners* in <http://www.allegrosite.be/artikels/PresenceWorkbook.pdf> (accesso il 1. 8. 2014).
- TENBRUNSEL A.E. et al., *Understanding the Influence of Environmental Standards on Judgments and Choices*, in «The Academy of Management Journal» 43 (2000) 5, 854-866.
- TICHY N.M. - DEVANNA M.A., *Transformational Leader*, Wiley, New York 1986.
- TOLOMELLI M., *Il Sessantotto. Una breve storia*, Carocci, Roma 2008.
- TONELLI R., *Riunioni di verifica*, in «Note di Pastorale Giovanile» 2 (1968) 8-9, 60-65.
- TONELLI R., *Punti fermi per una programmazione valida*, in «Note di Pastorale Giovanile» 3 (1969) 8-9, 43-59.
- TONELLI R., *Un progetto di pastorale giovanile per i giovani d'oggi*, in «Note di Pastorale Giovanile» 13 (1979) 1, 3-21.
- TONELLI R., *Per fare un progetto educativo*, in «Note di Pastorale Giovanile» 14 (1980) 6, 57-66.
- TONELLI R., *Un itinerario di educazione dei giovani alla fede*, in «Note di Pastorale Giovanile» 18 (1984) 8, 57-88.
- TONELLI R., *Itinerari per l'educazione dei giovani alla fede*, LDC, Leumann (TO) 1989.
- TONELLI R., *Progetto Educativo-Pastorale*, in ISTITUTO DI TEOLOGIA PASTORALE UNIVERSITÀ PONTIFICIA SALESIANA, *Dizionario di Pastorale Giovanile*, a cura di Mario Midali e Riccardo Tonelli, LDC, Leumann (TO) 21992, pp. 903-906.
- TONELLI R., *Ripensando quarant'anni di servizio alla pastorale giovanile*, intervista a cura di Giancarlo De Nicolò, in «Note di Pastorale Giovanile» 43 (2009) 5, 11-65.
- TSOUKAS H., *Do we really understand tacit knowledge?*, in M. EASTERBY-SMITH - M. LYLES (Edd.), *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, Blackwell Publishing, Cambridge MA 2003, pp. 411-427.
- TVERSKY A. - KAHNEMAN D., *Extensional versus intuitive reasoning: The conjunction fallacy in probabilistic reasoning*, in «Psychological Review» 90 (1983) 293-315.
- TYLER R.W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.
- VALLABARAJ J., *Empowering the Young Towards Fullness of Life*, Kristu Jyoti Publications, Bangalore 2003.
- VALLABARAJ J., *Animazione e pastorale giovanile. Un'introduzione al paradigma olistico*, LDC, Leumann (TO) 2008.
- VALLABARAJ J., *Educazione catechetica degli adulti. Un approccio multidimensionale*, LAS, Roma 2009.

- VAN AKEN J.E., *Management Research Based on the Paradigm of the Design Sciences: The Quest for Field-Tested and Grounded Technological Rules*, in «Journal of Management Studies» 41 (2004) 2, 219-246.
- VANZAN P. - VOLPI F. (Edd.), *Oltre la porta. I consacrati e le Emergenze del Nuovo Millennio*, Il Calamo, Roma 2002.
- VARELA F.J., *Ethical Know-How: Action, Wisdom and Cognition*. Edited by Timothy Lenoir and Hans Ulrich Gumbrecht, Stanford University Press, Stanford CA 1999.
- VARELA F.J. - THOMPSON E. - ROSCH E., *The embodied mind: Cognitive science and human experience*, MIT Press, Cambridge MA 1991.
- VARELA F.J. - SHEAR J. (Edd.), *The View from Within: First-Person Approaches to the Study of Consciousness*, Imprint Academic, Thoverton 1999.
- WATSON P., *Evaluation of the Chrysalis Lite Programme: First Step*, University of Teeside School of Health and Social Care, Middlesbrough 2009.
- WENGER E., *Communities of Practice. Learning, Meaning, and Identity*, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
- WENGER E. - McDERMOTT R. - SNYDER W.M., *Cultivating Communities of Practice*, Harvard Business School Press, Boston MA 2002.
- WERNERFELDT B., *A Resource-Based View of the Firm*, in «Strategic Management Journal» 5 (1984) 2, 171-180.
- WHITCOMB J.A., *Conceptions of Teacher Education*, in PETERSON - BAKER - McGAW, *International Encyclopedia of Education*, vol. 7, <sup>3</sup>2010, pp. 598-603.
- WHITLEY R., *The Management Sciences and Managerial Skills*, in «Organization Studies» 9 (1988) 1, 47-68.
- WILDAVSKY A., *If Planning Is Everything, Maybe It's Nothing*, in «Policy Sciences» 14 (1983) 4, 127-153.
- WILSON A.L. - CERVERO R.M., *Program Planning*, in PETERSON P. - BAKER E. - McGAW B. (Edd.), *International Encyclopedia of Education*, vol. 1, Academic Press, Oxford <sup>3</sup>2010, pp. 56-57.
- WINDER R.E. - JUDD D.K., *Organizational Orienteering: Linking Deming, Covey, and Senge in an Integrated Five Dimension Quality Model*, in <http://www.ldri.com/articles/96orgorient.html> (accesso il 1. 8. 2014).
- WITZEL M., *A History of Management Thought*, Routledge, Abingdon 2012.
- WOLF N. - ROSANNA E., *Die Kunst Menschen zu führen*, Rowohlt Taschenbuch, Hamburg 2007.
- WOLMAN R., *Thinking with Your Soul*, Harmony Books, New York 2001.
- WRIGHT P.M. - GEORGE J.M. - FARNSWORTH S.R. - McMAHAN G.C., *Productivity and extra-role behavior: The effects of goals and incentives on spontaneous helping*, in «Journal of Applied Psychology» 78 (1993) 3, 374-381.
- ZANDER H., *Antroposofie in Deutschland*, 2 voll., Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen 2007.
- ZANNI N., *Abilitazione professionale*, in PRELLEZO J.M. - MALIZIA G. - NANNI C. (Edd.), *Dizionario di Scienze dell' Educazione*, LAS, Roma <sup>2</sup>2008, pp. 26-27.
- ZEITLER U., *Theory U and religious education*, Conference paper in the 11th Nordic Conference of Religious Education 6-9 Giugno 2011 Aarhus Denmark, in [http://teo.au.dk/fileadmin/www.teo.au.dk/forskning/aktuel\\_forskning/11th\\_Nordic\\_conference\\_on\\_Religious\\_Education/Full\\_papers/2.5.Ullrich.Zeitler.pdf](http://teo.au.dk/fileadmin/www.teo.au.dk/forskning/aktuel_forskning/11th_Nordic_conference_on_Religious_Education/Full_papers/2.5.Ullrich.Zeitler.pdf) (accesso il 1. 8. 2014).

## INDICE DEGLI SCHEMI

Schema 1: Le dimensioni del PEPS.....	91
Schema 2: Interdipendenze tra i vari progetti.....	107
Schema 3: L'organizzazione dei momenti della progettazione in Pellerey.....	124
Schema 4: L'organizzazione dei momenti della progettazione in Pellerey e in Tonelli.....	143
Schema 5: I binomi della leadership – management.....	157
Schema 6: La conoscenza e la profondità delle strutture sistemiche secondo Senge.....	180
Schema 7: Archetipo sistemico del transfert.....	181
Schema 8: Archetipo sistemico dell'erosione degli obiettivi.....	181
Schema 9: I sette abiti di Covey.....	189
Schema 10: I momenti del cambiamento profondo di Scharmer.....	198
Schema 11: L'integrazione delle teorie di Senge, Covey e Scharmer.....	208
Schema 12: Il superamento del MBO da parte di Senge, Covey e Scharmer.....	212
Schema 13: L'apprendimento reattivo e profondo secondo Senge e Scharmer...	229
Schema 14: Il cambiamento trasformativo nel ciclo di vita di un'organizzazio- ne.....	245
Schema 15: L'insieme delle virtù processuali.....	255
Schema 16: La tabella SWOT.....	262
Schema 17: Il discernimento nel cambiamento trasformativo.....	264
Schema 18: I quadranti della gestione del tempo tra importanza e urgenza.....	269
Schema 19: I momenti progettuali dell'attuale metodo del PEPS.....	286
Schema 20: Uno schema possibile del PEPS.....	287
Schema 21: I momenti del metodo di discernimento.....	291
Schema 22: I momenti della metodologia integrale.....	295
Schema 23: I momenti della progettazione e le virtù processuali.....	296
Schema 24: L'attenzione al processo, al risultato e all'identità.....	303
Schema 25: I livelli di profondità della progettazione.....	312



# INDICE GENERALE

<i>Introduzione</i> .....	5
<i>Sigle e abbreviazioni</i> .....	9

## PARTE STORICA

Cap. I: LA NASCITA DEL PEPS TRA IL CG19 (1965) E IL CG21 (1978)	13
1. <i>L'eco pastorale del Concilio Vaticano II nel CG19 (1965)</i> .....	14
1.1. Lo svolgimento del CG19 .....	14
1.2. I contenuti del CG19 riguardanti l'educazione-pastorale .....	16
1.3. L'applicazione del CG19 nell'area educativo-pastorale .....	20
2. <i>Il periodo postconciliare e il ripensamento del CGS (1972)</i> .....	24
2.1. Il postconcilio nella Congregazione .....	25
2.2. La preparazione del CGS .....	27
2.3. Il CGS e il ripensamento della prassi educativo-pastorale .....	30
2.4. La prassi educativo-pastorale nei documenti del CGS .....	31
2.5. Gli effetti operativi del CGS .....	33
3. <i>L'inizio della progettazione educativo-pastorale nel CG21 (1978)</i> .....	36
3.1. Il PEPS come attualizzazione del Sistema Preventivo .....	38
3.1.1. La situazione .....	39
3.1.2. Gli obiettivi .....	40
3.1.3. I mezzi .....	41
3.1.4. Gli atteggiamenti dei salesiani .....	42
3.1.5. Le caratteristiche dell'ambiente .....	43
3.1.6. Il PEPS come strumento operativo .....	44
4. <i>Il cammino percorso dal CG19 (1965) al CG21 (1978)</i> .....	47
Cap. II: GLI SVILUPPI DEL PEPS COORDINATI DA JUAN E. VECCHI DAL CG21 (1978) AL CG23 (1990) .....	48
1. <i>Il PEPS nei documenti del Dicastero per la PG (1978-80)</i> .....	50
1.1. Sussidio 1 - metodologia del PEPS (1978) .....	51
1.2. Sussidio 2 - elementi e linee per un PEPS (1979) .....	56
1.3. Sussidi 3a, 3b, 3c - PEPS nelle parrocchie, negli oratori e nelle scuole (1980) .....	59

1.4. Conclusione: PEPS nei documenti del Dicastero per la PG.....	61
2. <i>Il PEPS nella collaborazione tra il Dicastero della PG e l'UPS (1980-87)</i> .....	62
2.1. Il Seminario Progettare l'educazione oggi con Don Bosco (1980)	62
2.2. La pubblicazione Progetto Educativo Salesiano. Elementi modulari (1984).....	64
2.3. Il convegno Prassi educativa pastorale e scienze dell'educazione (1987).....	67
2.4. Lo studio del PEPS nelle tesi dell'Università Pontificia Salesiana	70
3. <i>La Valutazione finale sull'operatività della progettazione negli anni '80</i>	71
Cap. III: IL PEPS DAL CG23 (1990) AL CG27 (2014) E GLI ULTERIORI SVILUPPI DELLA PROGETTAZIONE .....	76
1. <i>Il CG23 (1990), gli itinerari di educazione alla fede e la revisione dei PEPSI</i> .....	77
1.1. Gli itinerari di educazione alla fede e il PEPS.....	78
1.2. Gli aspetti operativi del CG23 e il PEPS.....	80
1.3. La revisione dei PEPSI (1995) – il questionario .....	81
1.4. La revisione dei PEPSI (1995) – l'analisi dei testi.....	83
2. <i>Il PEPS nella prima e seconda edizione del Quadro di riferimento (1998 e 2000)</i> .....	88
2.1. Il PEPS nella prima edizione del Quadro di riferimento.....	89
2.1.1. Il PEPS – il dilemma dell'unità organica e della divisione in dimensioni.....	90
2.1.2. La metodologia dell'elaborazione e della verifica del PEPS	93
2.2. Le integrazioni metodologiche della seconda edizione del Quadro di riferimento.....	94
3. <i>Le implicazioni degli ultimi quattro Capitoli Generali per il PEPS (1996-2014)</i> .....	96
3.1. La mentalità progettuale .....	98
3.1.1. Una mentalità della condivisione di vita e della collaborazione .....	99
3.1.2. Una mentalità per tutti i livelli di gestione.....	99
3.1.3. Una mentalità che anima le “nuove presenze”.....	101
3.2. Il metodo del discernimento .....	102
3.3. L'aumento del numero dei progetti.....	104
3.4. Sintesi del cammino nella terza edizione del Quadro di riferimento (2014) .....	105
4. <i>La conclusione valutativa dell'evoluzione del PEPS</i> .....	109

## PARTE TEORICA

Cap. IV: L'ANALISI DEL BACKGROUND TEORICO DEL PEPS. LE TEORIE DEGLI ANNI '60 E '70 .....	113
--	-----

1. <i>Le teorie curriculari da Dewey a Stenhouse</i> .....	116
1.1. Il curricolo come prodotto .....	119
1.2. La valutazione del modello del curricolo come prodotto .....	126
1.3. Il curricolo come processo .....	128
1.4. La valutazione del paradigma curricolare del processo .....	130
1.5. Stenhouse: il curricolo come processo di ricerca .....	131
1.6. La valutazione del paradigma curricolare della ricerca .....	136
2. <i>L'animazione socio-culturale</i> .....	137
2.1. L'animazione culturale .....	139
2.2. L'animazione sociale .....	144
2.3. Una valutazione critica delle teorie dell'animazione .....	146
3. <i>Uno sguardo riassuntivo e critico alle teorie sottostanti al PEPS</i> .....	148
Cap. V: IL CAMBIO DEL PARADIGMA DELLE SCIENZE ORGANIZZATIVE DOPO LA METÀ DEGLI ANNI '80 .....	150
1. <i>Il cambio del paradigma gestionale</i> .....	152
1.1. Gli sviluppi delle teorie della leadership .....	152
1.2. La critica del Management By Objectives .....	158
2. <i>I criteri per la scelta e per il dialogo delle teorie con il PEPS</i> .....	161
3. <i>La vita consacrata e gli studi gestionali-organizzativi attuali</i> .....	165
3.1. La leadership-management degli ordini religiosi come ispirazione per il mondo secolare .....	167
3.2. Gli studi organizzativo-gestionali comparativi tra un ordine religioso e un'impresa .....	169
3.3. L'implementazione di una teoria organizzativa nella vita di un ordine .....	170
3.4. I contributi dei diversi approcci di studi organizzativi della vita religiosa .....	173
Cap. VI: LA PRESENTAZIONE E L'INTEGRAZIONE DELLE TEORIE ORGANIZZATIVE DI CONFRONTO .....	174
1. <i>L'apprendimento organizzativo di Peter M. Senge</i> .....	175
1.1. Le cinque discipline di Senge (1990-2004) .....	176
1.2. Le scuole che apprendono di Senge (2000) .....	182
2. <i>La leadership centrata sui principi di Stephen R. Covey</i> .....	184
2.1. I sette abiti di Covey (1989-2004) .....	186
2.2. L'educazione nel Leader in me di Covey (2008) .....	191
3. <i>La Teoria U di C. Otto Scharmer in rapporto con il secondo Senge e Covey</i> .....	194
3.1. La svolta "vocazionale" di Senge e Covey (2004-2008) .....	195
3.2. La Teoria U di C. Otto Scharmer (2004-2007) .....	196
4. <i>L'integrazione delle teorie della leadership educativa</i> .....	201
4.1. I contributi di vari studiosi che integrano le teorie di Senge e di Covey .....	201

4.2. Senge e Covey in dialogo prima del 2004 .....	203
4.3. I rapporti di Senge e di Covey con la Teoria U di Scharmer dopo il 2004.....	205
4.4. L'integrazione delle teorie di Covey, Senge e Scharmer .....	207
4.4.1. Il pensiero sistemico .....	208
4.4.2. I modelli mentali .....	208
4.4.3. La padronanza personale .....	209
4.4.4. La visione condivisa .....	209
4.4.5. L'apprendimento di gruppo .....	210
5. <i>Una prima valutazione delle teorie presentate</i> .....	210

## PARTE PROPOSITIVA

Cap. VII: IL QUADRO TEORICO PER UNA METODOLOGIA INTEGRALE DEL PEPS .....	217
1. <i>L'integralità del contenuto e del metodo del PEPS</i> .....	217
1.1. L'integralità dell'educazione-pastorale salesiana e del PEPS.....	218
1.2. Le motivazioni degli studiosi della leadership per l'integralità teorica e pratica .....	219
1.3. La conoscenza integrale.....	222
1.4. La prassi integrale.....	227
1.4.1. La ricerca della sinergia.....	230
1.4.2. Gli elementi progettuali meta-dimensionali .....	231
2. <i>La dinamica della trasformazione educativa</i> .....	232
3. <i>La dinamica della crescita spirituale</i> .....	236
4. <i>La dinamica della costruzione della comunità</i> .....	241
5. <i>La dinamica del cammino vocazionale</i> .....	244
Cap. VIII: LE VIRTÙ PROCESSUALI NECESSARIE PER UN PEPS SOSTENIBILE .....	248
1. <i>La nozione di virtù processuali</i> .....	249
2. <i>Le sei virtù processuali</i> .....	256
2.1. La fedeltà creativa.....	256
2.1.1. La dinamica interna .....	257
2.1.2. Gli strumenti di crescita .....	260
2.2. Il discernimento personale.....	262
2.2.1. La dinamica interna .....	263
2.2.2. Gli strumenti di crescita .....	266
2.3. La coerenza operativa.....	267
2.3.1. La dinamica interna .....	267
2.3.2. Gli strumenti di crescita .....	270
2.4. La generosità sistemica.....	271
2.4.1. La dinamica interna .....	272
2.4.2. Gli strumenti di crescita .....	274

2.5. Il dialogo generativo .....	275
2.5.1. La dinamica interna .....	276
2.5.2. Gli strumenti di crescita .....	277
2.6. L'integrazione sinergica.....	278
2.6.1. La dinamica interna .....	280
2.6.2. Gli strumenti di crescita .....	281
Cap. IX: IL PROCESSO METODOLOGICO DI UNA PROGETTAZIONE INTEGRALE .....	283
1. <i>L'attuale modello del PEPS</i> .....	284
2. <i>Il metodo del discernimento</i> .....	288
3. <i>La metodologia integrale del PEPS</i> .....	293
3.1. La situazione descritta .....	296
3.2. L'interpretazione comunitaria.....	299
3.3. La vocazione accolta.....	303
3.4. La visione sperimentata .....	306
3.5. La progettazione operativa .....	309
4. <i>Le modalità applicative della metodologia integrale</i> .....	311
CONCLUSIONE .....	315
BIBLIOGRAFIA GENERALE .....	319
1. <i>Le fonti</i> .....	319
2. <i>Letteratura sul PEPS</i> .....	322
3. <i>Bibliografia critica</i> .....	326
<i>Indice degli schemi</i> .....	345

