

LA VIA DELLA RAGIONE

Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco

Michele Pellerey

Si assiste di questi tempi a due opposti movimenti di pensiero nei riguardi del ruolo della ragione. Una forte sua svalutazione soprattutto nelle sue componenti «forti» a favore di aspetti «deboli», frammentari, provvisori, declamatori da parte di molta riflessione filosofica. E d'altra parte una sua rivalutazione, riletta sotto il termine di cognitivismo, nel campo dell'educazione scolastica, tout-court ridotta a istruzione.

La crisi della ragione che si è manifestata in questi ultimi decenni ha molte radici, tra le quali non ultime la crisi dei fondamenti della razionalità ipotetico-deduttiva di tipo matematico e di quella dei fondamenti della razionalità scientifica. In compenso si è cercato in una razionalità ordinatrice e tecnologica la salvezza dall'improvvisazione, anomia e perdita d'identità dell'azione educativa scolastica.

La divaricazione diventa più evidente se a fronte di questa tecnologicizzazione dell'azione didattica si pongono richieste d'impegno nell'educazione della volontà, nel promuovere l'interiorizzazione di valori perenni, di sviluppo dell'equilibrio affettivo, ecc. In realtà ci sembra assistere, però, nei fatti più che alla ricerca di come istruire le menti e di educarle, alla sollecitazione di un allargamento cumulativo della base di conoscenze di ciascuno, tenendo conto del

moltiplicarsi del sapere. Basta rileggere i programmi attualmente in vigore per la scuola elementare e media e quelli proposti per il biennio della scuola secondaria superiore. Si va in questo modo contro il tradizionale adagio: *Non multa sed multum*.

Anche per altri versi non sembra che la ragione abbia oggi buona stampa né buona accoglienza. Le passioni e gli interessi politici; la ricerca dell'evasione, del facile, della soddisfazione emozionale; l'attenzione per aspetti magici e misterici; il modo stesso in cui spesso viene vissuta l'esperienza religiosa: sono segnali di una razionalità non sempre coltivata e valorizzata.

D'altronde, siamo figli del '68, con tutte le istanze di liberazione da ogni forma di costrizione, per spaziare nei larghi campi dell'immaginazione, dell'utopia. Una specie di svincolarsi collettivo da una prigionia, che in molti casi ha significato rinuncia all'ormai consueta richiesta de «la ragione al potere», per chiedere a gran voce «la fantasia al potere». Fantasia che in troppi casi è degenerata in irrazionalità.

In questo contesto mi è apparso significativo rileggere, anche criticamente, le posizioni espresse da don Bosco sia sul piano pratico che su quello dei discorsi, anche perché mi ha sempre colpito che nello slogan usato da don Bosco per caratterizzare il suo metodo educativo la prima attenzione fosse stata data a «la ragione».¹ Si era in pieno tempo di restaurazione, dopo le ventate rivoluzionarie francesi e l'imperialismo napoleonico; si era in tempi di passioni politiche, soprattutto in quell'Italia in statu nascenti; invece di un '68 si era vissuto un '48; si era in tempi in cui l'arroccamento in posizioni oltranziste o radicali era estremamente facile: la ragione poteva essere vista con sospet-

¹ «Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione, e sopra l'amorevolezza»: G. BOSCO, *Scritti pedagogici e spirituali*, Roma, LAS, 1987, 166.

to o poteva essere vista come impedimento. Ma educare la ragione e con la ragione sembrava a don Bosco un buon punto di riferimento; proprio in un contesto complesso e conflittuale da più punti di vista: politico, economico, sociale.

Rileggendo l'attenzione per la ragione che don Bosco manifestò ai suoi tempi, occorre tener conto del fatto che come educatore egli può essere colto più sul versante dell'azione che della riflessione pacatamente comunicata per iscritto, che le sue motivazioni più profonde e sorgive erano di ordine religioso e che la sua mentalità, soprattutto religiosa, era fortemente condizionata dal mondo culturale e teologico del cattolicesimo dell'ottocento piemontese. Per questo è da una parte difficile coglierne una sintesi vitale e operativa e dall'altra esprimerla discorsivamente in forma comprensiva; e, forse per questo, molti dei suoi seguaci più affezionati hanno preferito operare assumendone lo spirito e il dinamismo, piuttosto che celebrarne la dottrina; farne cogliere in qualche modo un'immagine incarnata nel tempo e nello spazio, con tutti i pericoli e le approssimazioni che ne derivano, che non un'immagine ideale e compiuta. Occorre inoltre ricordare che il termine «ragione» era usato in senso più ricco e pregnante di quanto oggi si tende spesso a fare, riducendolo alla sola razionalità scientifica e/o tecnologica.

1. Istruire

Nell'ottocento piemontese carloalbertino il dibattito sul ruolo e l'estensione dell'istruzione era vivo sia sul piano pedagogico, sia su quello politico: forse era sentito come il problema educativo centrale. Un problema che infiammava gli animi dei rivoluzionari come dei conservatori, dei liberali come dei moderati. L'ala radicale dei pedagogisti aspirava ad una società nuova, moderna, progressista, realizzata con la partecipazione attiva delle masse. Cardine di questo progetto era «la rivendicazione del diritto di istruzione con

nuovi e più ampi compiti per lo stato».² Anche l'ala moderata portava la convinzione che l'istruzione giocava un ruolo centrale nel processo di riscatto delle masse popolari, ma questa andava «pensata, proposta e programmata come organismo» e «garanzia di sviluppo dell'uomo intero, in tutte le sue dimensioni, compresa quella religiosa».³ Non mancavano certamente coloro che vedevano con sospetto e preoccupazione lo sviluppo delle scuole popolari, preoccupati che ciò potesse preludere a movimenti scardinatori dell'ordine costituito. «Attorno al 1840-1850 l'istruzione appariva come il valico attraverso il quale le classi inferiori si sarebbero potute riversare in quelle superiori. La scalata sociale si sarebbe verificata fatalmente in orme non previste o non gradite... ne sarebbe potuto derivare lo scompaginamento della società e dello stato».⁴ D'altra parte c'era chi sosteneva l'esclusiva competenza della Chiesa nel campo dell'istruzione;⁵ e, simmetricamente, c'era chi sosteneva che solo lo Stato ha competenza in materia di istruzione.⁶

Spesso però l'istruzione era vista come l'accesso a un insieme più o meno sconnesso di abilità strumentali: leggere, scrivere e far di conto. Nelle scuole popolari si aggiungeva il poco conosciuto sistema metrico decimale, le formule per misurare le figure geometriche, un po' di disegno geometri-

² G. CHIOSSO, *L'oratorio di don Bosco e il rinnovamento educativo nel Piemonte carloalbertino*, in: P. BRAIDO (a cura di), *Don Bosco nella Chiesa al servizio dell'umanità. Studi e testimonianze*, Roma, LAS, 1987, 109.

³ P. BRAIDO, *Stili di educazione cristiana alle soglie del 1848*, in: *Pedagogia fra tradizione e innovazione - Studi in onore di Aldo Agazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 1979, 391.

⁴ P. STELLA, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS, 1980, 244.

⁵ Cfr. G. TALAMO, *La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864*, Milano, A. Giuffrè, 113.

⁶ Forse in queste contrapposizioni radicali si può cogliere l'origine del fatto che ancor oggi chi assolve l'obbligo scolastico fuori delle strutture statali perde il diritto alla gratuità.

co e tecnico. Progetti, come quello del Troya, di fare della scuola elementare una «università in miniatura», e quindi ricca di conoscenze sistematiche e culturalmente significative, erano assai poco diffusi.⁷

La legge Casati entrata in vigore il 1° gennaio 1860 segnò un compromesso accettabile alla classe politica allora dominante, che favorì di fatto da una parte la preparazione degli impiegati e dei tecnici dell'apparato burocratico dello Stato e delle aziende industriali, mentre dall'altro precludeva la strada alle masse popolari considerate come una forza lavoro non bisognosa di particolare qualificazione. «A livello politico e sociale le riserve nei riguardi di don Bosco e di altri come lui che da cittadini privati si facevano promotori dei ceti meno agiati e delle classi più povere, non erano mero frutto di anticlericalismo, ma denotavano l'opposizione, quasi solo istintiva attorno al 1860-1870, verso quelle masse popolari che non si voleva accedessero verso qualsiasi grado d'istruzione classica o non si spingessero troppo oltre in campo tecnico autonomamente, e tanto meno sotto la direzione di insegnanti non ligi alla classe politica dominante».⁸ D'altro canto sembrava ai più che la domanda di istruzione dei comuni lavoratori non superasse i limiti di un'alfabetizzazione di base. Così le strade di accesso agli studi superiori di quanti appartenevano a queste masse popolari rimasero ancora per molti decenni quasi esclusivamente legate agli studi seminaristici.

L'impegno di don Bosco per l'istruzione sia classica sia artigianale dei suoi giovani e le forme e i modi che ne seguirono non appaiono derivanti da aspirazioni di trasformazione dell'ordine sociale o da impegno politico generale, bensì dal vivissimo desiderio di aiutare quei giovani concreti che egli incontrava e che dovevano affrontare un trapasso sociale, economico, culturale e professionale diffi-

⁷ P. BRAIDO, *Stili di educazione cristiana*, o. c., 391.

⁸ P. STELLA, o. c., 237.

cile per trovare una loro strada «onesta» nella convivenza civile. Una strada «onesta», percorsa con operosità e moralità a causa della formazione operativa, umana e cristiana ricevuta.

Questo puntare sulle persone, soprattutto quelle socialmente ed economicamente più deboli, rendeva il suo intervento sul sociale e sul politico solo indiretto e implicito, in quanto mirava a strutturare e ad abilitare i singoli ad affrontare e risolvere i problemi della vita e del lavoro. Questi problemi erano stati da don Bosco conosciuti da vicino e anche personalmente sofferti. Così la percezione viva dell'abbandono e della solitudine in cui tanti si trovavano in questo delicato passaggio della vita lo spinse a impegnarsi sul versante educativo, preparando e orientando attraverso un contatto personale stimolante e arricchente quanti erano di fatto emarginati e mettendoli in grado di inserirsi nel contesto sociale e lavorativo del tempo. L'istruzione era quindi al servizio del singolo e indirettamente della società. Anche la costituzione di una Società di mutuo soccorso e i contratti per apprendisti che egli sviluppò miravano a difendere e salvare i singoli, più che a indicare strade da percorrere per trasformare il mondo del lavoro.

Tale volontà di concorrere all'innalzamento morale e materiale delle masse popolari tramite l'azione educativa rivolta ai singoli fu varie volte espressa pubblicamente. Anche se egli sentiva in quest'opera profondamente le ragioni di ordine religioso, ci teneva a ripetere che quanto faceva era e voleva essere direttamente riferito al bene complessivo della società. Ad esempio, in una conferenza pubblica del 1880 così si esprimeva, in forma un po' enfatica: «Non si sente ogni dì ripetere ai quattro venti: Lavoro, Istruzione, Umanità? Ed ecco che ... i Salesiani aprono in molte città laboratori d'ogni genere, e colonie agricole nelle campagne per addestrare al lavoro i giovanetti e fanciulli; fondano collegi maschili e femminili, scuole diurne, serali e festive, oratori con ricreazioni domenicali per dirozzare le menti giovanili, e arricchirle di utili cognizioni: dischiudono

a centinaia e a migliaia di orfani ed abbandonati figliuoli, ospizi, orfanotrofi e patronati, ... adoperandosi a fare in guisa, che l'Umanità non sia soltanto una parola, ma una realtà».⁹

Nel campo dell'istruzione, soprattutto quella classica, per garantire, anche di fronte allo Stato, la validità culturale della sua attività istruttiva egli non esitò a far studiare, a prezzo di molti sacrifici personali e comunitari, presso la Facoltà di lettere e filosofia dell'Università di Torino i suoi primi salesiani. Appena possibile, egli li stimolò a pubblicare opere scolastiche, anche impegnative. Queste furono da loro editate assai presto. D'altra parte lui stesso aveva dato il buon esempio pubblicando nel 1849 presso Paravia il «Sistema metrico decimale ridotto a semplicità», uscito in sesta edizione nel 1871 con il titolo «L'aritmetica e il sistema metrico portati a semplicità per le classi elementari» e, presso la stessa Paravia, nel 1855 la «Storia d'Italia raccontata alla gioventù», opera la cui quarta edizione fu edita nel 1863 dalla sua tipografia presso l'Oratorio di Valdocco. Questo perché l'impegno per l'istruzione è autentico se giunge effettivamente a chi ne ha bisogno e nei modi e nelle forme che ne garantiscano l'efficacia. Ne derivavano in don Bosco due sensibilità precise: una riguardante i contenuti, l'altra i metodi.

Da una parte egli avvertiva come l'accostare gli autori e le opere dei classici comportava, se ben fatto, l'assorbimento di un sistema di significati e di valori. E ne era preoccupato. Almeno per quella parte dei testi che evidenziava una scarsa coerenza, se non contraddizione, con i valori del messaggio cristiano. Editare ed utilizzare a scuola accanto ai testi dei classici «profani» i testi dei classici cristiani era un modo per riequilibrare ciò che mancava nei primi. E in ciò si sentì impegnato.

⁹ Cfr. P. BRAIDO, *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX - Don Bosco*, in: P. BRAIDO (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, Vol. II: *Sec. XVII-XIX*, Roma, LAS, 1981, 356.

Dall'altra, percepiva la necessità di curare una comunicazione efficace, che potesse muovere quindi in modo reale i processi mentali e d'apprendimento. Per questo, però, non solo i testi dovevano essere comprensibili e produttivi sul piano educativo ed istruttivo, in modo che la maggior parte, se non tutti potessero avvantaggiarsene, ma anche i metodi didattici dovevano ispirarsi al principio della valorizzazione e stimolazione della totalità degli allievi, dando la massima attenzione a chi ne avesse più bisogno. Ecco un chiaro accenno a principi oggi definiti di individualizzazione dell'insegnamento, in un periodo in cui il numero degli allievi per classe era ben più numeroso dell'attuale.

«Generalmente i professori tendono a compiacersi degli allievi, che primeggiano per studio e per impegno e spiegando mirano solo ad essi. Quando i primi della classe hanno capito bene, sono pienamente soddisfatti e così proseguono sino alla fine dell'anno. Invece con chi è corto di mente o poco avanti nello studio, si adirano e finiscono con lasciarli in un cantone senza più curarsi di loro.

«Io invece sono di parere affatto opposto. Credo che sia dovere di ogni professore tener d'occhio i più meschini della classe, interrogarli più spesso degli altri, per loro fermarsi più a lungo nelle spiegazioni e ripetere, finché non abbiano capito, adattare i compiti e le lezioni alla loro capacità. Se l'insegnante tiene un metodo contrario a questo, non fa scuola agli scolari, ma ad alcuni degli alunni.

«Per occupare convenientemente gli alunni di ingegno più svegliato, si assegnino compiti e lezioni di supererogazione, premiandoli con punti di diligenza. Piuttostoché trascurare i più tardi, si dispensino da cose accessorie; ma le materie principali si adattino interamente a loro».¹⁰

È anche illuminante l'insistenza sul dialogo maestro-scolaro, sia sotto forma di controllo dell'acquisizione delle conoscenze, sia in vista di un più vasto dialogo culturale.

¹⁰ Cfr. E. CERIA, *Memorie biografiche del beato Giovanni Bosco*, Vol. 11, Torino, SEI, 1930, 218.

«E sono anche di parere che s'interroghi molto e molto, e, se possibile, non si lasci passar giorno senza interrogare tutti. Da ciò si trarrebbero vantaggi incalcolabili. Invece sento che qualche professore entra in classe, interroga uno o due, e poi senz'altro fa la sua spiegazione. Questo metodo non lo vorrei nemmeno nell'Università. Interrogare, interrogare molto, interrogare moltissimo: quanto più si fanno parlare gli scolari, tanto più il profitto aumenta».¹¹

Per l'istruzione tecnica la situazione in Torino prima, con la legge Boncompagni, e in Italia, poi, con la legge Casati, non appariva delle più chiare; basta scorrere le materie di insegnamento che secondo esse dovevano essere impartite.¹² Don Bosco in questo campo preferì affrontare una problematica del tutto diversa: quella che mirava a risolvere la riconversione di giovani campagnoli o sbandati in artigiani e operai. Preferì quindi non aprire scuole tecniche, bensì laboratori artigiani, dove veniva data un'istruzione elementare (leggere, scrivere e far di conto) e si acquisivano le competenze lavorative specifiche della propria arte o mestiere. Negli anni cinquanta e sessanta dell'ottocento, particolarmente a Torino, questa era la più grave e diffusa necessità, sociale ed economica. L'inchiesta ministeriale del 1864 indicava presenti in Torino 126 scuole domenicali e serali con 5566 alunni su una popolazione complessiva di 218.000 unità:¹³ tutti alunni che non venivano accolti, o per l'età o perché lavoravano o perché rifiutati, nelle scuole elementari regolari. A questa massa si era subi-

¹¹ *Ibidem.*

¹² Il titolo quarto della Legge Casati indicava per il primo grado: italiano, francese, aritmetica, algebra e geometria, disegno, geografia e storia, scienze naturali, nozioni intorno ai doveri e ai diritti dei cittadini; per il secondo grado: italiano, storia, geografia, inglese o tedesco, istruzioni di diritto, economia pubblica, materie commerciali, aritmetica sociale (sic!), chimica, fisica, algebra, geometria e trigonometria, disegno, agronomia e storia naturale.

¹³ Cfr. G. TALAMO, *o.c.*, Documento n. 33, 225-250.

to rivolta l'attenzione di don Bosco. Giovani spesso senza casa e senza lavoro. La formula «giovani poveri e abbandonati» era in questi casi piena di senso.

A distanza di cento anni ci si può chiedere quanto di questo tipo di interesse e impegno per l'istruzione delle masse popolari abbia ancora significato e fonte di ispirazione per l'attività educativa.

In alcuni paesi in via di sviluppo si possono trovare certamente situazioni analoghe a quelle incontrate da don Bosco, e qui i problemi dell'istruzione possono anche essere letti con una qualche aderenza alle sensibilità ottocentesche italiane. Ma nei Paesi più industrializzati i problemi dell'istruzione si pongono in forme del tutto nuove. Tuttavia, a mio avviso, essi rimangono ancora una questione centrale nel campo dell'educazione. Si hanno trasformazioni economiche, sociali e produttive rapide e incisive, che esigono parallele competenze intellettuali e operative. Ne è un segnale il livello di disoccupazione, soprattutto giovanile, raggiunto in molti paesi come l'Italia. I discorsi macrostrutturali sono all'ordine del giorno, ma le difficoltà di ordine personale non sono certo risolte. Basti considerare le carenze e insufficienze di molti sistemi educativi scolastici e i relativi livelli di mortalità, e parallelamente considerare le molte incertezze e insufficienze di quelli di formazione professionale.

Se ci si riferisce, ad esempio, all'Italia, il dibattito spesso si arena sull'aumento degli anni di istruzione obbligatoria. Si è passati dai litigi sui due o tre anni della metà del 1800 a quelli su come garantirne dieci oggi. Si discetta di scuola unitaria o differenziata. Il cuore del problema rimane però quale istruzione promuovere. La massa di notizie e di dati che giornalmente si riversa su ciascuno; il moltiplicarsi delle fonti e dei sistemi di accesso alle informazioni; la pressione avvolgente e coinvolgente che radio, televisione, giornali producono; il diffondersi di nuove tecnologie del lavoro e dell'organizzazione aziendale; la mobilità lavorativa che inevitabilmente ne deriva: son tutti elementi che sollecitano

una costruzione organica, significativa e stabile di sistemi di conoscenze, basati su categorie concettuali organizzate e organizzatrici, di sistemi di capacità strumentali, tra le quali è centrale la capacità di rappresentazione astratta e di riflessione critica, di sistemi di significati, derivanti da quadri disciplinari orientati a dialogare sul piano della realtà esperienziale ed operativa, di sistemi di valori, coscientemente sperimentati e razionalmente assunti. Tutto questo è ben lungi dall'essere adeguatamente impostato e soprattutto tradotto in pratiche educative scolastiche reali.

E, più profondamente, qual è il senso profondo di questo impegno nell'istruzione? Perché fornire questo complesso di conoscenze, capacità, atteggiamenti? La scuola, una volta riuscita a darsi una dignità sul piano istruttivo, ricostruendo la professionalità dei docenti su basi più solide e socialmente riconoscibili e riconosciute, come avrà contribuito alla crescita umana, sociale, etica e politica della totalità dei cittadini che per essa debbono transitare? Chi si occuperà del formare gli «onesti cittadini»?

Ancora riferendosi all'Italia, nel campo della formazione professionale si assiste a un certo desiderio, che sembra diffondersi in più luoghi e situazioni, di liberarsi dei lati più difficili e meno gratificanti della formazione. Sono, secondo le cifre riportate nel rapporto ISFOL del 1987, i 900 mila giovani in cerca di lavoro, 200 mila dei quali senza licenza media; sono i 688.237 apprendisti, aumentati per gli sgravi fiscali e per i quali è stata innalzata la soglia di età fino a 29 anni; sono i 299.235 contrattisti dei contratti di formazione-lavoro. Più di un milione e ottocentomila persone che, almeno in linea di principio, avrebbero bisogno di formazione. E cosa dire di tanti altri che vivono nell'emarginazione prodotta dalla tossicodipendenza, dai condizionamenti fisici o mentali, o manifestata dalla delinquenza giovanile? Questa è la massa meno gratificante della formazione professionale, massa sulla quale si ha forse paura d'insistere troppo, perché sembra a molti che aiutare questi giovani a costruire una professionalità spendibile nel siste-

ma produttivo italiano somigli a una sorta di ortopedia sociale, un ripiego per tentare di tenere in piedi un sistema sociale che tende a sfaldarsi. Meglio, per molti, dedicarsi a qualcosa di più solido, di più produttivo e gratificante: i quadri. Forse anche in questo campo una maggiore attenzione ai singoli, ai loro problemi individuali, alle masse in difficoltà può dare più contributo sul piano sociale e alla lunga anche strutturale che l'abbandonarli al loro destino.

Anche in questo caso sembra che l'attenzione di don Bosco si sarebbe abbastanza chiaramente rivolta a chi si trovava nelle condizioni meno favorevoli per potersi inserire in modo «onesto» e dignitoso nel contesto sociale e lavorativo dei nostri giorni. In modi tecnicamente, culturalmente, professionalmente e moralmente adeguati.

2. Educare

Ho già velatamente accennato al rapporto tra istruzione ed educazione. È un tema molto discusso. Le ragioni di questo dibattito sono sostanziali. Riguardano il senso stesso della scuola e il ruolo e la professionalità dei docenti, spesso in crisi di identità per i molti compiti suppletivi loro assegnati. L'affermazione che non si dà educazione senza istruzione è certamente la meno contestata. La questione può essere così espressa: educare implica sempre una qualche influenza, più o meno esplicita e sistematica, verso un uso significativo ed esteso delle conoscenze apprese, per interpretare e valutare sé, gli altri, il mondo intero e agire di conseguenza. Educare implica sollecitare e dare gli strumenti per convogliare le proprie aspirazioni ed energie interiori verso una direzione che risulti ricca di senso e di speranze per se stessi e per gli altri. Educare implica sostenere un progressivo impegno responsabile nello scegliere e nello scegliersi in un contesto a volte condizionante e difficile. La ragione nella sua multidimensionalità e diversificazione esplicativa assume in questo contesto un ruolo cen-

trale. Una ragione che deve poter accedere a un patrimonio ben organizzato di esperienze, di conoscenze e di capacità, posseduto in modo cosciente e riflesso e saper quindi discernere, per quanto possibile, in base ai problemi esistenti, ai vincoli presenti e alle finalità che ci si è posti, i percorsi e le soluzioni più ragionevoli, valide e produttive. Non solo quindi l'uso della ragione, ma un saperla controllare dall'alto. Oggi per questo aspetto si parla di metacognizione: complesso ambito nel quale l'uomo si abilita a controllare e sfruttare le proprie risorse conoscitive e cognitive interne.

Vista in questa prospettiva, l'istruzione è ben più di un accumulo, anche se sistematico e ben controllato, di un insieme di conoscenze e di competenze. È un *in-struere* le potenzialità della persona, al cui centro sta il ruolo della ragione, non solo nello spiegare, ma anche nel capire e nel decidere. E allora la proposizione inversa, che cioè non si dà istruzione senza educazione, trova in tutto questo la sua giustificazione, se non si vuole ridurre l'istruzione a puro assorbimento di saperi e abilità non integrati nella struttura complessiva della personalità del giovane. Questo non ha come conseguenza una spesso indebita richiesta alla scuola perché come tale assolva a compiti educativi che non sono suoi, ma certamente ha quello di favorire la collaborazione con quanti sono responsabili della crescita umana, etica, sociale e politica di chi in essa vive gran parte della sua esperienza giovanile. E la garanzia di non eccedere nell'affettivo, nell'istintivo e nell'episodico è data appunto dal controllo della ragione.

Questo ruolo della ragione come guardiano dell'affettività e della stessa religiosità a me pare abbastanza chiaro in don Bosco. Uno dei più attenti studiosi del suo metodo educativo scrive: « La ragione, "la ragionevolezza" permea tutto l'ambiente e lo stile di don Bosco; soprattutto nell'ambito dell'educazione religiosa dove al sentimentalismo, al pietismo deteriormente devoto, egli vuol sostituire una "pietà" convinta, cosciente, fondata su una impegnativa e

seria "istruzione" religiosa... Ragione significa, anzitutto, razionalità, guida degli animi con la chiarezza delle idee e della verità e non mediante la suggestione o la pressione emotiva».¹⁴

In don Bosco la ragione appare come un fondamentale mezzo educativo in quanto l'uso della ragione, la ragionevolezza dei discorsi, il metodo della persuasione devono avere la meglio sull'imposizione violenta, sull'accettazione indiscussa, sull'obbedienza cieca. Un aspetto di questo rispetto e valorizzazione della ragione è anche fornire per tempo le informazioni necessarie per sapersi orientare e comportare in ambienti e situazioni nuove e insolite. Il giovane viene a sapere prima e lealmente secondo quali regole e in base a quali principi sono governati gli ambienti educativi.¹⁵

Se la ragione appartiene da questo punto di vista all'ordine dei mezzi educativi, il suo uso sistematico ed equilibrato ha come effetto l'interiorizzazione di questo modo di procedere e, con ciò stesso, lo sviluppo della capacità di ragionare soprattutto in contesti pratici riceve un progressivo sostegno. Ragionare con la propria testa, saper argomentare a difesa delle proprie posizioni, affrontare in modo valido e produttivo le situazioni difficili sono tutte condizioni di difesa e salvezza in un ambiente che viene percepito ostile a scelte di vita impegnative e autonome. E quindi appartengono all'ordine delle finalità educative.

Un altro elemento probabilmente è bene segnalare: il ruolo che una ragione bene educata ha nello sviluppo morale del soggetto educando. Don Bosco ha spesso associato il concetto «ragionevolezza» con il problema dei castighi e questi ultimi con la presa di coscienza delle proprie responsabilità nei comportamenti non adeguati e quindi nei porvi

¹⁴ P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, 163.

¹⁵ Cfr. a es: G.B. LEMOYNE, *Memorie biografiche del venerabile Don Giovanni Bosco*, Vol. 7, Torino, LSE, 1909, 664.

rimedio. Egli raccomandava che nella correzione fatta, o per il castigo minacciato, vi fosse sempre «l'avviso amichevole e preventivo che lo ragiona, e per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del castigo e quasi lo desidera». ¹⁶ «Si usi la massima prudenza e pazienza per fare che l'allievo comprenda il suo torto colla ragione e colla religione». ¹⁷ L'uso della ragione anche in questo caso è mezzo d'interiorizzazione di una modalità essenziale di processi decisionali e di scelte morali valide.

Appartiene d'altro canto alla tradizione cattolica sottolineare l'uso della ragione nel controllo e nella guida delle passioni. Queste sono come il motore, l'energia vitale propulsiva dell'essere umano. Il compito non è reprimerle o comprimerle, ottenendo magari effetti tragici sul piano dell'equilibrio personale; bensì dirigerle, canalizzarle verso finalità di valido sviluppo di sé e di produttivo impegno per gli altri e per la società. E qui si pone un gioco delicato di transazioni tra educando ed educatore. In quanto la scelta e l'organizzazione di un proprio progetto di vita vanno da un lato rispettate nella loro singolarità e privatezza, dall'altro stimulate nel loro costituirsi e sostenute nel loro svilupparsi. Don Bosco usa una frase singolarmente densa per designare questo interscambio: «Amino (gli educatori, i "superiori") ciò che piace ai giovani e i giovani ameranno ciò che piace ai Superiori». ¹⁸ Specificando che non basta dedicarsi con tutto il proprio impegno al bene dei giovani, occorre «che essendo amati in quelle cose che loro piacciono col partecipare alle loro inclinazioni infantili, imparino a vedere l'amore in quelle cose che naturalmente loro piacciono poco; quali sono la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi e queste cose imparino a fare con amore». ¹⁹

¹⁶ G. BOSCO, *Scritti*, o.c., 166.

¹⁷ *Ibidem*, 173.

¹⁸ G. BOSCO, *Scritti*, o.c., 296.

¹⁹ *Ibidem*, 294.

È in questo interscambio che si gioca il rispetto per la persona dell'educando e insieme l'impegno per farlo crescere «e cioè del superamento della secca opposizione fra principio di piacere e principio di realtà, sulla base del principio di valore. Valore non è qualunque realtà esistente, come non è qualunque sensazione o sentimento piacevole: valore è ciò che sveglia l'intelligenza e la volontà, perché sa dare un senso profondo alla vita, un senso che non si manifesta completamente nell'esperienza, ma che risiede nella sua pienezza "Altrove", dove ragione e fede cercano una risposta agli ultimi perché dell'esistenza».²⁰

Il valore dato alla ragione e la prospettiva dalla quale don Bosco si poneva nel considerarla credo però che si possano cogliere ancor più chiaramente nel suo modo di agire e d'impostare le sue opere. Se è vero che egli appare come figlio di un certo tradizionalismo religioso, si può però anche dire che seppe coniugare lo spirito pratico della sua origine contadina con quello imprenditoriale della nascente società industriale. La sua razionalità era di natura operativa: riflessiva sì, ma in ordine all'azione, alla trasformazione del reale, alla realizzazione di progetti, a volte di una grandiosità che faceva paura ai suoi collaboratori; e non chiusa nell'osservazione distaccata degli avvenimenti e nell'analisi critica delle posizioni culturali ed ideologiche. Forse per questo cercava una grande autonomia: nella Chiesa come nello Stato. Ossequiente alle leggi e alle norme, audace nel cercare risorse e aiuti, sostegni e riconoscimenti, ma tenace nel non lasciarsi mai legare le mani. Sono significativi da questo punto di vista il senso del complessivo, della totalità, dell'insieme; la capacità di assimilazione pronta e produttiva di tutte le proposte e le suggestioni che potevano sostenere e rendere valida ed efficace la sua ope-

²⁰ L. CORRADINI, «Le finalità istituzionali e i valori della scuola cattolica come tentativo di risposta ai bisogni degli allievi» in: M. PELLEREY, *Progettare l'educazione nella scuola cattolica*, Roma, LAS, 1981, 51-68, 60.

ra; la flessibilità nell'agire, pur nella fedeltà alle scelte e alle ragioni di fondo. Nel 1884 egli presentò alla grande Esposizione nazionale dell'industria, della scienza e della tecnica in Torino con l'impiego di macchinari e artigiani la linea completa del sistema di produzione dell'industria grafica allora disponibile: dalla fabbricazione della carta alla stampa e rilegatura del libro. Quell'iniziativa rimane segno e simbolo di una modernità di razionalità imprenditoriale e formativa nel campo industriale davvero straordinaria per i suoi tempi.

Questa stessa razionalità egli la poneva nell'educazione. Questa era un'opera complessa, multidimensionale, nella quale il posto della religiosità era certamente centrale, ma essa era vista come propulsiva di espansioni in ogni direzione: dove l'istruzione, l'acquisizione di capacità lavorative, l'attività fisica e sportiva, l'espressione teatrale e musicale, l'iniziativa filantropica, il turismo, nella forma povera allora possibile, il gioco e il divertimento, il mutuo aiuto nello studio, nel lavoro e nelle varie necessità, e ogni altra attività ed esperienza umana ed umanizzante era non solo accettata ma valorizzata e diventava spazio di esercizio e di realizzazione di sé.

Una razionalità di questo tipo è forse, allora, uno dei segreti per comprendere le sue intuizioni e spiegare, oggi, il rispetto, se non l'affetto che ancora molti portano per lui. Ne sentono la vicinanza e il significato, anche se per altri versi ne colgono i limiti e la lontananza. Ma la pregnanza di questa testimonianza rimane intatta. Questo mettere il pensiero al servizio dell'azione, il sapere come quadro di riferimento per l'agire può portare verso due direzioni pericolose. Da una parte un certo deduttivismo ideologizzante, che vuole racchiudere la complessità del reale in categorie precostituite e dedurre norme per l'azione da quadri teorici astratti; dall'altra il rimanere prigionieri delle immediate esigenze delle situazioni, con una certa tendenza all'esser più faccendieri che seri operatori. E qui sta il valore di una ragione bene educata, ponte e mediazione tra

quanto è stato elaborato sul piano dell'interpretazione e riflessione critica sia individualmente che collettivamente e quanto le circostanze, i tempi e i luoghi pongono come sfida e sollecitazione alla capacità di progetto e di intervento.

Tanti oggi diffidano della ragione. E non solo per motivi di ordine religioso. All'ubriacatura per un certo razionalismo scientifico sembra seguire ora un senso di disagio e di distacco per i pericoli di riduzionismo, di miopia di fronte alla complessità del reale e al mistero dell'uomo. Fidarsi o meno, e fino a che punto, della ragione è un crinale che divide la mentalità di molti. Sembra ad alcuni che prestar troppa attenzione alla ragione sia come cedere a un razionalismo asettico, pericoloso per l'individuo e per la società. Meglio appoggiarsi più sugli affetti, sui valori, sulla gratuità, sul mistero. Le ragioni del cuore debbono sempre prevalere sulle ragioni della mente. Un segnale interessante di questa diffidenza è stato dato dalla polemica sul carattere troppo «cognitivistico» da alcuni individuato nei nuovi programmi didattici per la scuola elementare. Ma un significato più denso e comprensivo del termine dovrebbe riportare a un più equilibrato atteggiamento nei suoi confronti.

Don Bosco, d'altro canto, accanto alla ragione poneva come elementi di riferimento essenziali del suo sistema educativo altri due elementi: la religione e l'amorevolezza. Era quindi sensibile ai pericoli di un eccessivo far leva sulla razionalità e del non tener conto degli intrinseci limiti del pensiero umano. D'altra parte il cuore dell'educando si conquista con l'affetto e «l'amorevolezza», e non certo solo con gli argomenti della ragione. Ma la ragione, come già ricordato, e la religione rimangono a guardia del rapporto affettivo e della relazione educativa interpersonale. Il rapporto educativo, se è condizionato dagli affetti che legano l'educatore all'educando e viceversa, non può e non deve risolversi in tale stato di cose. Esso è finalizzato alla crescita umana, personale e sociale, del soggetto e in definitiva a liberarlo dai possibili lacci che tale rapporto può porre alle sue scelte libere e liberanti. L'esperienza di un affetto adul-

to, rispettoso e disinteressato è essenziale per sviluppare un atteggiamento positivo verso i valori connessi con l'accettazione degli altri e la dedizione ad essi. Occorre, però, che questa dimensione emozionale divenga matura e stabile: e questo è garantito da un'adeguata riflessione critica e presa di coscienza e da conseguenti libere scelte ed esercizi operativi.

Questa capacità di assegnare valore non può essere solo guidata dal sentimento e da esperienze soddisfacenti sul piano emozionale ed esistenziale.

Anche la religione ha bisogno della ragione. Come, d'altronde, la stessa ragione e l'amorevolezza hanno bisogno della religione, intesa nel suo senso più penetrante e profondo. Ogni religiosità ha come effetto da una parte l'attribuire valore ad alcune componenti della vita e dell'esperienza umana e dall'altra relativizzare e porre confini alla volontà di potenza e di sopraffazione, che potrebbe derivare da una fiducia esagerata nella ragione o nelle emozioni. Ne deriva un senso delle proporzioni; si impediscono le illusioni prometeiche e le relative catastrofiche delusioni. E con ciò permette di rimanere meglio agganciati alla complessità e per molti versi misteriosità del reale e consci della provvisorietà e relatività delle situazioni e soluzioni. Ma la ragione pone anche alla religione domande profonde ed esistenziali e ne cerca risposte che aiutino a vivere anche là dove emergono ombre gravi e assurdità insopportabili. La fede religiosa deve allora rendere conto di se stessa, fornire le sue credenziali, anche se è conscia dei limiti delle sue argomentazioni, per quanto logicamente coerenti. Essa deve soddisfare la fame di senso e di significato che emerge dalla esistenza umana.

Ma la ragione ha anche un altro compito non piccolo e non secondario, soprattutto oggi. Essa impedisce che si chiuda un cerchio pericoloso tra religione ed emozione, tra esperienze unilaterali e scelte di vita, tra celebrazione di valori presi nel loro isolamento ed esaltazioni mistichegianti.

3. Conclusione

Se tale è il ruolo della ragione, allora educarla è un compito impegnativo e vasto, non riducibile alla pura acquisizione di conoscenze organizzate. Occorre che a queste si sappia attribuire valore sia in generale, assegnandone il grado di plausibilità, sia personale, come guida ai propri progetti e scelte soggettive.

Oltre a ciò occorre costruire uno stretto rapporto tra pensiero e azione, tra riflessione critica e scelta operativa. Né una razionalità chiusa nei meandri delle sue elucubrazioni, né un'operatività prigioniera del provvisorio e dell'immediato. In questo la razionalità manifestata da don Bosco rimane una testimonianza ricca di orientamenti e di indicazioni.

L'educazione della ragione, poi, la si può fare solo usandola: cioè attraverso le strade della ragionevolezza: dal render conto del perché delle proprie richieste e interventi al misurare le proposte e le sollecitazioni all'effettivo grado di competenza e disponibilità raggiunto dall'educando; dal riconoscere i propri errori e le proprie responsabilità all'accettare le ragioni e le spiegazioni del comportamento altrui.

Anche un messaggio generale, però, può essere tratto, da questa rilettura delle parole e delle opere di don Bosco: messaggio che può valere per ogni persona impegnata sia nel campo dell'istruzione che dell'educazione, credente o non credente, laico o no. Per impostare e realizzare un progetto istruttivo o educativo occorre comunque:

a) un'ispirazione ideale viva e profonda, che animi e sostenga instancabilmente l'azione;

b) un'apertura alla complessità e alla multidimensionalità dei problemi da affrontare sia nel contesto scolastico che professionale;

c) coraggio, perseveranza e prudenza nel calibrare progressivamente le soluzioni, cercandone, o costruendone, le risorse e le strade;

d) il privilegiare concretamente, come scelta di campo dei propri interventi e delle proprie azioni educative, chi si trova con maggiori difficoltà o in maggiore stato di bisogno. Anche queste sono dimensioni della ragione educatrice.