

**DON BOSCO EDUCATORE
E IL SISTEMA PREVENTIVO**
**Un esame condotto
a partire dall'antropologia psicoanalitica ***

Xavier Thévenot

Esaminare la pedagogia di San Giovanni Bosco dal punto di vista dell'antropologia psicoanalitica con la serietà scientifica richiesta presupporrebbe un cumulo di competenze.

Bisognerebbe anzitutto essere uno storico qualificato della pratica educativa e del pensiero religioso del secolo scorso e conoscere sufficientemente la cultura piemontese per poter discernere in che cosa essa segni, con i suoi tratti specifici, le relazioni individuali e di gruppo instaurate dai metodi e dalle istituzioni educative di don Bosco.¹

Bisognerebbe essere un educatore qualificato e con un'esperienza pratica d'attività con gli adolescenti orientata secondo le intuizioni del fondatore dei salesiani.

Bisognerebbe finalmente essere uno psicoanalista abituato a condurre terapie-tipo e sensibile al gioco sottile dell'inconscio nell'azione educativa.

* Trad. it., dall'originale francese, di U. Casalegno.

¹ È evidente, p. es., che un modo «normale» d'esprimere l'affetto per un temperamento italiano potrà sembrare «spinto» se non addirittura fuori posto per un educatore francese, di norma molto riservato. Dovremo ricordarcene quando parleremo dell'amorevolezza nella relazione educativa.

Io non ho nessuna di queste competenze.

Della storia di don Bosco so quanto mi ha trasmesso la tradizione orale e scritta dei salesiani dall'interno della loro congregazione e dei loro colleghi.

Della pedagogia io ho un approccio essenzialmente pragmatico, derivatomi dall'insegnamento agli adolescenti, in passato, e oggi, agli adulti.

Della psicoanalisi ho soprattutto familiarità con l'antropologia che essa ha elaborato da un secolo in qua.

Ciò significa che queste pagine avranno la sola pretesa di essere un tentativo, destinato a lanciare o rilanciare la riflessione.

Mi sono comunque azzardato a redigerle per diverse ragioni.

Innanzitutto la corrente psicoanalitica segna profondamente la cultura francese. Un buon educatore, quindi, che – come dice don Bosco – «rifiuti di gemere sul suo tempo», si farà dovere di riflettere sul ruolo di questa corrente nell'educazione.

Inoltre, le relazioni tra le scuole psicoanalitiche e la Chiesa sono state sovente di mutuo sospetto, anche se da due o tre decenni ha incominciato ad instaurarsi una migliore comprensione. Ora, la tradizione salesiana ha condiviso per diverse ragioni, tra cui la principale è senza dubbio l'ignoranza, questo atteggiamento di diffidenza nei confronti di teorie e pratiche freudiane che le parevano oscure, quando non eticamente aberranti. Mi è parso quindi importante contribuire, molto modestamente, al dialogo tra la pedagogia dei salesiani e delle salesiane con alcuni dati della psicoanalisi.

Infine, e soprattutto, chi ha familiarità allo stesso tempo con la corrente freudiana e i metodi educativi di don Bosco si sente preso da una voglia quasi irresistibile di confrontarli.

È risaputo che al centro delle preoccupazioni della psicoanalisi stanno, tra gli altri, i temi del desiderio, della sessualità, dell'aggressività, della colpevolezza, della legge,

dell'identificazione. Ora, tutti questi temi li ritroviamo in massa nella pedagogia di don Bosco, anche se si presentano sotto altre formulazioni: il desiderio di educare e di salvare, l'amore sessuato da instaurare tra giovane e adulto, la dolcezza nella relazione educativa, la gestione della colpevolezza attraverso la confessione sacramentale, l'importanza della legge morale e religiosa, il modello identificatorio da presentare agli adolescenti. Come non sentire allora la tentazione di far entrare in interpellanza mutua questi dati psicoanalitici e questi temi salesiani e – andando ancor oltre – cercare di esaminare l'insieme del «sistema» di don Bosco alla luce dell'antropologia freudiana?

Tuttavia, anche a costo di condurre in vie senza sbocco, questo tipo di ricerca deve cominciare prendendo atto dei suoi limiti e delle sue possibilità. Anzitutto dei suoi limiti.

Non si tratta affatto, per esempio, di azzardare una specie di psicoanalisi della persona di Giovanni Bosco. Sarebbe contrario allo spirito stesso del procedere psicoanalitico, basato sull'associazione libera di un paziente, vissuta in relazione di transfert con un analista. Tutt'al più si potrà individuare, attraverso gli scritti e la biografia di qualcuno, qualche punto d'insistenza, qualche occultazione, o ancora questo o quel modo di difendersi, questa o quella organizzazione psichica: cose tutte che rientrano nel processo di chiarimento d'una terapia-tipo, ma che mai potrebbero costituire di per se stesse una psicoanalisi propriamente detta. Bisogna convincersene: una psicoanalisi di don Bosco è e resterà sempre impossibile. Sarà invece possibile rendersi meglio conto dell'influsso di questo o quel tratto della sua personalità sulla sua pedagogia.

Altro limite: a meno di cadere in un grave anacronismo, non è possibile pretendere da don Bosco una chiara presa in considerazione, nella sua pedagogia, del ruolo dell'inconscio, anche se questo vi esercitava di fatto la sua pressione. Non dimentichiamo che l'inizio dell'opera freudiana coincide con la fine della vita di don Bosco. Non si può dunque esigere da un educatore del secolo scorso d'avere

dell'antropologia e della relazione educativa una visione conforme a quella che è comune a molti dei nostri contemporanei, dopo un secolo di conoscenza psicoanalitica. Significherebbe, da una parte, dimenticare che l'universalità della natura umana esiste solo in quanto informata radicalmente dalla particolarità d'una cultura e di un'epoca, e, dall'altra, significherebbe nascondere il fatto che non esiste, a essere precisi, una sola antropologia psicoanalitica, ma diverse, e che queste non sono tra loro tutte perfettamente conciliabili.

Queste ultime osservazioni mi portano a sottolineare la difficoltà principale di questa ricerca, una difficoltà che tutti i teorici della pedagogia incontrano, e cioè la relatività dei criteri per valutare un'attività educativa. Quest'attività non costituisce infatti un blocco compatto, ma piuttosto un tutto differenziato, o, per meglio dire, un sistema di elementi² in cui ciascuno di essi è in interrelazione retroattiva con gli altri. Il valore d'un tratto pedagogico emerge dunque, almeno parzialmente, dai suoi legami con tutti gli altri tratti del sistema; ciò rende difficile l'apprezzamento d'una pedagogia da parte di un'altra, così com'è molto difficile la valutazione d'una cultura da parte di un'altra, soprattutto quando pedagogie e culture sono molto estranee le une alle altre. Questo è precisamente il caso della pedagogia salesiana del diciannovesimo secolo e la «pedagogia» secondo la psicoanalisi del ventesimo secolo. Un «mondo» intero le separa! Di qui la fragilità estrema dei tentativi che la seconda fa d'interpretare la prima. Fragilità di cui ci si rende ancor più conto quando si sa che è ben difficile mettersi d'accordo, all'interno stesso della corrente psicoanalitica, sui criteri d'una educazione «riuscita».³

² Il termine «sistema» lo useremo qui prevalentemente nel senso che gli viene attribuito da un pensiero sistemico quale sviluppato, p. es., da Edgar MORIN nella sua opera principale: *La méthode*, tt. 1-3, Paris, Seuil, 1977-1980.

³ Dietro questo problema si profila quello della possibilità di

È dunque facile indovinare già che il confronto tra la pedagogia di don Bosco e l'antropologia psicoanalitica è necessariamente segnato da una certa precarietà. Cerchiamo tuttavia di definire meglio quel che ci è lecito sperare da una ricerca di questo genere, ricerca che condurremo – è il caso di sottolinearlo ancora – a partire dalla sola corrente freudo-lacanianiana.⁴

La prospettiva psicoanalitica dovrebbe permettere di porre più chiaramente in luce certi rischi e certi vantaggi della presenza di don Bosco tra i giovani e della messa in atto del suo sistema pedagogico.

In particolare, per riprendere una formula di Blondel a proposito dello sviluppo del dogma, dovrebbe essere possibile far passare certe intuizioni educative di Giovanni Bosco da «l'implicito vissuto all'esplicito conosciuto»;⁵ e ciò tanto più in quanto il santo ha teorizzato ben poco la sua pratica.

Questo passaggio dall'implicito all'esplicito ci consentirà senza dubbio di renderci meglio conto dell'originalità di questo o quell'altro atteggiamento o norma pedagogica, come pure dei suoi effetti costruttivi o perversi. Ci condurrà anche a qualche interrogativo sulla persona stessa di don Bosco, poiché un sistema pedagogico – e la psicoanalisi lo può sapere meglio d'una qualsiasi altra scienza – è inseparabile dal suo autore.

definire una personalità normale. Su questo tema si può utilmente consultare: A. VERGOTE, *Dette et désir*, Paris, Seuil, 1978; J. BERGERET, *La personnalité normale et pathologique*, Paris, Dunod-Bordas, 1985.

⁴ La ragione di questa scelta è duplice: è la sola corrente psicoanalitica di cui io possegga una conoscenza sufficiente, ed è la dominante in Francia. È comunque evidente che un approccio junghiano potrebbe essere anch'esso molto interessante, specialmente perché don Bosco, nella sua pedagogia, dava largo spazio al racconto, evocava spesso dei sogni e conduceva gli adolescenti a vivere intensamente la ritualità penitenziale ed eucaristica.

⁵ M. BLONDEL, *Histoire et dogme*, citato nell'art. «Dogme» di *Catholicisme*, Parigi, p. 958.

Incominciamo, dunque, esaminando il posto che la personalità stessa del prete di Torino occupa nella sua pedagogia.

1. Il ruolo della personalità di don Bosco nella sua pedagogia

Interesse primo della psicoanalisi lacaniana è lo statuto del soggetto in quanto essere di parola e di desiderio. Quando prende in esame una prassi educativa essa deve dunque considerare in primo luogo che posto e che ruolo occupa nella relazione pedagogica il soggetto educatore. Che cosa lo spinge a voler educare? Che cosa esprime e che cosa nasconde delle sue motivazioni? In quale misura la sua personalità interferisce nella relazione pedagogica?... Ecco alcuni dei principali interrogativi che occupano lo psicoanalista.

Questi interrogativi si fanno ancor più insistenti quando l'educatore si presenta come fondatore di un metodo pedagogico e appare come un essere d'eccezione; ed è precisamente il caso di don Bosco.

Questi fu eccezionale al punto che ad alcuni verrebbe voglia di affermare che egli esercitò un *potere «carismatico»* nel senso *weberiano* del termine: «il carisma può essere definito come una relazione di potere fortemente asimmetrica tra una guida ispirata ed una coorte di seguaci che riconoscono in lui e nel suo messaggio la realizzazione anticipata di un ordine nuovo cui essi aderiscono con una convinzione più o meno intensa». ⁶

Il potere carismatico è visto come straordinario e, quando il detentore è un credente, come soprannaturale, cioè dato da Dio. Colui che lo detiene dice di sentirsi come in-

⁶ Art. «Charisme» in R. BOUDON - F. BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, Paris, PUF, 1986.

vestito d'una missione che, in qualche modo, lo costringe interiormente e lo conforta nella sua legittimità. Ciò l'autorizza a diventare molto esigente nei confronti dei suoi discepoli, che spesso «lo portano alle stelle».

Da un punto di vista psicoanalitico si dirà che il *leader* carismatico è instaurato o vissuto come un *soggetto-supposto-sapere (e potere)*.⁷ Iperidealizzato dai suoi discepoli, egli appare loro come fornito della perfezione e capace di riuscire là dove altri falliscono. Si finisce per attribuirgli una certa fama d'infallibilità e di onnipotenza, come pure, molto spesso, una capacità spiccata di dominio sui suoi desideri aggressivi e sessuali: riconoscere infatti che il *leader* è mosso da desideri del genere sarebbe infliggere una smentita particolarmente dura al desiderio d'onnipotenza infantile su cui poggia il processo d'idealizzazione.

Quando l'azione educativa è condotta da qualcuno sentito come carismatico e iperidealizzato a questa maniera, è facile immaginare che il rischio di pervertire la relazione con il giovane e di farlo entrare in un universo settario diventa grande. In altri termini, il fascino esercitato dall'educatore diventa seduzione manipolatrice della libertà. Essa finisce per introdurre un'alienazione che si traduce in differenti maniere: una depressione o malinconia, quando l'educatore prende le sue distanze o viene de-idealizzato a seguito di insuccessi o di altre circostanze; un mimetismo nei confronti del maestro che dà l'illusione d'una capacità creativa ma che presto si rivela sterile; una tendenza a separare sempre più il mondo in due parti antagoniste: quella buona, costituita dall'universo interiore instaurato dall'educatore o *leader*, e la cattiva, rappresentata da chi a questo mondo è estraneo o esterno; una difficoltà a sopportare il cammino diversificante del tempo, e la conseguente tentazione di ricostituire «l'età d'oro» delle origini, accompagnata dal rifiuto di cambiare e di dialogare con le nuove

⁷ Un «S.S.S.(P)», per dirla con Lacan.

correnti della storia; rischio, nel caso almeno d'una educazione vissuta in clima religioso, d'impadronirsi del tema dell'assoluto di Dio e della relatività escatologica per negare quelle realtà che richiamano più da vicino la contingenza del desiderio, in particolare la violenza, le attrattive e i piaceri sessuali, come pure il bisogno di possedere e di dirigere, ecc.; una tendenza a chiamare mancanza o peccato ciò che in realtà è soltanto devianza rispetto alle attese dell'educatore o dell'istituzione pedagogica, ecc...

Questa enumerazione di alcuni tra i sintomi dell'iperidealizzazione del *leader-educatore* attira necessariamente l'attenzione di chi conosce la tradizione salesiana. Talvolta infatti questa ha presentato un San Giovanni Bosco in accordo perfetto con il personaggio dai poteri carismatici e meravigliosi e dell'educatore infallibile messo sul piedestallo quando non addirittura fatto egli stesso monumento.

Ad esempio, l'insistenza sul sogno dei nove anni ha portato a presentare il talento pedagogico del ragazzo dei Becchi come straordinario, soprannaturale, elemento d'una autentica vocazione divina che praticamente s'impone a lui e legittima la maggior parte delle sue future scelte educative.⁸

La relazione asimmetrica tra «la guida carismatica e i seguaci» di cui parlano i sociologi si è accentuata grazie ai racconti a volte assai poco critici dei numerosi miracoli del prete di Torino, racconti che parevano collocarlo in una relazione d'immediatezza con Dio e dargli una chiaroveggenza pedagogica del tutto fuori del comune.

Poiché le descrizioni ditirambiche dei discorsi e delle gesta di don Bosco educatore lasciano ben poco trasparire l'ambivalenza che di fatto esiste in ogni relazione umana, esse hanno amplificato presso i discepoli i fenomeni d'idea-

⁸ A partire di qui, mettere in discussione l'una o l'altra manifestazione di questo talento rischia d'essere vissuto come dubbio sulla missione divina.

lizzazione al punto che in un *certo* numero di essi è possibile scorgere qualcuno dei sintomi che sopra abbiamo segnalato: tristezza, o almeno malinconia a seguito della morte del santo,⁹ prolungamento mimetico delle tecniche pedagogiche del fondatore della congregazione e incapacità di tener in conto l'evoluzione storica; difficoltà ad aprirsi al mondo esterno, visto sempre come minaccia, e tentazione a ripiegare nel seno caldo dell'istituzione salesiana; ricorso agli esempi di castità offerti da don Bosco e da Domenico Savio per evitare di riconoscere la complessità della vita sessuale, ecc...

Non c'è dubbio che la tradizione salesiana ha, su alcuni punti e per un certo verso, presentato don Bosco come un *soggetto-supposto-sapere* che sfugge al comune destino degli altri educatori. E ciò suscita necessariamente degli interrogativi in chi esamina la pedagogia salesiana dal punto di vista psicoanalitico. Dove si originano questi fenomeni d'idealizzazione collettivamente vissuti? Nelle attese immaginarie e inconscie di alcuni dei discepoli di don Bosco, senza dubbio. Ma che cosa ne ha favorito lo sviluppo? Forse lo stesso don Bosco? Oppure è il suo tipo di pedagogia che utilizza l'affetto tra educatore ed educato e fa vivere in un ambiente protettivo?

È facile indovinare che la risposta a questi due interrogativi è decisiva per valutare l'azione educativa del santo. Dobbiamo dunque esaminarli con attenzione.

1.1. *Un carattere tutto d'un pezzo*

Innanzitutto, il modo d'essere di Giovanni Bosco, il suo modo di raccontarsi, di vivere le sue relazioni con i giovani, di assumere la sua fede, hanno forse potuto essere all'origi-

⁹ Così ad. es. «Don Lemoyne non riuscì a rassegnarsi, dopo il 1888, alla lacerazione che costituì per lui la morte di Don Bosco» (F. DESRAMAUT, «Études sur l'action pédagogique et sociale de Saint Jean Bosco», in *Cahiers Salésiens*, n. 16-17, Lyon 1987).

ne di quei sintomi che, con J. Chasseguet-Smirgel, chiameremo «malattia d'idealità».¹⁰ La risposta agli storici. Io non lo sono, e mi accontenterò di dare un parere di cui avverto tutta la precarietà. A mio avviso, si possono cogliere in Giovanni Bosco dei tratti che hanno certo favorito una «seduzione» dagli effetti antieducativi, ma globalmente, il santo ha saputo prendere le misure per controllare il suo modo d'essere e d'agire con i giovani a tal punto che la dominante della sua azione educativa si è rivelata liberante per molti di loro.

Giustificiamo sommariamente questo punto di vista.

I segni d'una certa seduzione o fascino esercitati dalla personalità di don Bosco sui suoi vicini, in particolare i suoi discepoli, sono diversi. A titolo d'esempio, citerò solo quel che dice don Lemoyne, biografo del santo: «Don Bosco si è messo in tasca la nostra volontà, e il nostro solo pensiero è di obbedirgli meglio che ci è possibile. Quando non ne possiamo più, pensiamo a don Bosco; e tanto basta a darci nuovo coraggio».¹¹

L'esame delle biografie di Savio, Magone, Besucco lascia pure trasparire una specie di venerazione da parte di questi tre alunni verso il direttore di Valdoccò. Quanto alla lettura delle memorie autobiografiche, essa mostra che Giovanni Bosco era perfettamente cosciente dell'impatto della sua personalità su chi gli stava intorno, e questo fin dalla sua più giovane età.¹² È vero che possedeva parecchi doni: senso della relazione, volontà forte, intelligenza fine, memoria quasi prodigiosa, vitalità potente, capacità d'identificarsi con chi soffre o è umiliato, sensibilità estrema, che

¹⁰ J. CHASSEGUET-SMIRGEL, *L'idéal du moi*, Paris, Tchou, 1975.

¹¹ Citato da F. DESRAMAUT, *Les Memorie I de Giovanni Battista Lemoyne*, Lyon, 1962, p. 44.

¹² Cfr. ad. es., DON BOSCO, *Souvenirs autobiographiques*, Paris, Apostolat des Éditions, pp. 37-38 e 160: «L'affetto dei nostri giovani rasentava la follia».

lo porta più volte a somatizzare, capacità di mettersi alla portata di chi non ha il suo sapere, senso pratico, che lo rende manualmente abile e capace di organizzare e dirigere, ecc... C'è di che attirare e far sognare più di uno; tanto più che, sotto l'effetto d'una intensa vita in Dio, tutti questi doni si integrano poco a poco in un tutto armonico che estenderà i suoi influssi ben al di là d'una cerchia immediata.

A mio avviso, tuttavia, il fascino esercitato da don Bosco non nasce soltanto da questi carismi; esso dipende anche, probabilmente, da un certo carattere «tutto d'un pezzo»¹³ che mi è parso rilevare attraverso l'autobiografia. Questo carattere, di cui la psicoanalisi ci ha rivelato la profonda ambiguità, spinge ad un grande senso dell'assoluto e a scelte radicali che non sopportano mezze misure e compromessi. Il suo modo di funzionamento, dovuto alla pregnanza dell'immaginario, è del tipo «o tutto o niente». È facile intuire il lato positivo d'un tal modo d'essere: quando è al servizio della *sequela Christi* permette d'instaurare una vita fatta di dono totale al Cristo e agli altri; rende l'uomo sensibile alla sua condizione di creatura salvata davanti a Dio; spinge a osare scelte rischiose, persino temerarie, in nome dell'amore del prossimo. Ed è precisamente quel che succede al giovane don Bosco. Le sue prime scelte vocazionali, i suoi propositi della vestizione, le sue decisioni di adolescente di fracassare il suo violino, di non giocare più alle carte e di non fare il giocoliere, la sua ammirazione quasi senza limiti¹⁴ per le scelte assolute di Luigi Comollo

¹³ Non si tratta di un'espressione tecnica. La uso apposta per sottolineare che una diagnosi precisa sulla struttura psichica di don Bosco mi sembra impossibile.

¹⁴ Don Bosco, in realtà, un limite se lo pone, e lo si ritroverà spesso nel corso della sua vita; un limite che, dal punto di vista psicoanalitico, suona particolarmente giusto: non imitare Comollo nelle sue mortificazioni corporali (cf. *Souvenirs autobiographiques*, p. 103).

ne sono altrettanti segni. Lo stesso don Bosco della maturità lascia ancora trasparire, in più d'un punto, l'aspetto eccessivo di questo carattere «tutto d'un pezzo». Per convincersene basti pensare al suo quasi perpetuo superlavoro, ai momenti di esaurimento cui fu condotto o ancora alla sua meraviglia di fronte alle radicali decisioni di Savio e di Magone in tema soprattutto di vita sessuale.¹⁵ Eppure, poco a poco, il prete di Torino imparerà a guardarsi dalle tentazioni connesse ad uno psichismo funzionante per «tutto o niente». Senza dubbio, egli aveva compreso che un tale funzionamento, malgrado, o in ragione del suo lato affascinante e «puro», si carica di gravi rischi educativi. Può infatti indurre i giovani a seguire il *leader-educatore* nell'entusiasmo di scelte radicali senza il sufficiente discernimento sulle loro possibilità reali o il loro desiderio profondo. Può spingere gli adolescenti, inclini, per la loro età, a riviviscenze del narcisismo infantile, a eccessi ascetici o mistici affatto dannosi per il loro equilibrio fisico e psichico. Di conseguenza, più il *leader* è santo e visto come tale dai suoi discepoli, più è in dovere, per essere buon educatore, d'aiutare i giovani a capire che la santità non è l'*assolutezza*, ma la messa in opera dell'*agape* nella contingenza, nell'aspetto parziale e nel compromesso delle situazioni umane nella loro complessità.

Di ciò don Bosco si rende conto a mano a mano che avanza nell'età. Ne danno testimonianza la sua autobiografia, tutta ridondante di avvertimenti contro gli eccessi irragionevoli, un gran numero di discorsi sul «meglio che è

¹⁵ Da un punto di vista psicoanalitico, la lettura di queste due biografie, scritte al momento in cui don Bosco si trovava nel vigore dell'età matura, crea un certo disagio. Esso deriva probabilmente da un troppo tenue trattamento dell'ambivalenza, segno d'un influsso ancora eccessivo dell'«immaginario» (nel senso lacanian del termine). Mi rendo conto che le regole agiografiche dell'epoca imponevano d'idealizzare il santo di cui si trattava, ma non sono convinto che tutto si spieghi in questo modo.

nemico del bene», e ancor più l'accettazione, a volte sofferta, ma reale, di numerosi compromessi quando è questione di far sussistere le sue istituzioni educative o di fondare la sua congregazione. Don Bosco è dunque un santo educatore che, globalmente, ha il senso delle lentezze e dei limiti, anche se il *démone* del «purismo» lo tormenta ancora di tanto in tanto, specie, forse, nel campo della sessualità. Ciononostante, come tanti altri educatori, verrà a riconoscere che le raccomandazioni verbali in favore della moderazione stentano a farsi intendere dagli adolescenti quando il *leader*, sempre più o meno idealizzato, riceve come un'investitura di uomo-dell'assoluto, o quando l'ambiente educativo parla incessantemente di santità. Besucco, per esempio, pagherà con la propria vita gli eccessi di zelo troppo tardi confessati al suo direttore spirituale.¹⁶

1.2. Il sogno dei nove anni

Giovanni Bosco ha dunque saputo prendere distanza in relazione ai rischi derivanti dal suo temperamento «tutto d'un pezzo». Ma non ha forse incoraggiato il desiderio dei giovani di considerarlo come personaggio «carismatico», le cui decisioni educative vengono tutte prese per manifestazioni d'una chiamata divina? Nel caso, la sua educazione sarebbe diventata alienante.

Anche qui, non è facile rispondere, tanto la vita di don Bosco appare segnata da fenomeni straordinari: sogni, guarigioni miracolose, lettura delle coscienze, esperienze in diversa misura estatiche, ecc...

È facile immaginare quanto fatti del genere, riportati in gruppi di adolescenti, rischiassero di fare di lui un «guru». E siamo a conoscenza di reazioni spontanee davanti ad un tale personaggio: sia l'adesione incondizionata, pronta a tutto

¹⁶ J. BOSCO, *Le petit père des Alpes ou vie du jeune François Besucco d'Argentera*, Nice 1883, p. 90.

pur di conservarsi il favore del maestro, sia il rifiuto, che rivela incredulità o paura di fronte a ciò che appare d'una «stranezza inquietante».

In ogni caso, educare quando l'educatore non è più un tipo banale, ma un «santo», diventa d'una difficoltà estrema.

Bisognerebbe dunque fare uno studio accurato per sapere come don Bosco ha egli stesso subito, nella sua esperienza educativa, l'influenza di questi fenomeni «mistici» diversi, che poco a poco vengono imponendo una certa immagine di lui, e come i giovani del suo ambiente abbiano integrato nella loro maturazione la vicinanza d'un uomo così straordinario e perfetto.¹⁷

Non mi è possibile avventurarmi in uno studio del genere. Mi limiterò ad esaminare, a titolo d'esempio, il rapporto di don Bosco rispetto a uno di questi fenomeni mistici: il sogno dei nove anni; e questo per tre ragioni: il fondatore dei salesiani vi ha spesso fatto allusione, sottolineando così l'importanza che questo avvenimento aveva ai suoi stessi occhi; inoltre, da un punto di vista psico-sociologico, questo sogno potrebbe essere considerato come una specie di racconto di missione, che legittima in modo irrefutabile il potere del capo carismatico; infine quando si esaminano i fatti secondo la psicoanalisi, non è male prestare una speciale attenzione all'attività onirica dei soggetti.¹⁸

Una cosa sembra certa: don Bosco ha fatto di questo sogno una specie di «racconto delle origini»¹⁹ della sua vocazione e della sua opera. Tutti sanno che gli avvenimenti riportati in un racconto di questo tipo danno al lettore l'im-

¹⁷ Non ha certo dovuto essere facile per dei giovani! Ogni psicoanalista sa che niente è più terribile che avere un padre o una madre «stupendi» da ogni punto di vista!

¹⁸ Questo sogno è raccontato nei *Souvenirs autobiographiques*, pp. 31-35.

¹⁹ P. GIBERT, *Bible, mythes, et récits de commencement*. Paris, Seuil, 1986.

pressione d'essere all'origine di tutto. Ma in realtà, guardando le cose un po' più da vicino, ci si accorge che il narratore decide del carattere fondante di tali avvenimenti molto tempo dopo, in una rilettura della storia nella sua globalità. Si mette allora a curarne il racconto, lo fissa in una specie di stereotipo che, per quelli della sua cerchia, assume un valore di esempio e addirittura di «mito strutturante delle origini».

Mi pare che il sogno dei nove anni sia stato precisamente oggetto, da parte di don Bosco, d'un tale tipo di strutturazione. Due segni di questa operazione. In primo luogo, verso la fine del racconto, l'autore stesso evoca il dubbio sulla serietà dei sogni: «Io ero del parere di mia nonna, che diceva di non dar retta ai sogni. Eppure mi fu impossibile, di lì in avanti, di togliermi questo sogno dalla testa. Quanto verrò *in seguito* raccontando gli darà un significato». In secondo luogo, se questo sogno fosse stato davvero un inizio deciso e senza ambiguità, don Bosco non avrebbe mai descritto le sue incertezze circa la scoperta della sua vocazione; una descrizione che occupa una grande parte dei suoi ricordi autobiografici.²⁰

In realtà, la presentazione che egli fa di questo avvenimento infantile non suona per nulla come racconto di legittimazione, e ancor meno come maniera per attribuirsi un'infallibilità educativa. Vista da vicino, essa appare, come del resto l'autobiografia nel suo insieme, piena di umiltà e di lezioni pedagogiche per i suoi discepoli.

Di fatto don Bosco approfitta di questo sogno per relativizzare il suo proprio ruolo di educatore: non si tratta di attrarre a sé i giovani, ma di condurli piuttosto al Cristo e alla Vergine.²¹ Afferma ancora d'aver bisogno d'appren-

²⁰ Non dimentichiamo che per poco don Bosco non si fece francescano.

²¹ «I ragazzi vennero a radunarsi intorno all'uomo che parlava (il Cristo)... Tutti sembravano voler far festa a quell'uomo e a quella signora (la Vergine)».

dere «la scienza» alla scuola della Vergine «sede della sapienza», e con tutta semplicità lascia trasparire il fondo violento del suo temperamento, contro cui dovrà lottare per tutta la vita.

Quanto alle lezioni pedagogiche, esse sono diverse. Troviamo anzitutto nel sogno l'asse portante di tutta l'azione educativa salesiana: la ricerca di Dio. Troviamo poi la dolcezza e la carità come virtù centrali dell'educatore. Infine, vi appare il criterio decisivo di qualità della presenza educativa secondo don Bosco: non anzitutto la pertinenza dell'insegnamento impartito ai giovani nella scuola, ma il valore della relazione tra educatore e giovane al momento dei giochi nel cortile della ricreazione.²²

Possiamo forse fare una sottolineatura: da un punto di vista psicoanalitico, il fatto che don Bosco abbia sovente fatto allusione ai suoi sogni per illustrare qualcosa della sua ricerca di Dio è tutt'altro che banale. Infatti, quali che siano i problemi storici che essi pongono,²³ è possibile scorgervi un segno che il santo, di cui è notorio tutto il buon senso piemontese, non ha avuto paura di considerare l'irrazionale onirico come uno dei luoghi in cui si dice qualcosa della verità umana. Il meno che si possa dire è che don Bosco, coerente in questo con il posto che riconosceva al corpo, al gioco, alla festa, sapeva non trascurare in pedagogia le pressioni più o meno oscure del desiderio. Per l'educatore francese di oggi, spesso vittima d'un cartesianesimo esasperato, è un atteggiamento che dà da pensare!

Sembra dunque che don Bosco abbia sempre conservato un buon rapporto con i fenomeni irrazionali o transrazionali d'ordine onirico o mistico che hanno segnato la sua vita. L'uso educativo che ne ha fatto sembra globalmente sano, anche se indubbiamente egli non ha saputo impedire le

²² «Mi trovavo [...] in un ampio cortile. Una moltitudine di ragazzi, colà riuniti, si divertiva».

²³ Cf. i rilievi di F. DESRAMAUT, *Le Memorie I...*, pp. 250-256.

molteplici reazioni d'entusiasmo infantile che il suo genio pedagogico e la qualità della sua unione con Dio hanno innescato.

È interessante allora ricercare che cosa può avergli impedito di mettersi troppo addentro nell'aspettativa più o meno implicita che ha la gente di attribuire agli educatori fuor del comune un potere eccessivamente «carismatico»²⁴ e di farne dei personaggi iperidealizzati, capaci di trascinare gli «educati» nei miraggi di un mondo immediatamente migliore.

Una ricerca di questo genere è oggi d'una particolare attualità nella misura in cui assistiamo ad una particolare gravidanza dei gruppi settari e insieme ad una molteplice domanda di «guru» nelle società occidentali, ad una lievitazione del ruolo dell'affettività nella pedagogia, ad un'amplificazione delle manifestazioni «mistiche» o straordinarie nel cristianesimo. L'atteggiamento positivo di don Bosco potrebbe suscitare utili interrogativi nei nostri contemporanei.

Da un punto di vista psicoanalitico, il nostro interrogativo potrebbe formularsi così: che cosa ha permesso alla relazione tra i giovani e don Bosco di non andare alla deriva seguendo le attese inconscie e preconsce dell'immaginario?²⁵

La risposta mi pare debba essere cercata anzitutto nel fatto che le intuizioni pedagogiche del santo formano un «sistema» sottile, che permette di ben articolare l'immaginario e il simbolico.

²⁴ Sempre nel senso weberiano del termine.

²⁵ Intendo quest'ultimo termine in senso lacaniano. Questo registro dello psichismo, che si articola verso il reale e il simbolico, designa, dal punto di vista intrasoggettivo, un rapporto fondamentalmente narcisistico del soggetto al suo io, e dal punto di vista intersoggettivo una relazione duale fondata su – e captata da – l'immagine d'un simile. Cfr. J. LAPLANCHE et B. PONTALIS, *Vocabulaire de la psychanalyse*, Paris, PUF, 1971, 3^{ème} éd., pp. 195-196.

Proverò a dimostrarlo più avanti. Ma già a questo punto si può sottolineare che Giovanni Bosco aveva saputo circondarsi d'un dispositivo psichico tale da poterlo proteggere dai propri eventuali desideri di onnipotenza pedagogica.

In primo luogo, il fondatore dell'Oratorio si pone in condizione di poter essere controllato: questo è ciò che gli dà sicurezza al momento in cui, davanti all'originalità del suo intervento sui giovani di Torino, incomincia ad essere sospettato di «debolezza di mente». C'è lo stretto controllo del suo direttore spirituale don Cafasso che, tra l'altro, lo spinse ad approfondire una disciplina che lo confrontava severamente con la pratica: la morale. C'è anche, certamente, il controllo del vescovo del luogo, e quello del clero torinese.²⁶ Vi è pure il controllo dei collaboratori, e in particolare quello del «teologo» Giovanni Borel, fedele compagno del santo nelle prime fondazioni.

In senso più generale, quel che serve da correttivo permanente a quanto di megalomania potrebbero presentare i desideri e i progetti educativi di don Bosco è il suo duplice senso del Vangelo e della Chiesa.

Senso del Vangelo, che gli instilla un senso permanente della «priorità» di Dio, una priorità che precisamente va formando in lui – mi sia lecito usare termini un po' paradossali – una specie di «ostinazione» educativa legata ad un profondo senso di «deposizione»: tutto mettere in opera per educare il giovane e, in definitiva, abbandonarsi alla bontà divina che sola può salvare.

Senso della Chiesa, che mette al riparo il fondatore dalle tentazioni settarie, facendolo scontrare, ad esempio, con le lentezze calcolate della curia romana,²⁷ obbligandolo a fare

²⁶ «I parroci della città di Torino, riuniti per la loro conferenza annuale, esaminarono la questione dell'opportunità degli oratori» (Don Bosco, *Souvenirs autobiographiques*, p. 156).

²⁷ Per avere un'idea delle complicate relazioni tra don Bosco e la Curia romana si legga il cap. VIII di A. AUFFRAY, *Saint Jean Bosco*, Lyon, Vitte, 1953. Un approccio storico più sicuro di queste relazioni richiederebbe forse la consultazione di altre fonti.

i conti con la legge e con quanto essa comporta di rottura dei desideri della dualità immaginaria, conducendolo infine ad allargare il suo intervento ben al di là dei «suoi» soli giovani. Quando si conosca la carica affettiva che don Bosco metteva nella relazione educativa, carica di cui testimoniano le lettere, e specialmente il sogno del 1884, quando si ponga attenzione al testo letterale del suo motto *Da mihi animas, coetera tolle*, dove l'io è massicciamente presente, quando si leggano sotto la sua penna frasi che allarmano lo psicoanalista, tanto esse sembrano fare dei giovani l'oggetto saturante del suo desiderio,²⁸ allora il fatto che la Chiesa, nella persona stessa del papa, l'abbia tra l'altro obbligato ad occuparsi di altre realtà oltre ai «suoi» giovani appare come un'«occasione» psichica favorevole: quella d'aver rispettato maggiormente la libertà degli adolescenti e di avergli impedito di fare del suo apostolato l'alibi per un'onnipotenza educatrice mal guidata dal principio di realtà.

In questo modo, l'accoglienza santificante di Dio, il rispetto della legge e dell'istituzione hanno contribuito a fare di don Bosco un educatore «sano», anche se ciò non fu sempre facile, come lascia pensare la gravità di certi conflitti con membri o servizi della Chiesa. Ma più ancora, la percezione del giovane come figlio di Dio, chiamato alla salvezza, ha permesso senza dubbio a don Bosco di capire che l'adolescente non doveva soltanto essere un «educato»,

²⁸ L'articolo 14 delle Costituzioni (1985) dei salesiani cita questa frase di don Bosco: «Io per voi studio, per voi lavoro, per voi vivo, per voi sono disposto anche a dare la vita» (*Constitutions de la Société de saint François de Sales*, Lyon, 1986). È facile scorgere i vantaggi e i rischi propri a questo genere di riflessioni: vantaggio di mobilitare l'educatore, come il buon pastore evangelico nei confronti delle sue pecore, fino al dono supremo per la causa dei giovani; rischio di non esistere che per i giovani e di costituirli allora come oggetti del bisogno dell'educatore e non come soggetti di desiderio.

ma un «educante» o, per usare il vocabolario psicoanalitico di questa fine di secolo ventesimo, un soggetto di desiderio e non un oggetto del bisogno dell'educatore. Con questa affermazione apriamo già gli interrogativi sull'insieme del sistema pedagogico di don Bosco, che ora passiamo ad esaminare.

2. Il sistema pedagogico di don Bosco

Don Bosco ha presentato il suo metodo educativo come un «sistema preventivo». Questo termine «sistema» ha attirato l'attenzione dei ricercatori. Si è cercato a volte di addolcirlo, a causa della connotazione peggiorativa che di colpo aveva acquistato dopo gli avvenimenti del 1968. Altre volte se ne è sottolineato il valore, facendone risaltare la pertinenza alla nostra cultura contemporanea, profondamente segnata da un pensiero sistemico. Io non so quale senso preciso don Bosco intendesse dare a questo termine: sono però convinto, alla lettura della sua opera e per esser stato io stesso educato in un collegio salesiano, che la pratica pedagogica di don Bosco costituisce precisamente un *sistema*, cioè «un insieme di elementi interdipendenti, legati tra loro da relazioni tali che, se una viene modificata, lo sono anche le altre, con la conseguenza che tutto viene trasformato». ²⁹ È dunque come un «ordine in cui le differenti parti si sostengono tutte reciprocamente», secondo l'espressione di Condillac, ³⁰ che bisogna interpellare le intuizioni pedagogiche di don Bosco, specialmente se lo si fa dal punto di vista dell'antropologia psicoanalitica. Questa, infatti, non coglie delle entità isolate, ma delle relazioni: è dal nucleo d'una relazione retroattiva (il transfert / contro-

²⁹ R. BOUDON et F. BOURRICAUD, *Dictionnaire critique de la sociologie*, p. 550.

³⁰ *Ibidem*.

transfert) che lo psicoanalista si pone all'ascolto delle relazioni pulsionali intrasistemiche e intersistemiche del suo paziente.

Quali sono allora i centri prioritari d'interesse che caratterizzano l'interrogativo psicoanalitico che si porta su di un sistema pedagogico? Sono evidentemente diversi a seconda delle relative scuole di psicoanalisi.

Per parte mia, io penso che avendo la psicoanalisi come campo privilegiato la parola e come preoccupazione lo statuto del «parlarsere» (Lacan), la ricerca psicoanalitica su di una pedagogia debba consistere anzitutto nel discernere il luogo che essa riconosce alla parola di ciascuno dei soggetti in gioco. Mi sembra poi che la psicoanalisi possa essere definita come triplice terapia dell'*isolamento*, della *fissazione*, della *mancanza di autonomia*. Dell'*isolamento*, poiché la patologia deriva sovente da una disintegrazione che spinge un elemento ad isolarsi e a sfuggire al potere ordinatore che caratterizza lo psichismo in quanto vita psichica.³¹ Della *fissazione*, poiché l'equilibrio psichico è caratterizzato dalla capacità di andar oltre ai modi d'essere troppo rigidi e a «mobilitarsi» per riadattarsi continuamente accettando il confronto con l'alterità del tempo, dello spazio e del prossimo. Della *mancanza di autonomia*, infine, poiché la ricerca dell'integrazione mobilizzante caratterizza la salute psichica solo se questa ricerca, anziché condurre ad un lasciarsi assorbire dall'altro o ad una sequela mimetica, instaura una libertà grazie alla quale il soggetto, pur riconoscendo le sue dipendenze, è capace di opporsi, nel caso, al desiderio dell'altro per esprimere il suo proprio. Per queste ragioni, dinanzi ad un sistema pedagogico, specialmente se insiste, com'è il caso di don Bosco, sull'importanza di un clima preventivo, la psicoanalisi s'interrogherà anzitutto sulla relazione che esso instaura tra integrazione, mobilità e autonomia.

³¹ Cfr. A. VERGOTE, *Dette et désir*, Paris, Seuil, 1978, p. 31.

Un altro centro d'interesse prioritario dell'antropologia psicoanalitica è costituito dal rapporto del soggetto alla *carezza*. È noto infatti che il «parlessere» può essere definito come un soggetto desiderante che non può avere buone occasioni per trovare la gioia di vivere se non abbandona in misura sufficiente la pienezza fusionale per iscriversi nel campo simbolico del linguaggio. Inscrizione che avviene poco a poco durante la prima infanzia, particolarmente attraverso la messa in opera di oggetti transizionali e attraverso una buona assunzione della triangolazione edipica. Quest'iscrizione conduce al riconoscimento che nessuna realtà può saturare definitivamente il desiderio, sotto pena d'instaurare un'esistenza mortifera. Uno dei segni più importanti della sua presenza è il duplice riconoscimento della *differenza dei sessi* e di quella delle *generazioni*. Dinanzi ad un sistema pedagogico come quello di don Bosco, che parla continuamente di amore tra la generazione dei giovani e quella degli adulti, ponendo incessantemente in guardia contro i pericoli della differenza sessuale, l'attenzione dello psicoanalista è dunque particolarmente sollecitata. Attenzione che raddoppierà ancora quando verrà ad accorgersi che la promessa, in un al di là, d'uno stato paradisiaco apparentemente capace di saturare il desiderio per chi si sia comportato bene attraverso, a quel che sembra, tutta l'azione pedagogica dell'educatore. Non saremmo forse di fronte alla manipolazione malsana dell'attesa inconscia e illusoria di ritrovare l'oggetto perduto? Lo statuto della temporalità, della promessa d'eternità, della morte, della sessualità, e in modo più ampio dell'alterità costituiranno dunque il nucleo dell'interrogativo psicoanalitico.

A questa lista bisogna ancora aggiungere altre realtà. Di fatto, la psicoanalisi, anche se sembra muoversi soltanto nel campo astratto dei significanti e privilegiare (agli occhi del grande pubblico) la dimensione sessuale dell'uomo, si scontra sempre con il reale del *corpo* e dell'*aggressività*. E dunque l'approccio psicoanalitico ad una pedagogia s'interroga soprattutto sulla presa in conto da parte dell'educato-

re del corpo-piacere e delle pulsioni aggressive. In che modo si permette al giovane di assumere il piacere, soprattutto quando l'educatore sembra essere un asceta? Qual è il ruolo del disordine, della trasgressione, dell'aggressività nelle relazioni educative, soprattutto quando l'educatore pone al centro del suo sistema la dolcezza? Come viene regolata la colpevolezza, realtà in cui si manifesta l'intrico di sessualità e di aggressività, soprattutto se l'educatore insiste senza posa sulla confessione delle colpe e sulla ricerca della perfezione? Tre interrogativi tra i tanti che si dovranno porre alla pedagogia di don Bosco.

Anche se la psicoanalisi si guarda bene dal voler adattare l'individuo alla società così com'è, essa cerca tuttavia di far in modo che il soggetto, abbandonando la sua onnipotenza infantile, possa inscrivere il suo desiderio in modo originale nel campo sociale. La capacità di entrare in un *lavoro* fecondo, di farsi carico cioè del principio di realtà nelle sue dimensioni collettive e di sapersi confrontare alle mediazioni intellettuali e tecniche richieste per ogni compito professionale fa dunque parte; in psicoanalisi, dei criteri per giudicare la riuscita d'una educazione.

Infine, ispirandomi qui soprattutto ai lavori di Winnicott,³² aggiungerò che la psicoanalisi è particolarmente cosciente che l'assunzione dell'alterità non può operarsi in un determinato soggetto che lentamente, e attraverso la messa in opera di oggetti e aree *transizionali*. Bisognerebbe dunque interpellare la pedagogia di don Bosco anche da questo punto di vista: quale area transizionale offre al giovane per aiutarlo a prender posto nel campo simbolico?

Sulla base di questi interrogativi e criteri per un'educazione veramente umanizzante secondo l'antropologia psicoanalitica, passiamo ad esaminare alcuni elementi del «sistema preventivo».

³² Cfr., p. es., D.W. WINNICOTT, *Jeu et réalité, l'espace potentiel*, Paris, Gallimard, 1971.

2.1. *Il ruolo della parola*

Chi ha familiarità con la biografia e gli scritti di don Bosco è inevitabilmente colpito dal ruolo considerevole che gioca la parola nel suo approccio pedagogico. L'ambiente educativo salesiano è un autentico «bagno» di parole. Parole di don Bosco e degli educatori, certamente, e in molteplici modi, ma anche parole dei giovani. La maggior parte di queste parole sono d'altronde in relazione più o meno diretta con la Parola di Dio.

Le memorie autobiografiche di don Bosco, le sue raccomandazioni pedagogiche, le biografie di alunni da lui scritte mostrano quanto la parola rivolta ai giovani gli paresse una priorità educativa. Anzitutto, parola di «edificazione» rivolta al *gruppo* degli adolescenti. Giovanni Bosco annetteva molta importanza alla predicazione; egli non smise mai di lavorarci su per raggiungere tutti, compresi anche i ragazzi più semplici. In particolare la pratica della «buona notte» – un'esortazione seguita dal silenzio meditativo della notte – gli pareva una tecnica educativa essenziale. Quanto alla parola del tipo «racconto» – di cui i filosofi e i teologi contemporanei hanno di recente sottolineato l'importanza³³ – egli riusciva a maneggiarla in modo eccezionalmente raffinato: svariati sogni, ricorso ad *esempi*, ricostruzione di dialoghi tra lui e un adolescente o un celebre personaggio...; cose tutte che dovevano aver una ripercussione pedagogica assai più efficace che i ragionamenti troppo concettuali, dato che toccavano nel giovane e l'immaginario e la capacità d'identificazione. Non che trascurasse del tutto la parola razionale. Ne è testimonianza il primo termine del trinomio «*ragione* – religione – amorevolezza», la cui messa in opera consisteva tra l'altro nel prendere il tempo per

³³ Cfr. P. RICOEUR, *Temps et récit*. Paris, Seuil, 1978, p. 31; J.B. METZ, *La foi dans l'histoire et dans la société*, Paris, Cerf, 1979.

spiegare largamente la pertinenza della «legge» interna all'ambiente educativo.³⁴ La parola del «maestro», all'Oratorio, era così particolarmente equilibrata in ragione delle molteplici forme che assumeva.

Questa parola impartita collettivamente doveva essere tanto più potente in quanto alternata con una parola individuale pronunciata in un clima d'intensa affettività. Di fatto, una delle più grandi preoccupazioni di don Bosco era quella di giungere a parlare a ciascun adolescente; egli lo raggiungeva così nella sua *singolarità*, come «padre affettuoso», per potergli servire da guida in ogni evenienza, «prodigandogli dei consigli» e «raddrizzando con bontà le sue sbandate».³⁵

Don Bosco, in formule incisive, riassume così il suo pensiero: «Il metodo preventivo forma alunni riflessivi, cui l'educatore può *ad ogni momento* parlare con il linguaggio del *cuore*, sia durante l'educazione, sia in seguito. L'educatore che si è conquistato il cuore del suo protetto potrà esercitare su di lui una *grande influenza*».³⁶

Quest'ultimo rilievo, che denota una grande lucidità, conferma lo psicoanalista nell'interrogativo che sale in lui davanti a tanto spazio accordato alla parola da uno che, di fronte al giovane, è in posizione di autorità e di offerta d'affetto. Di fatto, la cura psicoanalitica fornisce le prove che vi sono parole vuote e/o mortifere anche³⁷ quando esse siano cariche di *amorevolezza*. Nella relazione educativa, infatti, una parola non si riduce mai ad un insieme di signi-

³⁴ «(Il metodo preventivo) consiste nel far conoscere i comandi e le regole d'una istituzione», in «La méthode préventive dans l'éducation de la jeunesse» (*Textes pédagogiques*, traduits et présentés par F. Desramaut, Éditions du Soleil Levant, Namur, 1958, p. 144: lo citeremo d'ora innanzi con la sigla T.P.).

³⁵ *Ibidem*, p. 145.

³⁶ *Ibidem*, p. 36.

³⁷ E in certi casi bisognerebbe aggiungere *soprattutto* quando sono cariche d'affetto.

ficanti e di significati. Specialmente nel caso di un educatore che agli occhi dell'educando ha un grande valore, e reciprocamente, essa è portata da un transfert e contro-transfert, cioè da una riattivazione parziale delle strategie psichiche instaurate dagli interlocutori al tempo della loro prima infanzia.

Gli effetti delle parole dipendono dunque moltissimo da questo contenuto transferenziale, soprattutto quando l'ambiente educativo – ed è il caso dell'Oratorio – fa sì che gli alunni restino *sempre sotto lo sguardo* attento del direttore o degli assistenti.³⁸

Porre qualcuno perennemente sotto lo sguardo dell'altro vuol dire scatenare in lui, inevitabilmente o quasi, delle reazioni regressive che tendono a modificare l'eco della parola dell'educatore.

Poiché questa si avvantaggia del peso che le è dato dalla regressione dell'uditore, potrà certo, in casi determinati, contribuire a liberarlo da strategie infantili alienanti o aprirgli maggiormente il campo simbolico. Ma in altri casi, se essa viene ad appoggiare malamente l'immaginario dell'educando, diventa mortifera, tanto più che essa provoca spesso, sul momento, una maggior «sottomissione» ai desideri dell'educatore o, al contrario, una pseudo presa di distanza che può dare l'illusione d'una conquista d'autonomia, mentre si tratta essenzialmente di una fuga.

È dunque della massima importanza sapere come don Bosco trattava e invitava a trattare la comunicazione linguistica tra educatore e adolescente.

Anche qui sarebbe necessaria un'intera monografia per compiere una giusta analisi. Possiamo comunque fare due constatazioni che ci inclinano a pensare che il trattamento della parola dovesse rivelarsi per don Bosco a dominanza nettamente vivificatrice: per un lato don Bosco fa del giovane non un semplice «educando» ma un «educante»;

³⁸ *T.P.*, p. 145. La sottolineatura è mia.

inoltre, la sua parola era costantemente passata al vaglio della Parola di Dio ricevuta dalla fede. Proviamo a chiarire.

La lettura delle biografie di Savio e di Magone, le diverse responsabilità accordate molto presto a dei giovani nell'animazione delle sue opere in formazione sono una testimonianza evidente: Giovanni Bosco faceva degli adolescenti dei soggetti attivi di parola e dei coeducatori. Anche se la venerazione che i suoi primi discepoli gli portavano li inclinò a volte, soprattutto nella congiuntura propria al secolo decimonono, a sopravvalutare ogni parola che usciva dalla bocca del santo, resta pur vero che sono molti coloro nei quali la parola di don Bosco ha saputo far sbocciare in modo meraviglioso delle virtualità di autonomia. Gli adolescenti di Valdocco erano incoraggiati a creare delle «compagnie», dove essi giocavano un ruolo attivo in quella che oggi chiameremmo l'animazione spirituale e pedagogica della casa. Più ancora, don Bosco aveva talmente fiducia in alcuni tra loro che egli domandava loro di essere suoi diretti collaboratori seguendo e, in caso, correggendo i nuovi che arrivavano, «la cui moralità era sospetta o non sufficientemente conosciuta». ³⁹

La convinzione cristiana del santo che ogni giovane è chiamato alla santità e alla evangelizzazione ha dovuto probabilmente aiutarlo a fare degli adolescenti dei «parlesseri» creativi. Tocchiamo qui la seconda realtà che permise ad uno statuto così pregnante della parola tra educatore ed educando di non volgersi in alienazione: il riferimento costante alla Parola di Dio e, in modo più generale, alla fede.

Nel secolo scorso l'esegesi biblica non aveva evidentemente il rigore scientifico che ha attualmente e che serve a proteggere l'uditore della Scrittura da attese troppo immaginarie. Don Bosco però si riferiva apertamente e spesso alla Bibbia, e la leggeva con il senso di Chiesa che gli era

³⁹ «Vie de Michele Magone», in *T.P.*, pp. 61-62.

proprio, tenendo cioè conto della «analogia della fede».⁴⁰ Questo è l'importante: il senso di Dio che egli possedeva lo conduceva ad una relativizzazione profonda della sua parola di educatore. Questa non aveva la pretesa di chiudersi su se stessa, ma cercava di far ascoltare un'altra Parola, quella stessa di Dio. Don Bosco avrebbe senz'altro potuto far proprio il motto di Giovanni il Battista: «Bisogna che egli cresca e io diminuisca» (Gv. 3,30).

Certo, il riferimento ad una parola che viene «dall'esterno» non basta di per sé a far in modo che la parola dell'educatore sappia dar spazio alla parola dell'educando. Può infatti succedere che l'invocazione e l'evocazione di Dio siano utilizzate in modo ideologico per appoggiare il potere dell'educatore: «Se è Dio che ve lo dice per bocca mia voi dovete solo sottomettervi ai miei desideri!» Ma i frutti di santità che ne sono conseguiti mostrano che, per don Bosco, ascoltare la Parola di Dio significava entrare in un cammino di umiltà, e quindi situare la sua parola al suo giusto posto davanti alla Parola.

Queste riflessioni, fin troppo brevi, sullo statuto della parola nell'educazione ci convincono della radicale ambiguità di ogni elemento d'un sistema pedagogico quando non sia corretto attraverso il suo legame integrativo con gli altri elementi.

Ora, ciò che all'Oratorio rende la parola benefica e non manipolatrice è il fatto che essa è pronunciata in una relazione educativa e in un clima pedagogico tutti impregnati di *agape*. È questa infatti la realtà che, in definitiva, impedisce allo scambio delle parole di pervertirsi: la carità. «La pratica di questo metodo riposa tutta su queste parole di san Paolo: *Caritas benigna est* ecc. (1 Cor. 13)». E don Bosco

⁴⁰ Questa espressione significa, nel pensiero cattolico, che ogni affermazione della fede va intesa alla luce della fede della Chiesa nel suo insieme. Sul posto della Scrittura nella spiritualità di don Bosco, cfr. F. DESRAMAUT, *Don Bosco et la vie spirituelle*, Paris, Beauchesne, 1967, p. 22.

cita tutto l'inno alla carità. La convinzione del santo a questo riguardo è così salda che, immediatamente a seguito di questa citazione, egli fa un'affermazione che non manca di suscitare interrogativi presso i nostri contemporanei: «Il cristiano è dunque *il solo* capace d'applicare con frutto il metodo preventivo». ⁴¹

Comunque una tale formula possa essere allargata, facendo p.es. appello al concetto rahneriano di «cristiano anonimo» o di «carità a livello trascendentale», quest'affermazione di don Bosco lascia emergere una delle sue convinzioni più forti: non c'è pedagogia riuscita che non sia attraversata dall'etica, e dall'etica dell'*agape*.

Questo è un punto fondamentale per chi esamina il sistema educativo del prete di Torino da un punto di vista psicoanalitico. La pedagogia salesiana è anzitutto una morale esigente della carità, il cui criterio permanente è il modo d'essere di Gesù nei confronti degli uomini: «Amatevi gli uni gli altri come io vi ho amati» (Gv. 13,34).

Il «principio di realtà» di don Bosco e dei suoi discepoli mi pare dunque essere anzitutto il *come* Gesù: «Il Cristo, ecco il nostro modello». ⁴²

È dunque vero che, da un punto di vista psicoanalitico, c'è da preoccuparsi della gravidanza della parola dell'educatore in un ambiente relativamente caldo, come c'è da preoccuparsi dell'intensità di amicizia che don Bosco vuole tra educatore e giovane. Bisognerà però sempre ricordare che parola e *amorevolezza*, per corrispondere a ciò che l'educatore di Valdocco voleva, debbono passare al vaglio di un'etica dell'amore quale Paolo descrive nella prima lettera ai Corinzi. Parafrasando le parole dell'Apostolo potremmo scrivere quest'altre parole, che don Bosco non avrebbe certo rifiutato: «Quand'anche riuscissi a comunicare profon-

⁴¹ «La méthode préventive...», in *T.P.*, p. 147. La sottolineatura è mia.

⁴² «Songe de 1884», in *T.P.*, pp. 160 ss.

damente con i giovani, quand'anche avessi nei loro confronti tutto l'affetto possibile, se mi manca l'*agape*, io non sono che un cembalo squillante, e a nulla mi servirebbe».

La pedagogia di don Bosco va interrogata sempre ricordando che parola, ragione, affetto fanno sistema con la «religione»; o, per essere più precisi, che il sistema ragione-religione-amorevolezza non fa somma con il nucleo vivo della fede, ma che sussiste *in* esso. Dimenticandolo ci si condanna a non cogliere l'essenziale del genio del prete torinese. Ce ne renderemo ancor meglio conto esaminando il posto dell'amorevolezza nel suo sistema educativo, posto che fa fischiare le orecchie ad ogni psicoanalista.

2.2. *Il posto dell'amorevolezza e dell'amore*

La lettura degli scritti pedagogici di don Bosco lascia in chi li affronta per la prima volta l'impressione che l'affetto, e quindi la sessualità, sono pregnanti, e addirittura invadenti nella relazione educativa voluta dal santo; e questo al momento stesso in cui egli non cessa d'esaltare la virtù della castità e di mettere in guardia contro le tentazioni d'ordine sessuale.

In realtà, un gran numero di raccomandazioni pedagogiche di don Bosco – e raccomandazioni, notiamolo bene, tutt'altro che periferiche – sembrano ancora ad alcuni dei nostri contemporanei «esplosive», irreali, addirittura malsane: «Non soltanto i giovani siano amati, ma sappiano d'essere amati [...]. Ci si adatti ai loro gusti di giovani [...]». ⁴³ «L'affetto serviva a noi di regolamento [...]. Familiarità coi giovani. Senza familiarità l'amore non si prova e senza questa prova non può essersi confidenza. Chi vuol essere amato deve far vedere che ama». ⁴⁴

A Valdocco simili raccomandazioni non sono rimaste pii

⁴³ *T.P.*, p. 160.

⁴⁴ *T.P.*, p. 162.

desideri. Esse sono state di fatto messe in pratica ad un punto tale che molti degli ex-allievi di don Bosco hanno testimoniato d'aver avuto l'impressione d'essere, ognuno, il suo preferito!

Alcune di queste testimonianze lasciano perplessi, tanto esse danno l'impressione d'una seduzione mal controllata da parte dell'educatore. Paolo Albera, che fu uno dei successori di don Bosco a capo della congregazione, scrive: «Don Bosco ci amava in un modo proprio a lui solo, e ne risentivamo un'attrattiva *irresistibile*. Io mi sentivo come *prigioniero* d'una potenza affettiva che nutriva i miei pensieri, le mie parole, le mie azioni; sentivo d'essere amato in un modo unico, superiore a qualunque altro affetto [...]. Egli esercitava sui nostri cuori di giovani la stessa forza d'una calamita *cui è impossibile sottrarsi*». ⁴⁵

Queste parole, qualunque sia il loro fondamento reale, lasciano trasparire chiaramente uno dei rischi maggiori dell'*amorevolezza*, cioè d'un affetto pieno di bontà e di calore: il rischio di rinchiudere il giovane nel desiderio mal chiarito dell'educatore.

Don Bosco era consapevole di questo rischio. Qualche settimana prima della sua morte, già in stato preoccupante, mentre «rilegge» tutta la sua vita, esprime a Mons. Cagliero questa inquietudine: «Debbo confessarti un timore. Temo che alcuni tra noi interpretino male l'affetto che don Bosco ha portato ai giovani, che si sia lasciato trasportare da troppa sensibilità verso di loro». ⁴⁶ Nelle Costituzioni che egli redige per i salesiani, ammonisce: «Chi non ha fondata speranza di poter conservare, con l'aiuto di Dio, la virtù della castità in pensieri, parole ed opere, non professi in questa società, perché sovente si troverebbe in pericolo». ⁴⁷

⁴⁵ Citato da Sr. Nadia AIDJAN (F.M.A.), in *Don Bosco, Barthélémy, Michel, Dominique, François et les autres* [polycopié], Lyon, marzo 1987, p. 9. Le sottolineature sono mie.

⁴⁶ Citato da T. BOSCO, *Don Bosco*, Paris, Cerf, 1981, p. 443.

⁴⁷ *Costituzioni 1875*, V, 2.

Don Bosco dunque, pur appartenendo ad un'epoca in cui il sospetto posto dalla Chiesa sulla sessualità era enorme, pur sapendosi non insensibile alle tentazioni comportate da una relazione educativa cordiale verso i giovani, pur consapevole dei pericoli cui andrebbero incontro i suoi collaboratori, non tutti della sua taglia quanto a «temperanza», ebbe l'audacia di mantenere l'affetto come elemento essenziale della sua pedagogia. Amare e far sapere al giovane che lo si ama: questi sono precisamente i due atteggiamenti che, a quattro anni dalla sua morte, gli appaiono sempre come i più fondamentali.⁴⁸

Con che occhio l'antropologia psicoanalitica può guardare questi dati pedagogici? Per rispondere, riprendiamo i criteri che abbiamo esplicitato più sopra per un comportamento «sano».

Il primo che enunciavamo era il condurre ad *evitare la fissazione*. Un criterio che sembra particolarmente pertinente perché la messa in atto dell'amorevolezza non diventi perversa. Ogni affetto che si fissa su di un solo essere («non esiste che il mio educatore, che don Bosco...») o su di uno stadio psichico alla lunga diventa alienante. L'affetto non ha dunque altro senso che aprire una strada che permetta di distaccare l'educando dal suo educatore.

Inspirandomi a Winnicott, dirò che, per essere liberatore, l'affetto deve farsi agli inizi sufficientemente forte per instaurare o aiutare a restaurare nel giovane una sicurezza di base, ma che, in seguito, esso deve a poco a poco aprirsi al principio di realtà «disilludendo» lentamente l'educando sulle sue attese di onnipotenza e sul suo desiderio di essere tutto per il suo educatore.

Questo compito, di cui il racconto dell'Esodo offre a mio avviso un eccellente paradigma, non è facile, perché le attese e i desideri inconsci degli educandi e degli educatori non sono sempre gli stessi allo stesso momento e non si

⁴⁸ «Songe de 1884», in *T.P.*, pp. 155-170.

possono dominare allo stesso modo. Ad esempio, un giovane che ha avuto una prima infanzia turbata sentirà l'affetto dell'adulto come sostitutivo d'una «madre buona quanto basta»;⁴⁹ ciò servirà ad aprirgli quello spazio potenziale che gli permetterà d'iniziare senza timori l'esodo educativo. Un altro invece sentirà questo affetto come perpetuazione del desiderio parentale incestuoso che gli ha impedito di farsi autonomo. L'affetto dell'educatore diventerà allora ansiogeno. Paradossalmente, il mezzo per instaurare in questo caso una sicurezza di base nel giovane dovrà essere una certa «freddezza» piena di rispetto da parte dell'educatore.

Il suo desiderio di porre rimedio ai traumi prodotti negli adolescenti dallo sradicamento sociale e dai dissesti familiari lo rese estremamente sensibile alla necessità di restaurare un'«area transizionale»; grazie al suo affetto e al clima dell'Oratorio egli riuscì nell'intento in modo magistrale, e ciò resta una delle sue più grandi intuizioni. Ma, reagendo forse troppo ai suoi propri desideri aggressivi interni – lo mostra l'insistenza sul sogno dei nove anni – egli percepì meno chiaramente che, per un certo numero di giovani, quel che costruisce è la presa di distanza e la possibilità di opporsi all'educatore, quando non addirittura di aggredirlo.

Lo statuto del sacramento della penitenza e quindi il ruolo della trasgressione nella pedagogia di don Bosco sarebbero da mettere in questione sotto questo punto di vista.

In altri termini, un educatore che oggi volesse praticare l'amorevolezza in modo liberatorio, specialmente se opera tra adolescenti in grave difficoltà, dovrebbe sentirsi in dovere di entrare in un minimo di analisi dei fenomeni trasferenziali e contro-transferenziali che colorano la sua relazione educativa. Sarebbe così certamente condotto, per un lato, a dosare in modo molto diversificato le manifestazioni del suo affetto, e per altro lato a vegliare perché il clima

⁴⁹ D.W. WINNICOTT, *op.cit.*, p. 19.

dell'istituzione educativa non sia tale da rendere impossibile al giovane di situarsi nei suoi confronti in modi diversi ed evolutivi.

In sostanza, l'educatore è invitato a entrare in un lento e delicato processo per chiarire il rapporto all'associazione tra sessualità e aggressività che egli vive nella sua propria persona. Quest'alleanza infatti condiziona molto la sua capacità di non cadere vittima dei fenomeni transferenziali.

Un secondo criterio per un comportamento educativo «sano» è il condurre ad *evitare l'isolamento*. Ogni elemento d'un sistema che si isola troppo è insieme segno e causa di perturbazione del sistema. Si tratta di un criterio essenziale per regolare l'amorevolezza.

Mi sembra che, su questo punto, don Bosco abbia avuto una perfetta percezione del problema. Ne fa fede la maniera stessa con cui presenta il suo sistema. Chiaramente, egli non separa mai i termini del trinomio *ragione, religione, amorevolezza*, al punto che, di fronte alla sua azione educativa, si ha l'impressione che ognuno dei termini di questo trinomio regoli e temperi l'applicazione degli altri due. Si tratta d'una magnifica intuizione del santo, che ha permesso a lui, e permette ancora ai suoi discepoli, di difendersi da una larga parte degli eventuali effetti perversi dell'amorevolezza per far spazio ai suoi effetti strutturanti.

Conosciamo bene, oggi, gli effetti alienanti in educazione d'una relazione di tenerezza eccessivamente staccata dalla funzione cognitiva e metalinguistica della comunicazione.⁵⁰ Una simile relazione toglie al giovane ogni possibilità di distanziamento critico e lo assoggetta ai desideri

⁵⁰ Prendo a prestito questa terminologia da R. Jakobson. Nella comunicazione, la funzione cognitiva è quella che rimanda alle realtà che il linguaggio cerca di designare. La funzione metalinguistica è quella che permette di mettersi d'accordo sugli elementi del codice comunicazionale utilizzato: Per approfondimenti, cf. R. JAKOBSON, *Essai de linguistique générale*, Paris, Éditions de Minuit, 1963, cap. 2.

del suo educatore: il giovane è sedotto, si adegua alle attese di colui che, ai suoi occhi, ha tutte le qualità possibili, ma non sa esattamente a che cosa aderisce, e non ha alcuna possibilità d'un punto di vista esterno su ciò che è in gioco nella relazione.

Ora, precisamente il trinomio di don Bosco reinstaura nell'affetto uno spazio reale sia per la *razionalità* sia per l'alterità di un'*etica cristiana* che funge da principio critico.

Spazio anzitutto per la razionalità: il regolamento educativo viene chiarito e discusso con i giovani; il linguaggio «del cuore» si articola a quello della «ragione»; le esigenze stesse della fede sono passate al vaglio della capacità umana di riflettere e di discernere. Don Bosco non aveva niente di fideistico,⁵¹ onorava anzi largamente la funzione cognitiva dell'educazione.

Spazio, poi, per l'alterità di un'etica: l'amorevolezza è controllata dalla pratica dell'etica cristiana e particolarmente della virtù della castità e del sacramento della penitenza. Comprendiamo meglio allora l'insistenza di don Bosco su questa virtù e sulla pratica sacramentale.

Certo, non si può negare, a mio avviso, che il prete di Torino non sia stato almeno parzialmente vittima della paura della sessualità propria agli uomini e, in ogni caso, ai cristiani del secolo decimonono. Ridurre però le sue affermazioni sulla castità e la confessione alla sola espressione di questa paura sarebbe riduttivo.

Di certo esse sono anche l'espressione d'una certezza pedagogica: solo un affetto che si lasci attraversare da una sufficiente presa di distanza può essere umanizzante. Io penso che don Bosco avrebbe apprezzato la riflessione contemporanea sulla virtù della castità che la presenta come creazione d'un distanziamento interiore, come esodo peren-

⁵¹ È noto che il fideismo è all'origine stessa della maggior parte delle sette.

nemente assunto dalla relazione «incestuosa» o fusionale che l'*infans* intrattiene con la sua origine.⁵²

Infatti, pur non disponendo di conoscenze antropologiche per poter elaborare una tale concezione della castità, la sua frequentazione della fede cristiana l'aveva convinto della condizione di nomade che l'uomo ha sulla terra. Nella sua visione della «religione» – come d'altronde in quella dei suoi contemporanei – i «novissimi» erano molto presenti, con la conseguente relativizzazione che essi facevano delle realtà di quaggiù. L'affetto faceva precisamente parte, per don Bosco, di quelle realtà che bisogna esser sempre pronti a lasciare ad ogni momento per comparire davanti a Dio.

Inoltre, la critica interna della relazione affettiva era in lui tanto più efficace in quanto il suo realismo spirituale non faceva mistero della dimensione peccaminosa dell'uomo, pur senza cadere negli eccessi del giansenismo. Per il santo, l'amorevolezza nella relazione educativa non era spontaneamente costruttiva. Per diventarlo, essa esigeva una vera e propria ascesi e un profondo e a volte duro «lavoro» di conversione. In questo senso, la temporalità, la percezione dei limiti, la disillusione nei confronti d'una «purezza» acquisita di colpo venivano reintrodotte nella persona dell'educatore; un fatto che, dal punto di vista psicoanalitico, suona particolarmente giusto.⁵³

Un terzo criterio di educazione umanizzante, secondo i freudo-lacanianiani, consiste nella capacità di non saturare il desiderio del soggetto, ma di permettergli, al contrario, di «scavarsi» e di dispiegarsi poco a poco nell'apertura di una

⁵² Etimologicamente, casto (*castus*) è di fatto l'antinomico di incestuoso (*incastus*). Per una riflessione più ampia mi permetto di rimandare alla mia opera *Repères éthiques pour un monde nouveau*, Mulhouse, Salvator, 1982.

⁵³ Anche se è successo che tale invito all'ascesi abbia appoggiato in questa o quell'altra personalità la tendenza nevrotica a fuggire la sessualità.

storia capace di assumere i dati sociali e quei due «massi» della realtà che sono la *differenza dei sessi* e la *differenza delle generazioni*. Il trattamento che don Bosco fa dell'amo-revolezza risponde a questo criterio?

Abbiamo constatato a più riprese che sia don Bosco sia alcuni dei suoi discepoli subirono la tentazione di porsi o di lasciarsi investire come oggetti saturanti del desiderio. Abbiamo tuttavia rilevato che l'educatore di Torino aveva saputo creare dei riferimenti educativi tali da proteggerlo da simile reazione. Tra questi, il senso di Chiesa e il senso del Vangelo.

Tuttavia mi sembra opportuno approfondire ulteriormente la riflessione, dato che l'evoluzione di don Bosco di fronte alla *istituzione* educativa può lasciar perplesso l'osservatore. Quest'evoluzione, come si sa, consistette nel passare da un'educazione in cui il giovane rimaneva nel suo ambito «naturale» di vita (il lavoro presso il padrone) venendo all'Oratorio la domenica, ad un'educazione in internato, dove l'intera attività educativa diventava preventiva, in ambiente «protetto».

Non divenne allora reale il rischio di fare dell'istituzione salesiana una specie di «riduzione» strutturata secondo le leggi del Vangelo nel bel mezzo di un mondo pagano e vissuto come aggressore? Sarebbe allora fondato il timore che il desiderio degli alunni di don Bosco si sia appropriato del calore affettivo della casa salesiana per occultare, con quanto essa poteva offrire di gratificante e anche di frustrante, la realtà del mondo esterno. L'area transizionale che l'istituzione educativa doveva costruire avrebbe allora presentato il rischio di non essere più transizionale, ma semplicemente regressiva. Il desiderio del giovane non si sarebbe approfondito maggiormente al contatto dell'ambiguità delle vicende della vita, ma avrebbe preso la fuga in un mondo in gran parte illusorio; fuga tanto più fallace in quanto accompagnata talora da un sentimento di giubilo.⁵⁴

⁵⁴ È importante distinguere bene tra questo «giubilo» (che è

È facile comprendere quanto è importante esaminare il modo secondo cui il clima affettuoso delle prime case salesiane permetteva di «parlare» con uno spaccato della società e delle famiglie da cui i giovani provenivano.

Un rapido sguardo sulla pratica e sui consigli educativi di don Bosco dà a pensare che questi di certo non chiari perfettamente questo rapporto tra l'interno protettivo dell'istituzione e l'esterno pluralista della società.

Da un lato troviamo nel direttore dell'Oratorio delle strette consegne di protezione nei confronti del mondo, soprattutto riguardo ai pericoli che questo comporta riguardo la «purezza». D'altro canto, uno degli obbiettivi dichiarati delle scuole salesiane era quello di formare degli «onesti cittadini»; ciò lascia supporre che l'istituzione prendesse in conto i dati politici ed economici reali della società in cui essa si trovava.

In ogni caso, questa «oscillazione» nel pensiero e nell'azione di don Bosco sul confronto del giovane con il mondo deve come minimo invitare gli educatori che s'ispirano oggi al fondatore dei salesiani ad affrontare da vicino la questione. Tanto più che il mondo contemporaneo, a causa della crisi economica mondiale e della secolarizzazione dell'occidente, è diventato una realtà dura e sconcertante da cui non è possibile – neppur volendolo – proteggere il giovane.

Un secondo dato esistenziale permette al giovane di approfondire il suo desiderio: la differenza dei sessi.

dell'ordine dell'immaginario) e la gioia, che è il risultato dell'iscrizione del desiderio nel campo del simbolico. La gioia è quanto sgorga da un percorso riuscito di umanizzazione. In questo senso essa è più una grazia che il risultato d'una conquista volontarista. La pedagogia della gioia non ha dunque niente a che vedere con una pedagogia della gratificazione illusoria. Essa è invece una pedagogia della recettività attiva della vita e della verità. Don Bosco e Domenico Savio l'avevano compreso perfettamente. La gioia è frutto della santità: «Noi facciamo consistere la santità nello stare sempre allegri».

La pedagogia «affettuosa» di don Bosco ha facilitato al giovane l'assunzione di questo dato? È difficile rispondere, tanto le realtà socio-culturali della seconda metà del secolo XIX sono differenti dalle nostre.

È vero che l'educatore di Torino, secondo il costume dell'epoca, ha educato i giovani in ambiente non misto. È ugualmente certo che il suo genio pedagogico e l'apertura evangelica di cui faceva prova non gli hanno impedito di contribuire a trasmettere *a parole* la paura della sessualità e della donna corrente nel Piemonte e nella Chiesa del secolo scorso.

Possiamo invece sottolineare che nel suo *stile di vita* ha messo in atto il buon senso in buona misura: il suo primo apostolato fu presso ragazze, dalla marchesa di Barolo; lungo la sua vita ebbe numerosi incontri con donne; fondò una congregazione femminile.

Sta di fatto che la tradizione salesiana deve oggi interrogarsi sullo spazio che ha preso il confronto con la diversità sessuale nella pedagogia di don Bosco. Tanto più che, in molti paesi, la casa salesiana è diventata mista, tanto nel pubblico che la frequenta, quanto nel personale che vi lavora; ciò non manca certo di dare un tutt'altro colore alla pratica dell'amorevolezza! Come vivere allora un affetto che mobilita necessariamente la sessualità, senza innescare amori incontrollabili o repressione delle esigenze pulsionali? Ecco un interrogativo che si pone in modo apertamente nuovo nell'attuale congiuntura educativa.

Quanto alla differenza delle generazioni, la familiarità e l'amorevolezza salesiana la rispettano veramente?

Questa o quell'altra raccomandazione di don Bosco fanno pensare che no. Per esempio: «Amino i superiori quel che piace ai giovani, e i giovani ameranno quel che piace ai loro superiori».⁵⁵

Questa raccomandazione, presa *alla lettera*, ha una con-

⁵⁵ «Songe de 1884», in *T.P.*, p. 161.

notazione manipolatrice e soprattutto sembra dimenticare che l'universo culturale di un giovane presenta spesso delle differenze profonde da quello degli adulti, ad un punto tale che in ben più d'un campo non sarà mai possibile ad un adolescente amare ciò che ama la generazione dei suoi educatori, e viceversa.

È dunque illusorio credere che la presenza dei formatori accanto ai giovani, nei loro divertimenti, debba o addirittura possa cancellare la differenza delle generazioni. Questa è piuttosto da integrare come una realtà strutturante attraverso cui educando e educatore prendono coscienza che l'essere umano è un essere di temporalità che si costruisce lentamente.

L'azione educativa di don Bosco mostra che egli l'aveva ben compreso. La sua pazienza, la continua riapertura sul futuro dei giovani che egli venne operando con la sua fiducia nei loro confronti, sono due segni che, nell'azione educativa, egli ebbe un buon rapporto con la temporalità.

Del resto, basta guardare don Bosco in un cortile di ricreazione. Giocare con gli adolescenti non sopprime mai in lui la distanza dell'educatore che è attento a ciò che avviene, che è pronto a richiamare all'ordine e che cerca di dire la parola capace di toccare il cuore.

La «familiarità» che egli pone al cuore del suo metodo pedagogico non è dunque manifestazione regressiva, ma volontà d'infrangere le false barriere tra i ragazzi e certi adulti, sicuri delle loro esperienze e del loro sapere. Volontà che fu, secondo don Bosco, quella stessa di Cristo: «Se si vuole formare un solo cuore e una sola anima, per amore di Gesù, bisogna abbattere questa fatale barriera di diffidenza e sostituirla una confidenza cordiale [...]. Familiarità con i giovani [...]. Gesù si fece piccolo con i piccoli e portò le nostre debolezze. Ecco il "maestro" della familiarità!».⁵⁶

⁵⁶ *T.P.*, p. 162. La sottolineatura è mia.

Ancora una volta, attraverso questa citazione, constatiamo che le raccomandazioni pedagogiche di don Bosco prendono il loro pieno valore solo quando vengono percepite per quello che sono essenzialmente; una traduzione dell'*agape*, il cui modello è l'amore di Gesù.

Che cosa pensare, in definitiva, del ruolo centrale dell'amorevolezza nella pedagogia di don Bosco? Mi pare che, come ogni realtà che tocca alle radici della personalità umana, essa può essere fonte di opportunità pedagogiche eccezionali, ma basta un nulla perché essa produca effetti gravemente perversi.

Di fatto la qualità dell'amorevolezza dipende sia dall'equilibrio dell'educatore, sia da ciò con cui essa fa sistema.

Dall'equilibrio dell'educatore anzitutto, poiché essa suppone in questi risorse e lucidità sufficienti per poter trattare le relazioni transferenziali senza troppa ansietà e senza cedere ai suoi propri desideri di manipolazione.

Da ciò con cui fa sistema, poiché la messa in opera d'un affetto intenso tra un adolescente e un adulto mobilita l'inconscio ad un punto tale che esso ha bisogno, per mantenersi nella realtà, di confrontarsi a dati che gli fanno resistenza: équipe educativa, regolamenti dell'istituzione, riferimenti etici e spirituali, ecc.

Tra questi dati l'antropologia psicoanalitica porrebbe volentieri un giusto senso di colpa. Il trattamento della colpevolezza, infatti, sta sempre al centro di ogni relazione educativa. Inoltre, la mobilitazione degli affetti sessuati dipende molto dalla relazione del soggetto, al sentimento di colpa. È dunque importante esaminare che ne è dell'assunzione della colpevolezza nella pedagogia di don Bosco.

2.3. Il trattamento della colpevolezza

Il trinomio su cui si fonda la pedagogia salesiana è fatto – l'abbiamo visto – di «ragione, religione, amorevolezza». Ora, tra gli elementi fondamentali della religione, secondo

don Bosco, ve ne sono due che trascendono tutti gli altri: la penitenza e l'eucaristia.⁵⁷

È certo che a guidare il prete di Torino in questa visione delle cose è anzitutto il suo senso della grazia divina e della Chiesa. Attraverso i sacramenti Dio «educa» i giovani, permettendo loro di convertirsi e di continuare a rendere grazie al loro Creatore-Salvatore. Ridurre la messa in opera della sacramentalità da parte di don Bosco al suo fondamento antropologico sarebbe lasciarsi sfuggire l'essenziale.

Resta comunque vero che un sacramento è un gesto che ha una consistenza antropologica propria. Interrogarsi in profondità sulla pedagogia salesiana da un punto di vista psicoanalitico significa dunque tentare di percepire gli effetti antropologici di queste due ritualità: l'una – l'eucaristica – che attua il rapporto dell'uomo con il cosmo, la storia, la comunità, la violenza, la morte, l'origine e la fine ultima; l'altra, quella penitenziale, che tocca principalmente il rapporto tra l'uomo e il suo gruppo di appartenenza, le sue trasgressioni, la memoria, il fallimento, il perdono, ecc...

Davanti a questa lista non esaustiva di realtà umane profonde toccate da questa doppia ritualità, ogni pedagogo intuirà facilmente l'importanza educativa della loro messa in opera. Non so se don Bosco si fosse chiaramente reso conto di ciò che facesse antropologicamente quando fece della penitenza e dell'eucaristia due «colonne» del suo sistema, ma è certo che fondare la vita d'una casa di educazione su tali colonne non è affatto insignificante dal punto di vista psicologico.⁵⁸

Dovremmo dunque condurre una lunga ricerca sul lega-

⁵⁷ J. SCHEPENS, *Pénitence et Eucharistie dans la méthode éducative et pastorale de Don Bosco*, Roma, Università Pontificia Salesiana, 1986.

⁵⁸ Per renderci meglio conto della riflessione che si profila dietro queste affermazioni, mi permetto di rimandare all'ultimo capitolo del mio libro *Repères éthiques*, cit. Di grande interesse, L. CHAUVET, *Symbole et sacrement*, Paris, Cerf, 1987.

me tra ritualità ed educazione, ricerca tanto più appassionante in quanto gli educatori occidentali hanno quasi mutilato l'essere umano della sua dimensione sacrale al punto che molti giovani hanno perso profondamente il senso del rito. Non potendo qui affrontare tali questioni con tutta l'ampiezza che meritano, mi accontenterò di fare alcune note programmatiche in vista di un'indagine su don Bosco e la sua pedagogia della colpevolezza.

Una prima ricerca dovrebbe vertere sul tipo di colpevolezza che condivideva don Bosco. In effetti, l'azione educativa messa in atto da un educatore è fortemente dipendente dal proprio rapporto con la colpevolezza.

Uno studio attento della vita del santo mostrerebbe senza dubbio una certa evoluzione di questo rapporto verso un atteggiamento sempre più chiaro: un'evoluzione favorita dal suo confessore don Cafasso e dalla scelta di autori spirituali cui farà spesso riferimento, in particolare Alfonso de' Liguori, il cui «equiprobabilismo» manteneva il senso del peccato nelle sue giuste dimensioni.

In ogni caso, la tonalità generale che emerge dall'esame biografico di don Bosco è piuttosto quella d'un uomo realizzato, dalla forte personalità, tutt'altro che schiacciato dal peso dell'«indegnità» davanti a Dio e agli altri. La gioia e la pace del prete di Torino colpivano chi gli stava intorno. Atteggiamenti simili non possono trasparire a lungo quando una colpevolezza morbosa tormenta la psiche.

Analogamente, il modo che don Bosco ha di presentare il sacramento della penitenza e il ruolo del confessore, che deve anzitutto essere un padre pieno di rispetto nei confronti del penitente, dice qualcosa del suo concetto di colpevolezza: niente che faccia pensare ad un qualunque masochismo. Al contrario, resta sottolineato il fatto che il riconoscimento sereno della colpa di fronte ad un confessore benevolo ed esigente è il punto di partenza di un avvenire meno alienato.

Una seconda ricerca dovrebbe vertere sulla *gerarchia* che don Bosco stabiliva nella gravità dei peccati.

In alcuni punti questa gerarchia appare strettamente dipendente e dalle sue paure psichiche e dalla teologia dominante nel secolo XIX.

Pensiamo alla maggiorazione di gravità del peccato sessuale operata dal prete di Torino; maggiorazione che ha dovuto gravemente pesare su alcuni psichismi adolescenziali, tanto più che il motto «la morte ma non peccati», ispirato ad autori ascetici allora in voga, rischiava di angosciare fortemente delle personalità confrontate con la crescita pulsionale della pubertà.

Pensiamo anche all'insistenza sulla dolcezza, che può sembrarci eccessiva: possiamo chiederci se lasciava all'adolescente uno spazio sufficiente per l'espressione dell'aggressività nei confronti dei suoi educatori. Questa o quell'affermazione di don Bosco sulla docilità che egli vuol ottenere con la dolcezza dall'adolescente induce su questo punto un certo disagio nel lettore di oggi.⁵⁹

Così pure l'insegnamento spesso ripetuto e confortato da *exempla* sull'estrema gravità d'una confessione reticente mostra che un distanziamento nei confronti di alcuni eccessi teologici dell'epoca non era sempre facile da operare.

Evidentemente, su questi diversi punti lo sguardo psicoanalitico contemporaneo si fa severo.

Ciò non dovrebbe tuttavia farci dimenticare che don Bosco era ben lontano dal polarizzare il senso del peccato intorno alla sola sessualità o aggressività. La recensione dei criteri di fallimento e di riuscita dell'educazione che egli espone implicitamente nel sogno del 1884 lo mostrano chiaramente. Il trattamento che egli faceva della colpevolezza attirava molto l'attenzione dell'educatore e dell'educando sulla qualità della loro fede e della loro relazione educativa quotidiana. Si presentano così come colpa grave per l'edu-

⁵⁹ «I giovani ... diventano schietti in confessione e fuori di confessione e si prestano docili a tutto ciò che vuol comandare colui dal quale sono certi di essere amati» («Songe de 1884», in T.P., p. 157).

catore i seguenti atteggiamenti: vanità, impazienza, vendetta, gelosia, critica, ipocrisia, attaccamento eccessivo al benessere, rispetto umano... Bisogna aggiungere a questa lista, vista la frequenza con cui don Bosco vi torna sopra, l'infedeltà alla propria vocazione ed evidentemente la mancanza di amore, dato che l'amore sta alla base della pedagogia salesiana.

Una terza linea d'indagine dovrebbe soffermarsi sul tema dell'*assistenza* salesiana. In che cosa essa può favorire o impedire l'instaurazione d'una sana colpevolezza?

Se si fa riferimento ad alcune raccomandazioni di don Bosco, e ad esse soltanto, è certo che la critica psicoanalitica può farsi implacabile!

«[Il sistema preventivo] consiste nel far conoscere le prescrizioni e i regolamenti di un Istituto e poi sorvegliare in guisa che gli allievi abbiamo sempre sopra di loro l'occhio vigile del Direttore o degli assistenti [...] che è quanto dire: mettere gli allievi *nell'impossibilità di commettere mancanze*».⁶⁰

Questa continua vigilanza che don Bosco richiede agli assistenti mira soprattutto ad evitare che si metta in pericolo «la regina delle virtù, la purezza»: «Non accetterai mai allievi allontanati da altri collegi o che tu conosci essere di cattivi costumi. Se malgrado le precauzioni prese ti succede di accoglierne uno di questa specie, assegnagli subito un compagno sicuro che lo assista e *non lo perda mai di vista*. Se manca in materia di purezza, avvertilo una volta soltanto; se ricade, *rimandolo* immediatamente a casa sua».⁶¹

Alla lettura di simili affermazioni, un freudiano non potrà impedirsi di pensare ad alcune parole del fondatore della psicoanalisi sul super-io e il senso di colpa. «Riconosciamo al senso di colpa una duplice origine: una è l'ango-

⁶⁰ «La méthode préventive», in *T.P.*, pp. 144-145. La sottolineatura è mia.

⁶¹ «Consignes aux directeurs», in *T.P.*, pp. 175-177. Sottolineatura mia.

scia davanti all'autorità, l'altra, posteriore, è l'angoscia davanti al super-io. La prima costringe l'uomo a rinunciare alla soddisfazione delle sue pulsioni. La seconda, data l'impossibilità di nascondere al super-io la persistenza di desideri proibiti, spinge il soggetto a punirsi». ⁶²

Non rischia forse l'assistente, descritto come sopra, di giocare il ruolo d'un super-io, che, come ogni super-io, è particolarmente attento a quel che succede nel soggetto in fatto di sessualità? Uno sguardo continuo dell'educatore sull'educando, attento a scovare quel che può esservi in lui di desiderio sessuale, tanto più sotto una minaccia d'esclusione in caso di trasgressione, non è certo fatto per favorire l'instaurarsi d'una colpevolezza equilibratrice.

Emerge considerevole il rischio che l'interdizione permanente da parte dell'educatore di particolari oggetti pulsionali venga a poco a poco risentita dal giovane come interdizione d'un qualsiasi oggetto o, quel che è peggio, di qualsiasi pulsione. Da un punto di vista educativo ciò è estremamente grave.

Potrà al contrario succedere che una sana interiorizzazione dei divieti educativi (in questo consiste l'instaurazione del super-io) non si verifichi di fatto, poiché tali interdetti sono incessantemente rappresentati esteriormente dall'educatore. Quando dunque l'educatore se ne andrà, le esigenze pulsionali riprenderanno il loro diritto.

In realtà, le reazioni del super-io a quel tipo di presenza dell'educatore che l'assistenza salesiana costituisce dipenderanno dal modo in cui il super-io del giovane si sarà instaurato al tempo della prima infanzia grazie al gioco delle relazioni familiari. Se questo è stato sano, è allora probabile che l'assistenza salesiana abbia un benefico effetto, poiché aiuterà il giovane a non sottomettersi immediatamente a tutti i suoi desideri pulsionali. Se invece l'educazione fami-

⁶² S. FREUD, *Malaise dans la civilisation*, Paris, P.U.F., 1971, p. 84.

liare ha contribuito a forgiare un super-io troppo severo o troppo lassista, l'assistenza salesiana correrà il rischio di alimentare una colpevolezza morbosa o una soggezione alla legge morale che finiranno per rivelarsi superficiali.

Queste riflessioni mostrano una volta di più l'ambiguità di un consiglio di don Bosco, quando venga staccato dall'insieme del sistema pedagogico in cui s'inscrive.

Di fatto, esaminando le cose più da vicino, ci si rende conto che l'educatore di Torino, soprattutto nella sua pratica educativa con i giovani, non esitava ad educare gli adolescenti senza averli continuamente sotto gli occhi: ai primi tempi dell'Oratorio, i giovani continuavano a vivere come apprendisti in città.

Lo sguardo di don Bosco non appare inoltre come quello d'un super-io autorevole che percorre in lungo e in largo tutto lo spazio del giovane per coglierlo in fallo, ma piuttosto come quello di un prete che cerca di tradurre la misericordia del Padre.

Infine, il continuo appello alla ragione nella relazione educativa doveva giocare come correttivo nei confronti del peso dello sguardo dell'educatore.

Resta pur vero, con tutto ciò, che l'assistenza salesiana è un'arma a doppio taglio. La sua qualità dipende infatti da quella dello sguardo dell'educatore. Se questo sguardo emana da una personalità dalle tendenze nevrotiche o perverse mal chiarite e non sufficientemente controllate, essa diventa particolarmente alienante. Se, al contrario, lo sguardo è segno, nell'educatore, d'un desiderio che cerca di rendere l'altro autonomo, essa diventa profondamente umanizzante.

3. Conclusione

L'antropologia psicoanalitica non ama concludere, perché sa che il proprio d'un cammino umano è di «lasciare a desiderare». Questa frase denota nel linguaggio corrente

una realtà piena di limiti che si tratta poco a poco di eliminare. Mi pare però che sia possibile intenderla anche nel suo senso letterale, per designare un atteggiamento che permetta al desiderio del soggetto di approfondirsi sempre più e di diventare così vivificante. L'esame che abbiamo condotto su don Bosco e la sua pedagogia mostra appunto che questo educatore e questa pedagogia «lasciano a desiderare» nei due sensi di questa espressione.

«Lasciano a desiderare», perché non sono esenti da limiti. Chi li vuol intendere senza distanza critica corre dei rischi. Giovanni Bosco fu un santo, ma non un educatore senza pecche. I suoi atteggiamenti e le sue affermazioni sono talora in contraddizione⁶³ e i differenti elementi che compongono il suo sistema educativo sono tutti a doppio taglio. Ognuno di essi può funzionare per il meglio se è ben integrato con tutti gli altri, ma può portare al peggio quando sia isolato dal resto o mal regolato. Così non è certo che don Bosco e suoi discepoli abbiano sempre e dovunque ben padroneggiato il loro metodo. Ma chi potrà farne loro un rimprovero? Ogni educatore degno di questo nome sa molto bene che l'infallibilità pedagogica non esiste, e che a voler evitare ogni fallimento in educazione si finisce per fallire sull'essenziale, cioè l'insorgenza gioiosa del desiderio attraverso le crisi, gli insuccessi e i successi. Un'essenziale di questo genere don Bosco non l'ha mai mancato. La sua azione ha davvero «lasciato a desiderare», e nel senso nobile dell'espressione. Contrariamente a certi educatori riduzionisti, che scavano il desiderio del giovane interessandosi solo alla sua razionalità o mutilandolo dei suoi interrogativi metafisici e religiosi, l'educatore di Torino ci insegna che

⁶³ Un tipico esempio: «In tutto ciò che è utile al bene della gioventù pericolante o serve a guadagnare anime a Dio, io corro avanti fino alla temerità» (MB 14, 602) e «Applichiamoci a osservare le nostre regole senza preoccuparci di migliorarle o di modificarle» (Don Bosco ai confratelli salesiani, riportato in *Constitutions de la Société de Saint François de Sales*, Lyon, 1986, p. 234).

desiderio veramente umano è soltanto quello che osa parlare con l'affettività, che sa riconoscere il bisogno di riti e di racconti, che si confronta con l'interrogativo sul senso ultimo dell'esistenza e che sa regolarsi su di un'etica dell'amore. L'amore è precisamente la parola che riassume tutta la pedagogia di don Bosco. Ora, non è proprio l'amore che «lascia più a desiderare»?