Copia persovale

# Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani

a cura di Carlo Nanni



Las - Roma

## IERI OGGI DOMANI

# IL SISTEMA PREVENTIVO E L'EDUCAZIONE DEI GIOVANI

a cura di CARLO NANNI

© Novembre 1989 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 Roma ISBN 88-213-0194-X

#### **PRESENTAZIONE**

Il tratto che maggiormente è emerso dalle celebrazioni per il centenario della morte di don Bosco (31 gennaio 1888) è stato quello di don Bosco educatore. Prima ancora che la santità o la straordinarietà della persona e dell'opera è stata messa in evidenza la sua figura di prete educatore dei giovani. «Padre e maestro dei giovani» lo ha ancora una volta proclamato il papa Giovanni Paolo II.

Negli ambienti sia ecclesiali che laici è stato posto fin dall'inizio uno stretto nesso tra don Bosco e i giovani, a tal punto da far apparire che don Bosco senza i giovani non si potrebbe capire, non avrebbe quasi significato. E come tramite e cemento di questo nesso è stata da tutti considerata l'educazione. Uno stesso filo ha quindi collegato la figura e l'opera di don Bosco, la condizione e la problematica giovanile, il sempre e l'oggi dell'educazione.

I sei saggi qui raccolti si pongono in questa stessa linea e sono mossi dalla stessa preoccupazione per i giovani e la loro educazione, che fu eminente in don Bosco e che resta urgente nella situazione di complessità e di mutamento della vita e della cultura contemporanea.

Rivisitazione storica e problematica attuale sono state fatte costantemente interagire, allo scopo di aiutare la ricerca di adeguati e validi «orientamenti pedagogici» per l'azione educativa a vantaggio delle esigenze personali dei giovani e della domanda formativa del nostro tempo.

Dal punto di vista contenutistico essi seguono un certa lo-

gica, che potrebbe essere così sinteticamente delineata:

- 1) Il primo saggio, di G. Milanesi, riflette su quella che tradizionalmente è stata considerata, già da don Bosco stesso, la categoria comprensiva della sua azione educativa: la prevenzione. Se ne mettono in risalto le polarità essenziali, la cultura vecchia e nuova, i nodi da sciogliere in proiezione educativa.
- 2) I tre saggi che seguono, di M. Pellerey, di E. Alberich e U. Gianetto, e di E. Fizzotti, aiutano a leggere la problematica educativa giovanile a partire dal trinomio fondativo del cosiddetto «sistema preventivo» di don Bosco (ragione, religione e amorevolezza).
- 3) Il saggio di P. Gianola cerca a sua volta di evidenziare la struttura di fondo e la dinamica del rapporto educativo, approfondendo il «detto» e il «fatto» da don Bosco nel suo relazionarsi con i giovani ed i loro problemi di vita e di cre-

scita.

4) Infine il saggio di X. Thévenot accosta la figura di don Bosco educatore. Lo fa secondo una chiave di lettura tutta particolare, l'antropologia psicoanalitica. Per quanto discutibile essa possa essere, è innegabile che il contributo potrà essere stimolante nella cura della relazione educativa e nella vigilanza per l'incidenza che la personalità dell'educatore può avere sui soggetti in crescita.

Non è di poco conto ricordare che questi saggi, eccetto l'ultimo, sebbene pensati e redatti da singoli autori, sono frutto di incontri di studio tra i docenti della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana di Roma, a cura della rivista «Orientamenti Pedagogici». Mai come oggi il problema dei giovani e della loro educazione sembra evidenziare la necessità di un operare e di un riflettere insieme. Ne va di mezzo quel «bene comune» che è la promozione umana e la qualità della vita di tutti ed ognuno.

# **SOMMARIO**

Presentazione (Carlo Nanni)	5
Educazione e prevenzione (Giancarlo Milanesi)	9
La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco (Michele Pellerey)	25
Don Bosco maestro di educazione religiosa (Ubaldo Gianetto e Emilio Alberich)	47
Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco (Eugenio Fizzotti)	63
Don Bosco: una pedagogia dell'offerta o della domanda? (Pietro Gianola)	75
Don Bosco educatore e il «sistema preventivo». Un esame condotto a partire dall'antropologia psicoanalitica (Xavier Thévenot)	91
Indice	141

#### EDUCAZIONE E PREVENZIONE

Giancarlo Milanesi

#### 1. L'idea preventiva tra «difesa» e «promozione» sociale

1.1. La figura di don Bosco educatore è storicamente associata al «sistema preventivo», proposta metodologica che ne caratterizza per più versi la lunga prassi educativa e ne esprime solo parzialmente il contributo teorico alla storia del pensiero pedagogico.

In realtà la dimensione della preventività sembra avere nella prassi e nel pensiero di don Bosco una rilevanza ben più grande di quanto comunemente le si attribuisce. È indubbio che certe interpretazioni riduttive del preventivo, fatte proprie anche da non pochi discepoli dell'educatore piemontese, hanno accreditato l'idea della preventività come dimensione tutta interna all'azione educativa, come azione mirata prevalentemente sull'individuo e non sulla collettività, come intervento finalizzato ad impedire, neutralizzare o anticipare le esperienze negative o traumatiche dotate di effetto duraturo (soprattutto in rapporto al comportamento religioso o morale dei giovani). Sono note le critiche che a più riprese sono state rivolte a questa concezione riduttiva del preventivo: pessimismo radicale nei riguardi dell'uomo storico, rischio di paternalismo e iper-

protettività, eccesso di preoccupazioni moralistiche, propensione al condizionamento più che allo sviluppo della libertà dell'educando e altro ancora. I Sono note del resto anche le «risposte» fornite a tali critiche dagli estimatori del sistema preventivo; sono, per lo più, sottolineature del carattere positivo della preventività donboschiana, che sarebbe invece anticipazione coraggiosa dei ritmi di sviluppo dell'educando, stimolazione delle potenzialità che rafforzano la personalità contro lo scacco, incoraggiamento ad abbandonare gli equilibri già raggiunti per esplorare nuove possibilità e correre rischi calcolati nella ricerca di altri equilibri, di altre esperienze e di altre prospettive. In definitiva si tratterebbe di un atteggiamento che suppone nell'educatore la capacità di assumersi la responsabilità di indicare strade, accompagnare lungo i percorsi pericolosi, garantire il rientro in caso di fallimento.

Più recentemente la riflessione storica ha fornito nuovi elementi di giudizio sulla rilevanza del preventivo nella prassi e nel pensiero di don Bosco. Da una parte si avanzano dubbi sulla consuetudine di connotare con la qualifica di «preventivo» il sistema educativo fatto proprio dal Santo: si sottolinea, non senza buone ragioni, che il preventivo è solo un criterio metodologico, non l'elemento qualificante della proposta educativa, che invece deriva la sua precisa identità da un'antropologia cristianamente fondata, dallo stile inconfondibile connotante il rapporto educativo, dalla pratica congiunta della ragione, della religione e dell'amorevolezza, dalla robusta e dialettica integrazione tra fede e umanesimo. D'altra parte si mette in evidenza che per don Bosco il preventivo non si riduce ad una dimensione interna all'azione educativa ma si qualifica anche come una sua proiezione esterna. La valenza sociale e culturale dell'educatore è esplicitamente ed intenzionalmente assunta da don

<sup>&#</sup>x27; Si veda ad es.: N. PERQUIN, Pädagogik, Düsseldorf, Patmos Verlag, 1961.

Bosco come componente rilevante della propria azione, anche se le finalità religiose e morali restano, fuori di ogni dubbio, al centro delle sue preoccupazioni. L'impegno per la promozione delle classi popolari attraverso l'educazione si esplicita in lui con la totale dedizione alle iniziative che mirano a prevenire il rischio di emarginazione delle masse giovanili meno favorite; di qui l'attivismo febbrile per la realizzazione di scuole popolari, oratori, scuole professionali, missioni, centri giovanili.<sup>2</sup>

1.2. Adottando questa più estesa concezione di prevenzione, don Bosco si inserisce in un vasto movimento di pensiero e di azione che caratterizza la fine del secolo XVIII e tutto il secolo XIX, come, del resto, concorda con i suoi contemporanei che preferiscono utilizzare la prospettiva preventiva in educazione, contrapponendola alla repressiva. A cavallo tra Settecento e Ottocento l'idea preventiva domina infatti come istanza fondamentale sia a livello di politiche generali dell'assistenza pubblica sia a livello di concreti interventi a favore di strati particolari di popolazione. Giuristi, educatori, politici ed ecclesiastici condividono in diversa misura l'ottimismo antropologico dell'illuminismo declinante e gli entusiasmi del filantropismo romantico.3 Anche don Bosco, per altro, sembra riflettere, nel suo modo originale di intendere la dimensione preventiva, le ambivalenze che attraversano il movimento di pensiero e di prassi del suo tempo, aggiungendovi le problematiche derivanti dalla sua sensibilità religiosa. Sembra

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> P. Braido, L'esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX: D.Bosco, in Esperienze di pedagogia cristiana nella storia, Roma, LAS, 1981, vol. II, pp. 302-321.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> P. STELLA, Don Bosco nella storia economica e sociale: 1815-1870, Roma, LAS, 1980; P. BARICCO, L'istruzione popolare in Torino, Torino, Botta, 1865; A. MONTICONE (Ed.), La storia dei poveri; pauperismo e assistenza nell'età moderna, Roma, Studium, 1985; G. PONZO, Stato e pauperismo in Italia, Roma, La Cultura, 1974.

infatti convivere nella coscienza del tempo una doppia «anima» dell'idea preventiva. Da una parte si configura una concezione sostanzialmente «difensiva» del prevenire: essa è azione razionale dei «sani» e dei «normali» contro il pericolo irrazionale rappresentato dai «diversi» e dai «devianti», è strumento di controllo sociale finalizzato al mantenimento dell'ordine sociale, è intervento che si avvale soprattutto di misure restrittive e segregative. Dall'altra si sottolineano gli aspetti più propriamente promozionali: l'integrazione sociale dei marginali è considerata lo strumento più efficace di difesa sociale; l'intervento è mirato sulle cause (sia pure individuali) della marginalità; la dimensione educativo-assistenziale in tutte le sue forme si qualifica come aiuto efficace a superare le conseguenze negative della marginalità sociale (povertà, analfabetismo, mancanza di qualifica professionale, immoralità...).

Nell'una e nell'altra concezione già emergono i limiti che tuttora caratterizzano molte forme di intervento preventivo; nella proiezione «difensiva» appare evidente l'assenza di un'esplicita preoccupazione educativa (e vi prevalgono invece le misure politiche, giuridiche, giudiziarie), risulta insufficiente l'azione sulle cause dell'emarginazione, risalta in negativo la sfiducia verso la capacità di riscatto dell'emarginato; nella versione «promozionale» non sono esclusi i rischi del paternalismo e dell'assistenzialismo, sono insufficienti le analisi circa le cause sociali e politiche dell'emarginazione, si tende a separare l'intervento pubblico (assegnandogli la funzione repressiva) da quello privato (riservandogli la funzione re-integrativa), si scinde infine l'azione sull'individuo da quella sul territorio (che è una realtà quasi disconosciuta). În sintesi si può dire che è rilevante una certa inavvertenza circa il carattere, necessariamente conservatore delle forme private e pubbliche di prevenzione, tipiche del tempo, e circa la funzione di controllo, di riproduzione dei rapporti sociali, di gestione non risolutiva dei conflitti e delle contraddizioni sociali che caratterizzano sia l'intervento pubblico che quello privato.

Don Bosco, pur pagando il debito storico ai condizionamenti culturali del suo tempo, pare superare per molti versi l'angustia di queste contraddizioni, proiettando sull'impegno educativo una passione «promozionale» talmente intensa da svuotare di senso le remore provenienti dalla preoccupazione «difensiva»; egli non mira semplicemente all'integrazione adattativa dei giovani delle classi popolari nella società paleoindustriale del suo tempo, ma persegue un progetto di autentica emancipazione e protagonismo nei riguardi dei giovani del proletariato emergente. Prevenire è per lui anticipare le varie forme di marginalità potenzialmente prodotte dalla povertà materiale e morale ed esaltare la capacità di consapevolezza e riscatto dei più umili.

Sono questi, presumibilmente, gli elementi più validi della concezione sociale della preventività in don Bosco, che meritano particolare attenzione, anche alla luce dei più recenti sviluppi della dimensione preventiva.

#### 2. Una nuova «cultura» della prevenzione

2.1. Per lunghi decenni l'intuizione globale di don Bosco è stata interpretata e realizzata dai discepoli e dagli estimatori in modo spesso schizofrenico: la dimensione interna della prevenzione ha preso il sopravvento sulla proiezione sociale, anche senza eliminarla del tutto dall'impegno educativo.

Nel frattempo, nell'ambito del socio-assistenziale la prassi preventiva sembrava privilegiare sempre più l'approccio positivista e restringersi progressivamente all'area dei comportamenti devianti.

Una sorta di meccanicismo generalizzato ha dominato nelle varie teorie che hanno tentato di spiegare le cause della devianza, condizionando il concetto stesso di prevenzione; le interpretazioni biologistiche della scuola criminologica italiana, la teoria cromosomica, l'approccio behaviorista e neo-behaviorista, la scuola di Chicago e le varie spiegazioni psicoanalitiche non hanno fatto altro che scaricare sulla società (in tutte le sue articolazioni micro e macro) la responsabilità della devianza e definire il deviante o il soggetto a rischio come un irresponsabile pericoloso. Di qui una prassi di prevenzione intesa come puro contenimento della devianza (e dunque, in termini più recenti, come prevenzione secondaria e terziaria), che si serve largamente di misure repressive, mascherate da strumenti di riabilitazione e recupero.4

È l'approccio positivista che ha portato a evidenziare le contraddizioni di ruolo degli operatori sociali, trasformati in gestori del disadattamento, in manipolatori della devianza o, al massimo, in reintegratori dei devianti nella stessa società che li ha resi tali: nella stessa linea si sono venute elaborando le critiche alle «istituzioni totali» (carceri, ospedali psichiatrici, case di rieducazione, istituti assistenziali, ecc.), identificate come apparati ideologici (oltre che come efficaci organizzazioni) capaci di far interiorizzare ai diversi e ai devianti un'identità totalmente negativa, centrata solo nel comportamento deviante. La teoria dello stigma (o «label theory») come pure gli apporti dell'approccio marxista e delle varie scuole «radicali» e «liberali» hanno contribuito da una parte ad una generale de-istituzionalizzazione delle diverse forme di controllo di ogni genere di devianza e diversità, non senza creare contraccolpi nella società impegnata a gestire il disagio nel territorio; d'altra parte la critica all'approccio positivista ha riproposto il discorso della prevenzione. Ne sono emerse alcune linee che ormai si possono considerare acquisite alla coscienza degli operatori sociali:

a. superamento del concetto di prevenzione come puro contenimento della devianza e quindi estensione della prassi preventiva in termini di azione generalizzata, diffusa,

<sup>4</sup> I. TAYLOR - P. WALTON - J. YOUNG, Criminologia sotto accusa, Firenze, Guaraldi, 1975.

precoce, da realizzarsi «prima» dell'evento deviante, che è quanto dire riaffermazione della prevenzione primaria come atteggiamento mentale e tratto culturale che qualifica necessariamente tutto il lavoro nell'educativo e nel sociale;

b. ritorno ad una prassi mirata contemporaneamente sulla persona e sulla società, cioè sulle «cause» individuali e collettive della devianza, diversità, marginalità;

c. consapevolezza della necessità di interventi multilaterali, attuati nella sfera del politico e dell'educativo, del sociale e del giuridico, dell'economico e del sanitario, dell'etica e della religione;

d. differenziazione progressiva degli interventi preventivi in riferimento alle finalità, ai contenuti, ai metodi e agli strumenti:

e. coinvolgimento di larghi strati di popolazione e non solo degli esperti, per avviare un intervento sempre più partecipativo e sistemico;

f. affermazione di un'esigenza strategica, cioè di una mobilitazione permanente per la prevenzione, al di là delle emergenze e delle urgenze contingenti.

2.2. Su questi tratti essenziali della nuova «cultura della prevenzione» si sono venute articolando altre riflessioni che hanno contribuito non poco a specificare le tematiche che affollano l'area in questione.<sup>5</sup>

a. Il richiamo alla necessità di una prevenzione precoce ha introdotto nel dibattito la categoria «rischio», che sottolinea a sua volta l'esigenza di considerare la prevenzione come un diritto dell'intera popolazione di un dato territo-

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> B. Dupisson, Les nouveaux éducateurs in J.P. Liegeois, Idéologie et pratique du travail social de prévention, Toulouse, Privat, 1977; M.C. Roberts (Ed.), Prevention of problems in childhood, New York, Wiley and Sons, 1984; J. Brandstätter et alii, Psychologische Prävention: Grundlagen, Programme, Methoden, Bern, Hüber, 1982; R.D. Felner (Ed.), Preventive Psychology, New York, Pergamon Press, 1983.

rio, proprio perché nelle società complesse l'esposizione all'eventualità di cadere nella marginalità, nella devianza o nella diversità stigmatizzata investe tutte le persone in ogni momento dell'interazione sociale. Resta per altro aperto l'interrogativo circa il rapporto tra rischio e prevenzione; ci si chiede infatti se si tratta di contenere il rischio (cioè la caduta dal rischio nel comportamento indesiderabile) o di anticipare il rischio stesso. La risposta, ovviamente, rinvia al significato che si vuol dare al concetto stesso di prevenzione (secondaria nel primo caso, primaria nel secondo). Se la prevenzione è intesa sostanzialmente come intervento politico e culturale, ci si può attendere che essa miri soprattutto a impedire il costituirsi di aree o di occasioni di rischio, anche se ciò sconfina necessariamente nell'utopia; ed in ogni caso ciò porterebbe il discorso sulla necessità di fare oggetto di prevenzione politica e culturale non solo i «pericolanti» (per dirla in termini donboschiani) ma tutti, compresi i «sani». Ciò è vero, per altro, anche nel caso in cui il prevenire sia inteso in termini più estesamente educativi, come intervento mirato a favorire un'autonoma capacità di dare senso alla vita, di progettarla, di agire coerentemente con le decisioni prese, in modo da creare resistenza al comportamento indesiderato prima che questo si manifesti. L'anticipazione del rischio anziché il suo contenimento pare chiaramente più in linea con le intuizioni donboschiane, anche se l'educatore piemontese ha sviluppato di meno le componenti politiche e culturali della prevenzione primaria.

b. Un altro problema connesso ai recenti sviluppi del concetto di prevenzione riguarda la praticabilità stessa della prevenzione nel contesto in cui essa è definita «secondaria» e «terziaria», cioè quando si tratta di agire su soggetti che già hanno aderito a comportamenti devianti o addirittura hanno strutturato tali comportamenti in patologia individuale o sociale. Si afferma che nel primo caso la prevenzione tende a impedire che il modello negativo venga inte-

riorizzato definitivamente e che nel secondo caso tenta di bloccare la devianza già strutturata e se possibile destrutturarla, per avviare un processo di ricostruzione e di riabilitazione. Voci non isolate hanno a più riprese contestato l'uso del termine «prevenzione» in questa fattispecie, limitandone l'applicabilità solo ai casi di prevenzione primaria. Si è detto che non è più possibile prevenire quando si è già arrivati troppo tardi e la devianza è in atto. In rapporto alla tradizione donboschiana si è attribuito all'educatore piemontese una certa ritrosia ad impegnarsi in istituzioni di rieducazione di minori, proprio in forza di una sua ipotetica convinzione circa l'inapplicabilità del «sistema preventivo» nei casi di soggetti già «pervertiti».

Storicamente si può forse osservare che le perplessità di don Bosco rispetto a tali ipotesi di impegno riguardavano non tanto l'estensibilità del proprio metodo educativo a situazioni apparentemente non preventive, quanto l'assenza di garanzie operative (clima di libertà, possibilità di assicurare un ambiente di positività educativa, stile di vita familiare, ecc.) che permettessero di applicare integralmente la propria linea pedagogica.6 Ma anche prescindendo dalle perplessità citate, si può avvertire un certo imbarazzo in molti educatori a considerare preventive le terapie rieducative o ricostruttive e le tecniche destrutturanti. La risposta a queste incertezze non è ovvia. Va fatto forse osservare che è illusorio pensare che la prevenzione primaria, ammesso che sia possibile praticarla con efficacia in modo capillare, riesca a impedire il passaggio dal rischio alla devianza di tutti i soggetti in difficoltà. Persone in condizioni di sofferenza per marginalità e disagio ce ne saranno sempre in tutte le società; di qui il dovere morale di impedire l'approfondirsi delle sofferenze che distruggono la persona-

<sup>6</sup> P. BRAIDO, Don Bosco per i ragazzi difficili, in I ragazzi in difficoltà e il sistema preventivo di don Bosco, Arese, Centro Salesiano S. Domenico Savio, 1980, pp. 21-34.

lità e spingono verso la morte (in tutti i sensi). Paradossalmente l'impedire la morte e restituire gradualmente alla vita può diventare la forma più urgente di prevenzione, soprattutto in contesti di più grave deterioramento psichico, morale e sociale: il limitarsi a generiche pratiche di prevenzione primaria può in questi casi configurarsi come omissione colpevole di solidarietà e come offuscamento della convinzione della universale (ri)educabilità dell'uomo, di qualsiasi uomo.

## 3. I «nodi» della prevenzione in proiezione educativa

3.1. Indubbiamente uno dei nodi della discussione sulle tematiche che siamo venuti svolgendo riguarda i rapporti tra educazione e prevenzione. Gli sviluppi recenti della problematica sembrano allontanarsi per un verso dall'intuizione donboschiana che in diverso modo considerava reciprocamente relazionate l'educazione e la prevenzione.

C'è una certa tendenza in molti operatori a risolvere gli interventi preventivi in misure politiche ed amministrative che in se stesse non implicano una dimensione educativa. Talora sembra che la prevenzione sia affidata a strutture (più o meno funzionanti) più che a interventi miranti a modificare gli atteggiamenti delle persone. Dotare un territorio di un numero imprecisato di «centri», «osservatori», «supporti» di varia natura e finalità, attrezzare un'area in modo da contrastare il degrado ecologico e sociale, elaborare politiche per la gioventù, per la famiglia, per il tempo libero, per la cultura, ecc., può risultare inutile oltre che molto dispendioso ai fini della prevenzione, se non si attua un'esplicita correlazione dinamica tra finalità preventiva e azione educativa. Se è vero che educazione e prevenzione non coincidono necessariamente, è anche vero che esse sono intrinsecamente interdipendenti.

19

A livello di prevenzione primaria, <sup>7</sup> tale interdipendenza appare ovvia. Non esiste effetto preventivo in questo contesto se non si riattivano le agenzie di socializzazione tradizionali ed emergenti e non si restituisce loro la capacità di incidere sulle persone in modo sostanzialmente educativo, cioè la capacità di stabilire rapporti umani fondati sulla libera scelta reciproca, caratterizzati da forte proposta di valori, finalizzati all'autonomia progettuale, animati da un'esigente coscienza autocritica. Perciò non c'è prevenzione dove si fa sport, si realizzano attività di tempo libero, s'impostano programmi culturali, si fa scuola, ecc., limitandosi a generiche pratiche di socializzazione o dove si gioca ambiguamente col termine animazione, identificandolo con insignificanti iniziative di consumo dell'effimero.

L'ormai evidente inutilità di troppi interventi sul territorio finalizzati alla prevenzione primaria (si veda in Italia la crisi di molti «Progetti giovani») dimostra abbondantemente la necessità della prospettiva educativa rispetto a quella

solamente sociale e culturale.

A livello di prevenzione secondaria, l'apporto educativo si mostra insostituibile come pedagogia ricostruttiva, come terapia di sostegno e di appoggio, come orientamento, accompagnamento e rieducazione. L'effetto preventivo (cioè la capacità di resistere al processo di strutturazione dei comportamenti indesiderabili) si ha quando specifici interventi educativi sono in grado di potenziare nel soggetto a rischio la capacità di analizzare le proprie problematiche esistenziali, di gestire l'autonomia, di ricomporre gli equilibri prodotti dalle contrastanti esigenze dei compiti di maturazione.

<sup>8</sup> Cfr. F. GARELLI, Una mappa dell'emarginazione giovanile ..., in «Il Regno-Attualità», 1984, 10, pp. 250-251.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> Cfr. P. LASCOUME, *Prévention et controle sociale*, Genève, Médicine et Hygiène-Masson, 1977; *La prévention des inadaptations sociales*, Paris, La Documentation Française, 1973; L. TARTAROTTI, *Droga e prevenzione primaria*, Milano, Giuffré, 1986.

A livello di prevenzione terziaria, l'educazione appare insostituibile come momento integrativo rispetto agli interventi di carattere medico, psicologico, psichiatrico, ecc., che mirano a riportare il soggetto ad una soglia di normalità. L'educazione qui appare come supporto necessario a risvegliare le motivazioni per uscire dal tunnel della devianza, ad ottenere il consenso e la libera adesione alle pratiche terapeutiche, a offrire compensi psicologici alla durezza dei percorsi che i giovani sono chiamati ad affrontare se vogliono riabilitarsi. Infine in questo contesto l'educazione si rivela essenziale a prevenire le paure e i sospetti, le incertezze e le contraddizioni, gli errori e gli scacchi che inevitabilmente accompagnano il processo di reinserimento degli ex-devianti.

In definitiva si può riconoscere che l'effetto preventivo dell'educazione ai diversi livelli è ottenibile solo attraverso un'applicazione costante del principio preventivo nella prassi educativa, secondo l'intuizione originale di don Bosco.

3.2. Un secondo nodo di questioni riguarda le carenze e le contraddizioni che contraddistinguono il tentativo di fare della prevenzione un'azione sistemica. Anche in ciò l'istanza educativa si rivela come utile criterio di totalizzazione. Da tempo si è presa coscienza dell'inutilità (a parte la dannosità) degli interventi preventivi privi di riferimento ad una globalità di fini, di metodi, di strumenti. Anche solo a titolo esemplificativo si può citare l'effetto deleterio prodotto da una prevenzione ridotta a informazione terroristica nel caso della droga o dell'alcool; o l'inutilità degli sforzi posti in atto per la sensibilizzazione del territorio in assenza di un reale coinvolgimento delle forze sociali; o la debolezza degli approcci che mirano schizofrenicamente a incidere

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> Cfr. J.P. LIEGEOIS, Une autopsie du travail social de prévention, in J.P. LIEGEOIS, o.c., pp. 13-22.

solo sugli individui o solo sul contesto sociale e territoriale. 10

L'esigenza di un'azione preventiva sistemica è oggi accettata pressoché da tutti gli operatori sociali e dagli educatori più avvertiti. Tale azione si presenta articolata a più livelli: intende infatti estendersi a tutte le componenti del vissuto personale dei soggetti a rischio, prevede di coinvolgere metodologie differenziate (con i contributi della medicina, della psicologia, della sociologia, delle scienze della comunicazione, ecc.), mira a raggiungere gli ambiti di vita più diversificati (famiglia, scuola, luogo di lavoro, tempo libero, ecc.), pretende di mobilitare tutte le risorse umane presenti sul territorio, si propone infine di esercitare un impatto decisivo su tutta la società. È evidente che questa pluralità di dimensioni esige un principio unificatore, un comune denominatore. In una fase di transizione che vede cadere il mito delle ideologie totalizzanti, è forse troppo esigere di ricapitolare una tale articolazione di piani d'intervento sulla base di una precisa proposta di valore capace di ottenere il consenso universale degli operatori, ma non sembra eccessivo proporre un criterio (almeno formale) di omogeneizzazione degli interventi, su cui ognuno possa poi inserire la propria scelta valoriale.

L'idea di assumere il criterio educativo come principio unificatore dell'approccio sistemico va comunque approfondita. Non si tratta solo di vedere nella prospettiva pedagogica il punto terminale dei vari interventi, ma più in profondità di scoprire nell'istanza educativa quasi un metalinguaggio che rende possibile la transdisciplinarità e il coordinamento reale delle varie azioni preventive. Per arrivare a ciò è necessario riattivare nei vari soggetti che ope-

<sup>10</sup> Se ne veda l'analisi critica in M. WOEBKE, Tossicodipendenza: prevenzione e terapia, Roma, Città Nuova, 1982; V. An-DREOLI, Droga, scuola e prevenzione, Milano, Masson, 1986; Droga: libro bianco sulla prevenzione, Milano, Fondazione Zilli, 1984

rano con intenti preventivi una sensibilità pedagogica e, ancor più, una passione pedagogica capace di concreta e coerente progettualità. In questa direzione il cammino da fare è ancora lungo, soprattutto in relazione alle forze politiche e all'amministrazione pubblica. Riaffiorano a questo punto le esigenze di superamento delle vecchie concezioni «difensive» di prevenzione, per un più coraggioso progetto di prevenzione «promozionale» in cui siano contemperate le esigenze di salvaguardia dell'integrità e maturità delle persone e quelle di sviluppo complessivo della società. Troppe iniziative, anche recenti, tradiscono ancora un'intenzione sostanzialmente punitiva nei riguardi dei potenziali o reali sovvertitori del sistema normativo e perciò si risolvono più in forme di controllo sociale che di prevenzione personale e sociale. Ciò va tenuto presente soprattutto quando il prevenire implica in qualche modo l'uso di misure restrittive o di interventi drastici da parte del potere pubblico, come nel caso dello spaccio di droga o della delinquenza organizzata. In questi casi il criterio educativo esige che le misure vengano adottate più come premesse e come condizioni che facilitano la prevenzione nelle persone e il loro recupero umano che come azioni unicamente risolutive del problema

3.3. Un terzo nodo di problemi riguarda il «che fare» in termini operativi.

La risposta donboschiana alle esigenze dei giovani si è concretizzata in iniziative che nel contesto sociale del tempo hanno rappresentato un efficace strumento di prevenzione primaria. Il paradigma dell'oratorio, declinato in diverse forme nelle più differenziate situazioni ambientali, ha rappresentato per decenni un interessante strumento di aggregazione giovanile e di preservazione dei rischi della devianza. Occorre chiedersi se, nella situazione venutasi a creare con l'avvento della società industriale, i più recenti fautori della prevenzione abbiano saputo immaginare ed utilizzare con altrettanta efficacia pragmatica nuovi tipi

d'intervento istituzionalizzato. In realtà l'analisi critica dei tentativi di prevenzione attuati nei diversi campi della devianza sembra mettere in evidenza una preoccupante incapacità (fondata ovviamente su motivi obiettivi) a tradurre l'istanza preventiva in risposte istituzionalmente valide. Al di là della pura informazione la prevenzione non riesce a trovare una propria configurazione operativa, perdendosi nella genericità dei servizi sociali diffusi a pioggia nel territorio, ma privi di una particolare idoneità a svolgere la funzione preventiva. Né sembra avere dato frutti particolarmente rilevanti l'appello patetico che viene rivolto ormai quasi ritualmente alla scuola, alla famiglia, all'associazionismo giovanile perché svolgano opera di vigilanza e prevenzione. Nell'assenza quasi totale di competenze specifiche negli operatori (e nell'impossibilità di realizzarle in tempi ragionevolmente brevi) tale appello è destinato a restare senza risposta e a creare nuove frustrazioni e nuove delusioni.

E allora? Tornare a don Bosco, al suo oratorio, alle scuole, all'attività associativa? Sì e no. Non si tratta infatti di ripetere materialmente esperienze pedagogiche che sono istituzionalmente datate e che in certa misura hanno già dato quanto potevano: si può invece tentare di capirne l'ispirazione originale e lo spirito che le anima, per riproporne in un contesto sociale mutato il messaggio preventivo essenziale. Non sarà difficile riscoprire la fecondità dell'integrazione tra prevenzione come dimensione metodologica interna e come proiezione sociale dell'educazione; sarà possibile valutare attentamente il significato della priorità accordata alla prevenzione primaria rispetto alla secondaria e alla terziaria; sarà importante riproporre in termini nuovi la caratterizzazione strettamente educativa di ogni intervento preventivo; sarà stimolante riprendere l'idea tipicamente donboschiana ed oratoriana della prevenzione come offerta ricca e articolata di proposte valoriali e di attività formative, ludiche, religiose, ecc., da realizzarsi con la partecipazione protagonista dei giovani; sarà, infine, imprescindibile ripensare con inquietudine e proiezione preventiva le iniziative concrete (sport, teatro, turismo, cultura, volontariato sociale ed educativo, scuola, associazionismo formativo ecc.) che della proposta donboschiana rappresentano l'espressione più tipica.<sup>11</sup>

È su questa linea, non materialmente riproduttiva ma sostanzialmente re-inventiva, che il sistema «preventivo» di don Bosco può ancora dire molto sui temi centrali dell'educazione contemporanea.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Cfr. G. MILANESI, Il nuovo concetto di prevenzione: una riflessione sociologica, in Emarginazione giovanile e pedagogia salesiana, Leumann, Ldc, 1987, pp. 219-239.

# LA VIA DELLA RAGIONE Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco

Michele Pellerey

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

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

La divaricazione diventa più evidente se a fronte di questa tecnologicizzazione dell'azione didattica si pongono richieste d'impegno nell'educazione della volontà, nel promuovere l'interiorizzazione di valori perenni, di sviluppo dell'equilibrio affettivo, ecc. In realtà ci sembra assistere, però, nei fatti più che alla ricerca di come istruire le menti e di educarle, alla sollecitazione di un allargamento cumulativo della base di conoscenze di ciascuno, tenendo conto del moltiplicarsi del sapere. Basta rileggere i programmi attualmente in vigore per la scuola elementare e media e quelli proposti per il biennio della scuola secondaria superiore. Si va in questo modo contro il tradizionale adagio: *Non multa* sed multum.

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

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

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

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> «Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione, e sopra l'amorevolezza»: G. Bosco, *Scritti pedagogici e spirituali*, Roma, LAS, 1987, 166.

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

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

#### 1. Istruire

Nell'ottocento piemontese carloalbertino il dibattito sul ruolo e l'estensione dell'istruzione era vivo sia sul piano pedagogico, sia su quello politico: forse era sentito come il problema educativo centrale. Un problema che infiammava gli animi dei rivoluzionari come dei conservatori, dei liberali come dei moderati. L'ala radicale dei pedagogisti aspirava ad una società nuova, moderna, progressista, realizzata con la partecipazione attiva delle masse. Cardine di questo progetto era «la rivendicazione del diritto di istruzione con nuovi e più ampi compiti per lo stato».2 Anche l'ala moderata portava la convinzione che l'istruzione giocava un ruolo centrale nel processo di riscatto delle masse popolari, ma questa andava «pensata, proposta e programmata come organismo» e «garanzia di sviluppo dell'uomo intero, in tutte le sue dimensioni, compresa quella religiosa».3 Non mancavano certamente coloro che vedevano con sospetto e preoccupazione lo sviluppo delle scuole popolari, preoccupati che ciò potesse preludere a movimenti scardinatori dell'ordine costituito. «Attorno al 1840-1850 l'istruzione appariva come il valico attraverso il quale le classi inferiori si sarebbero potute riversare in quelle superiori. La scalata sociale si sarebbe verificata fatalmente in orme non previste o non gradite... ne sarebbe potuto derivare lo scompaginamento della società e dello stato». D'altra parte c'era chi sosteneva l'esclusiva competenza della Chiesa nel campo dell'istruzione;5 e, simmetricamente, c'era chi sosteneva che solo lo Stato ha competenza in materia di istruzione.6

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

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

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> P. Braido, Stili di educazione cristiana alle soglie del 1848, in: Pedagogia fra tradizione e innovazione - Studi in onore di Aldo Agazzi, Milano, Vita e Pensiero, 1979, 391.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> P. STELLA, Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870), Roma, LAS, 1980, 244.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. G. TALAMO, La scuola dalla legge Casati all'inchiesta del 1864, Milano, A. Giuffrè, 113.

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

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

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

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

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> P. BRAIDO, Stili di educazione cristiana, o.c., 391.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> P. STELLA, o.c., 237.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

<sup>10</sup> Cfr. E. CERIA, Memorie biografiche del beato Giovanni Bosco, Vol. 11, Torino, SEI, 1930, 218.

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

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

<sup>11</sup> Ibidem.

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

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> Cfr. G. TALAMO, o.c., Documento n. 33, 225-250.

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

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

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

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

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

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

occuperà del formare gli «onesti cittadini»?

Ancora riferendosi all'Italia, nel campo della formazione professionale si assiste a un certo desiderio, che sembra diffondersi in più luoghi e situazioni, di liberarsi dei lati più difficili e meno gratificanti della formazione. Sono, secondo le cifre riportate nel rapporto ISFOL del 1987, i 900 mila giovani in cerca di lavoro, 200 mila dei quali senza licenza media; sono i 688.237 apprendisti, aumentati per gli sgravi fiscali e per i quali è stata innalzata la soglia di età fino a 29 anni; sono i 299.235 contrattisti dei contratti di formazionelavoro. Più di un milione e ottocentomila persone che, almeno in linea di principio, avrebbero bisogno di formazione. E cosa dire di tanti altri che vivono nell'emarginazione prodotta dalla tossicodipendenza, dai condizionamenti fisici o mentali, o manifestata dalla delinquenza giovanile? Questa è la massa meno gratificante della formazione professionale, massa sulla quale si ha forse paura d'insistere troppo, perché sembra a molti che aiutare questi giovani a costruire una professionalità spendibile nel sistema produttivo italiano somigli a una sorta di ortopedia sociale, un ripiego per tentare di tenere in piedi un sistema sociale che tende a sfaldarsi. Meglio, per molti, dedicarsi a qualcosa di più solido, di più produttivo e gratificante: i quadri. Forse anche in questo campo una maggiore attenzione ai singoli, ai loro problemi individuali, alle masse in difficoltà può dare più contributo sul piano sociale e alla lunga anche strutturale che l'abbandonarli al loro destino.

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

#### 2. Educare

Ho già velatamente accennato al rapporto tra istruzione ed educazione. È un tema molto discusso. Le ragioni di questo dibattito sono sostanziali. Riguardano il senso stesso della scuola e il ruolo e la professionalità dei docenti, spesso in crisi di identità per i molti compiti suppletivi loro assegnati. L'affermazione che non si dà educazione senza istruzione è certamente la meno contestata. La questione può essere così espressa: educare implica sempre una qualche influenza, più o meno esplicita e sistematica, verso un uso significativo ed esteso delle conoscenze apprese, per interpretare e valutare sé, gli altri, il mondo intero e agire di conseguenza. Educare implica sollecitare e dare gli strumenti per convogliare le proprie aspirazioni ed energie interiori verso una direzione che risulti ricca di senso e di speranze per se stessi e per gli altri. Educare implica sostenere un progressivo impegno responsabile nello scegliere e nello scegliersi in un contesto a volte condizionante e difficile. La ragione nella sua multidimensionalità e diversificazione esplicativa assume in questo contesto un ruolo centrale. Una ragione che deve poter accedere a un patrimonio ben organizzato di esperienze, di conoscenze e di capacità, posseduto in modo cosciente e riflesso e saper quindi discernere, per quanto possibile, in base ai problemi esistenti, ai vincoli presenti e alle finalità che ci si è posti, i percorsi e le soluzioni più ragionevoli, valide e produttive. Non solo quindi l'uso della ragione, ma un saperla controllare dall'alto. Oggi per questo aspetto si parla di metacognizione: complesso ambito nel quale l'uomo si abilita a controllare e sfruttare le proprie risorse conoscitive e cognitive interne.

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

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

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

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

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

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

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> P. Braido, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, PAS-Verlag, 1964, 163.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> Cfr. a es: G.B. LEMOYNE, Memorie biografiche del venerabile Don Giovanni Bosco, Vol. 7, Torino, LSE, 1909, 664.

rimedio. Egli raccomandava che nella correzione fatta, o per il castigo minacciato, vi fosse sempre «l'avviso amichevole e preventivo che lo ragiona, e per lo più riesce a guadagnare il cuore, cosicché l'allievo conosce la necessità del

castigo e quasi lo desidera». <sup>16</sup> «Si usi la massima prudenza e pazienza per fare che l'allievo comprenda il suo torto colla ragione e colla religione». <sup>17</sup> L'uso della ragione anche in questo caso è mezzo d'interiorizzazione di una modalità es-

senziale di processi decisionali e di scelte morali valide.

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

<sup>16</sup> G. Bosco, Scritti, o.c., 166.

<sup>17</sup> Ibidem, 173.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> G. Bosco, Scritti, o.c., 296.

<sup>19</sup> Ibidem, 294.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

#### 3. Conclusione

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

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

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

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

- a) un'ispirazione ideale viva e profonda, che animi e sostenga instancabilmente l'azione;
- b) un'apertura alla complessità e alla multidimensionalità dei problemi da affrontare sia nel contesto scolastico che professionale;
- c) coraggio, perseveranza e prudenza nel calibrare progressivamente le soluzioni, cercandone, o costruendone, le risorse e le strade;

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

### DON BOSCO MAESTRO DI EDUCAZIONE RELIGIOSA

Ubaldo Gianetto e Emilio Alberich

### 1. L'esperienza di don Bosco, valida ancora oggi?

Il centenario della morte di don Bosco è stato certamente una buona occasione per accostarci alla memoria del grande educatore, non soltanto per evocarne la grandezza storica, ma anche alla ricerca di suggerimenti e lezioni valide per oggi. Questo breve intervento vorrebbe prendere in considerazione – anche se in maniera globale e alquanto schematica – la valenza religiosa della grande eredità pedagogica del santo dei giovani. Ma con intenzione di sottolinearne l'eventuale attualità.

Che don Bosco sia stato un grande e riconosciuto educatore religioso è di dominio comune. Il suo «sistema» pedagogico, che si dichiara basato sul trinomio «ragione - religione - amorevolezza», contiene appunto il riferimento religioso, non già come un capitolo – sia pure importante – del patrimonio educativo del santo piemontese, ma come orientamento e dimensione indispensabile di tutto l'organico pedagogico, senza il quale sarebbe impensabile tale patrimonio. Don Bosco, nel suo dichiarato intento di promuovere con la sua opera dei «buoni cristiani» e «onesti

cittadini», appartiene indiscutibilmente alla schiera di educatori cristiani e educatori di cristiani che mettono al centro del loro intento educativo la cura della dimensione religiosa della vita.

Va tenuto però anche presente l'insieme dei condizionamenti e delle circostanze che obbligano a inserire la figura del santo educatore in precise coordinate culturali e storiche. Dal punto di vista pedagogico e culturale media un abisso tra il nostro tempo e quello di don Bosco. Ma anche dal punto di vista teologico e religioso la situazione è profondamente cambiata, non fosse altro che per quel terremoto ecclesiale chiamato Concilio Vaticano II, che ha cambiato il volto del cattolicesimo attuale e segnato l'inizio di un'epoca profondamente nuova. Il Vaticano II, è stato rilevato, rappresenta in fondo il superamento di tutto un periodo di storia della chiesa che, a partire dalla spinta posttridentina della controriforma, si radicalizza nello scontro con la cultura moderna nel secolo XIX e nell'enfatizzazione ecclesiastica e papale del Concilio Vaticano I. Una stagione quindi che trova il suo culmine nel secolo scorso, e specialmente nel pontificato di Pio IX. Il Papa di don Bosco, appunto.

Vuol dire che, accostandoci oggi al pensiero e all'azione di don Bosco, sarà necessario non dimenticare doverose distinzioni: tra ciò che è «datato» e ciò che può essere considerato «perenne»; tra contenuti superati e intuizioni anticipatorie: tra elementi improponibili e orizzonti carichi di futuro. Tutto questo vale anche per la dimensione religiosa dell'eredità pedagogica donboschiana.

L'approccio che qui proponiamo è necessariamente limitato. Vorremmo tentare una rilettura di don Bosco. colto in alcuni tratti caratteristici della sua esperienza educativa, alla luce di problemi di oggi, relativi alla crisi odierna dell'educazione religiosa cristiana.

### 2. Crisi dell'educazione religiosa cristiana oggi

La situazione religiosa attuale, nonostante evidenti manifestazioni di permanenza e rinnovamento del religioso, può essere caratterizzata come lento processo di scristianizzazione. Il fenomeno è certamento complesso e dalle radici molteplici. Se ci si colloca dal punto di vista degli educatori cristiani, possiamo richiamarne alcuni aspetti caratterizzanti.

### 2.1. L'insufficienza del rinnovamento della catechesi

L'età moderna ha dato un enorme impulso alla catechesi, più abitualmente chiamata «istruzione religiosa» o «insegnamento della dottrina cristiana», come principale antidoto all'ignoranza religiosa del popolo cristiano e al progressivo decadimento della pratica religiosa cristiana. È in quest'epoca, dal 500 in poi, che è stato creato e largamente adoperato lo strumento didattico del «catechismo» o compendio della dottrina per l'istruzione religiosa dei fedeli. E di fronte ai risultati ritenuti insufficienti e all'emergere di nuovi bisogni, la storia ha visto l'affermarsi di tanti movimenti e sforzi per il rinnovamento e perfezionamento di tale attività.

In particolare va ricordato il vasto movimento di idee, istanze ed esperienze di rinnovamento che è comunemente chiamato «movimento catechistico», sorto verso la fine del secolo scorso e sfociato nei lavori del Vaticano II.1 Una prima importante serie di realizzazioni, protrattesi fino alla seconda guerra mondiale, ha visto soprattutto l'affermarsi di nuove idee pedagogiche nel campo dell'educazione religiosa e dell'insegnamento della religione, quali la pedago-

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> Cf U. GIANETTO, «Movimento catechistico», in: ISTITUTO DI CATECHETICA (Facoltà di Scienze dell'Educazione) dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, Dizionario di Catechetica, Leumann (Torino), 1986, pp. 448-450.

gia dei gradi formali, di herbartiana memoria, confluita nel famoso metodo induttivo o «psicologico» di Monaco, o le applicazioni della «scuola nuova» o «scuola attiva» nei principali rappresentanti del rinnovamento catechistico francese (M. Fargues, F. Derkenne, J. Colomb, ecc.).2 Più tardi, gli anni '40 e '50 videro soprattutto lo sforzo di rinnovamento del contenuto dell'insegnamento religioso, nel periodo cosiddetto «kerygmatico», con l'invocazione di un deciso ritorno alle fonti bibliche e liturgiche del messaggio religioso cristiano e l'affermazione del carattere essenzialmente cristocentrico e storico di tale messaggio. Basti ricordare, in questa prospettiva, il famoso «catechismo tedesco» del 1955, considerato giustamente a suo tempo un capolavoro di rinnovamento didattico e catechetico nell'ambito dell'educazione religiosa.3

Altri più recenti e incisivi apporti sono venuti nel periodo postconciliare, che hanno mutato profondamente il volto tradizionale della catechesi. E bisogna riconoscere che così la catechesi, nelle sue diverse forme, ha ricuperato un livello di credibilità pedagogica e didattica sconosciuta nel passato. Non è pensabile, da questo punto di vista, un ritorno all'indietro nei contenuti e nei metodi, anche se non pochi nostalgici, nella chiesa di oggi, vorrebbero un ritorno ai vecchi catechismi e alle antiche tradizionali sicurezze.

Ma, nonostante i risultati per tanti versi positivi, si deve riconoscere che il rinnovamento catechistico da solo non è stato né può essere in grado di assicurare la riuscita dell'educazione religiosa dei giovani di oggi. Cresce così la convinzione che il problema vada considerato più a monte, e che sia quindi necessaria una visione più ampia per cogliere le reali dimensioni della posta in gioco.

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cf U. GIANETTO, «Monaco (Metodo di)», ibid. 440-441: cfr. anche le voci relative ai diversi autori.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cf E. Alberich, «Kerygmatica (Catechesi)», ibid. 374-376.

### 2.2. L'urgenza dell'evangelizzazione

Il periodo postconciliare, soprattutto a partire dagli anni '70, ha visto l'esplodere, nel seno della chiesa cattolica, del tema dell'evangelizzazione. Un'attività che per tanto tempo sembrava confinata nelle lontane «terre di missione» viene ora proclamata come missione e urgenza di tutta la chiesa e di tutte le chiese, anzi, come «la grazia e la vocazione propria della chiesa. la sua identità più profonda».4

Tra i fattori che stanno alla radice della nuova opzione evangelizzatrice, due almeno vanno sottolineati: la secola-

rizzazione e il pluralismo culturale.

- La secolarizzazione, concepita come processo globale di sganciamento progressivo del profano dalla tutela religiosa, si risolve poi concretamente in un'effettiva minore rilevanza del religioso nella vita, sia individuale che collettiva. e quindi in una progressiva perdita di significato dell'esperienza religiosa e cristiana. In termini commerciali, si potrebbe dire che il cristianesimo appare come prodotto deprezzato, non più significativo agli occhi di molti.

- Il pluralismo, inteso come presenza contemporanea e concorrenziale di proposte culturali diverse, anche contraddittorie, sconvolge pure il processo tradizionale di socializzazione religiosa. Continuando il paragone commerciale, bisogna dire che la proposta cristiana si è venuta a trovare oggi in una situazione di libero mercato, di concorrenza e di conflitto con altri prodotti non meno significativi e grati-

ficanti, o almeno così percepiti.

E così la problematica religiosa è profondamente cambiata: in questa società non «si nasce più cristiani» o, meglio, non è per niente assicurata l'appartenenza religiosa dei cittadini. La decisione di essere cristiani non è più scontata, ma va se mai espressamente sollecitata ed educata.

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Esortazione apostolica di Paolo VI «Evangelii Nuntiandi» dell'8.12.1975, n. 14.

Tutta la dinamica dell'educazione religiosa si presenta allora radicalmente cambiata e di fronte a nuove sfide.

### 2.3. La crisi del processo d'iniziazione cristiana

Oggi ci troviamo di fronte ad una chiara crisi, dagli esiti probabilmente irreversibili, dei tradizionali processi d'iniziazione cristiana, dei modi cioè attraverso i quali si diventa cristiani nella nostra società. È facile constatare che solo una piccola parte di quanti oggi iniziano il cammino per diventare cristiani – attraverso l'istruzione e la sacramentalizzazione - arriva effettivamente ad esserlo in senso compiuto e convincente. Il problema è certamente grave. Il fatto che esistano masse di persone ufficialmente ma non realmente cristiane sfigura certamente il volto della comunità cristiana nel mondo.

Crisi quindi dell'iniziazione cristiana, crisi dei processi di socializzazione religiosa, crisi – come è stato affermato recentemente – della trasmissione della fede nel mondo di oggi. E i più attenti studiosi del problema sono praticamente d'accordo nel rilevare che la risposta, se vuol essere adeguata, esige che il problema vada affrontato nella sua globalità, nella molteplicità dei suoi aspetti e elementi. Non si può trattare soltanto di rinnovare o cambiare la prassi sacramentale o l'attività catechetica o le strutture di socializzazione religiosa, quali la famiglia o la scuola. È la totalità del processo o processi d'iniziazione che va ripensata e trasformata.6

Più in particolare, diventare oggi cristiani comporta una globalità di esperienza religiosa che include le diverse dimensioni di tale esperienza. D'accordo con la tradizione,

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> E. Feifel - W. Kasper (Edd.), Tradierungskrise des Glaubens, München, 1987.

<sup>6</sup> Cf E. Alberich, Come e quando si diventa cristiani in Italia oggi. Per un ripensamento del processo di iniziazione cristiana, in: «Orientamenti pedagogici» 33 (1986) 1, 102-113.

l'iniziazione cristiana può essere descritta come «il processo di formazione e di crescita, sufficientemente ampio nel tempo e debitamente articolato, costituito da elementi catechistici, liturgico-sacramentali, comunitari e comportamentali, che è indispensabile perché una persona possa partecipare con libera scelta e adeguata maturità alla fede e alla vita cristiana». 7 Si diventa cristiani cioè attraverso una globale esperienza di cristianesimo che comprende, almeno, quattro grandi aree esperienziali: l'area della conoscenza e apprendimento vitale della fede (momento «catechistico»); l'area cultuale-simbolica dei sacramenti e celebrazioni cristiane (momento «sacramentale-liturgico»); l'area dell'esperienza comunitaria e dell'appartenenza ecclesiale (momento «comunionale»); l'area comportamentale della vita cristiana di condivisione e servizio (momento della testimonianza e della «diaconia»).

In questa prospettiva, l'apprendimento della vita cristiana supera di gran lunga il semplice approccio cognitivo per diventare un'esperienza di carattere ampiamente educativo, fatta di realtà vissuta, di partecipazione, di coinvolgimento globale. Ed è alla luce di questa esigenza che diventa illuminante, e appassionante, rivisitare la grande avventura educativa e religiosa di S. Giovanni Bosco.

### 3. Don Bosco catechista ed educatore religioso

Alla luce di quanto è stato detto, tentiamo ora una rapida rassegna dell'impegno educativo-religioso di don Bosco, vedendo com'è nato e si è sviluppato, da quali motivi fu mosso, quali risultati raggiunse che siano validi tuttora, e possano essere di guida e ispirazione anche oggi all'educatore e all'educatore religioso.

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> J. GEVAERT, «Per un approccio corretto al tema "Diventare cristiani oggi"», in: IL GRUPPO DI CATECHESI, Diventare cristiani oggi, Leumann (Torino), 1983, pp. 7-21.

# 3.1. Le origini dell'impegno di don Bosco per l'educazione religiosa

Don Bosco iniziò il suo lavoro educativo con i ragazzi facendo il «catechismo» ad uno di essi, che era stato cacciato via in malo modo da un sacrestano.

Era il catechismo tradizionale, con le sue domande e risposte, ma insegnato con quale spirito e in quale atmosfera! Il ragazzo si è subito sentito benvoluto, è stato invitato a portare con sé altri compagni, si è ritrovato con loro e con don Bosco in un clima di accoglienza, di serenità e di gioia, in meravigliose giornate di festa in cui istruzione, gioco, passeggiate, perdono dei peccati, celebrazioni e amicizia ravvivavano ogni istante e lasciavano un indimenticabile ricordo.

Nessuna di queste cose era stata pensata o fatta da don Bosco per primo. Ma il suo genio fu questo: ricevere gli insegnamenti e gli usi tradizionali e nel tempo stesso rinnovarli, infondendovi uno stile e una vita nuova, misurata su un profondo senso di umanità, sull'affetto per i giovani e sull'impegno per la loro educazione. Don Bosco non compose catechismi nuovi,<sup>8</sup> né cambiò il loro contenuto, e nemmeno, in fondo, il metodo dell'insegnamento,<sup>9</sup> anche se seppe introdurvi, con chiara sensibilità pedagogica, elementi di grande efficacia (quali l'adattamento ai ragazzi, la cura del linguaggio popolare, l'uso del metodo intuitivo o «dimostrativo», il ricorso al dialogo e agli esempi, ecc).

<sup>8</sup> Nel 1855 tentò di comporne uno semplice per i suoi ragazzi, desumendone i contenuti da altri già esistenti, ma poi non lo fece stampare. Cfr. P. BRAIDO, L'inedito «breve catechismo pei fanciulli ad uso della diocesi di Torino» di don Bosco, Roma, 1979.

Oconsigliava ai suoi catechisti di non dilungarsi in spiegazioni difficili, di spiegare il testo parola per parola, ecc. In una cosa si discostava dalle prescrizioni di diversi sinodi del tempo: non voleva che facessero imparare a memoria le risposte del catechismo senza una spiegazione precedente.

Certo è che diede all'insegnamento religioso un'importanza somma, centrale. Ma in qualche modo sentì che, se era il centro, non era il tutto nell'educazione e nella formazione religiosa del ragazzo.

Allora si servì della tradizionale predica catechistica che si usava fare dopo l'istruzione per classi separate oppure dopo la Messa della domenica. E a questa diede un contenuto rinnovato: non una esortazione qualsiasi, preparata alla buona, ma una iniziazione sistematica, seria, redatta per scritto lungo la settimana, in lunghe ore passate in biblioteca e che prima o poi veniva pubblicata sotto forma di libro. E iniziazione a che cosa? Addirittura alla storia dei papi e della chiesa, a cominciare dalla comunità primitiva. E questo a ragazzi e giovani raccolti dalla strada e che studiavano o apprendevano un mestiere nel convitto dell'Oratorio. Non li riteneva incapaci di farsi un senso della storia e di fondare la loro fede umana e cristiana su queste lontane radici. 10 Egli aveva pure sentito la necessità di rifarsi ancora più indietro, trattando la Storia dell'Antico e del Nuovo Testamento: dalla creazione del mondo ai grandi eroi biblici che tante imprese compirono «per la fede» (cfr. Lettera agli Ebrei, cap. 11), a Gesù e ai suoi apostoli, Pietro e Paolo in modo particolare.11

E questa specie di formazione e direzione spirituale collettiva, ripresa nei colloqui serali chiamati familiarmente

11 Cfr. il volume Storia Sacra per uso delle scuole ..., Torino, 1847, studiata da N. CERRATO, La catechesi di Don Bosco nella sua «Storia Sacra», Roma, 1979.

<sup>10</sup> Don Bosco pubblica nel 1845 una Storia Ecclesiastica per la gioventù; in seguito ne inizia una più voluminosa, insieme con una Storia dei Papi che non riuscirà a stampare se non parzialmente nella pubblicazione periodica delle «Letture Cattoliche», ma esporrà in lunghe e attraenti prediche ai suoi giovani, giungendo ad interessarli vivamente. Nel 1855 stampa la Storia d'Italia raccontata alla gioventù dai suoi primi abitatori ai giorni nostri, in cui le vicende del cristianesimo in Italia erano poste in primo piano.

«buone notti» nella tradizione salesiana, era completata dall'incontro individuale nella confessione o sacramento della penitenza, attraverso il quale guidava ciascuno a conquistare uno stile di vita sempre più autenticamente cristiano, secondo le proprie forze, a non limitarsi a combattere il male, ma ad aprirsi ad ogni possibile forma di bene. E appena ebbe una sede più permanente, la celebrazione frequente ed anche quotidiana dell'Eucaristia, i canti e la preghiera individuale e comunitaria ebbero anch'essi una loro guida scritta nel libro di pietà Il Giovane Provveduto, diventato compagno inseparabile dei ragazzi, che se lo portavano in tasca tutto il giorno e lo conservavano gelosamente sotto il cuscino durante la notte.12 Conteneva anche un trattatello di apologetica, perché i ragazzi sapessero dar ragione a chiunque della propria fede, e confessarla senza rossore.

E quando quest'opera educativa cominciò a produrre frutti di eccezione, don Bosco se ne servì per il bene dei loro compagni, e nacquero così quelle biografie modello di Domenico Savio, di Michele Magone, di Francesco Besucco in cui egli espose in concreto il suo messaggio educativo, proponendolo dal vivo alle varie categorie di giovani.<sup>13</sup>

E favorisce il sorgere tra loro di associazioni a sfondo religioso, dedite soprattutto all'imitazione di svariati modelli esemplari, alla vita di pietà e all'apostolato fattivo.

E tutto questo nel cuore di un'impresa più grande, con cui don Bosco si prende cura di tutta l'educazione e la formazione del ragazzo alla vita: formazione umanistica, formazione professionale, con vasto spazio al gioco, alla ginnastica, alle allegre camminate, al canto, alla musica, agli studi linguistici, all'espressione scenica...

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> Cfr. Il Giovane Provveduto per la pratica de' suoi doveri degli esercizi di cristiana pietà ..., Torino, 1847, studiato da P. STELLA, Valori spirituali del «Giovane Provveduto» di San Giovanni Bosco, Roma, 1960.

<sup>13</sup> Cfr. Vita del giovanetto Savio Domenico ..., Torino, 1859.

Non c'è in don Bosco separazione tra catechesi e formazione religiosa ed educazione.

## 3.2. Alle radici dell'impegno di don Bosco per l'educazione religiosa

Don Bosco – almeno in teoria – condivideva con altri santi, pastori della chiesa del suo secolo, o laici cattolici impegnati, un giudizio a fosche tinte sui mali che affliggevano l'umanità nel loro tempo, derivanti dagli eccessi – specie quelli in senso anticristiano – della rivoluzione francese e dalle loro conseguenze sull'abbandono della concezione religiosa della vita, e aggravati dalle trasformazioni socioeconomiche in atto. In pratica però si mostrò spesso attento e aperto a comprendere, accettare e impiegare a favore del bene molte delle nuove possibilità che si stavano offrendo. Uno dei suoi primi incontri un po' sistematici con i giovani è quello con i carcerati, e di qui nasce la sua risoluzione: occorre impedire che giungano a questo esito rovinoso delle loro giovani vite.

Ecco: la sua reazione ai tempi non è quella di una sterile Cassandra, ma di un giovane profeta pieno di iniziativa, di fantasia e di capacità organizzativa che al male intende reagire con il bene, all'abbandono con l'accoglienza, al disprezzo con l'amore, alla povertà fisica e spirituale con una seria preparazione a «guadagnarsi da vivere» col proprio lavoro, ma per una vita degna di questo nome, non priva di tutte le ricchezze che una solida educazione umana e cristiana è in grado di offrire. E di tutto questo non fa una teoria completa e organica, ma una pratica in attuazione progressiva, sempre più adatta e sviluppata, estesa nel tempo e sul territorio, attirando attorno a sé una schiera numerosissima di collaboratori, cooperatori e benefattori.

Smuove tutto un mondo a favore dei giovani e della loro educazione ad essere cristiani e uomini veri.

# 3.3. Validità del messaggio di don Bosco per l'educazione religiosa

Di tutta l'opera di don Bosco per l'educazione religiosa dei giovani sembra rimanga di viva attualità soprattutto il centro ispiratore e il quadro complessivo e articolato della sua realizzazione.

a) Il suo apporto principale all'educazione religiosa sembra debba essere cercato nel fatto che don Bosco abbia inserito l'istruzione religiosa tradizionale in un contesto umano ed educativo globale, in cui tutti gli elementi determinanti della trasmissione della fede vengono consapevolmente coltivati.<sup>14</sup>

Il suo servizio di educatore religioso in seno alla chiesa non si esaurisce in una pura assistenza sociale, o in una sola evangelizzazione o istruzione catechistica, ma è un servizio completo in cui, accanto alla preoccupazione materiale e ad un concreto esame della situazione, va di pari passo un'attività educativa che diventa opera essenzialmente evangelica di liberazione dei giovani da ogni forma di oppressione. In realtà perciò la sua azione catechistica si sfaccetta in tanti campi e prende l'aspetto di un'integrale iniziazione umana e cristiana. Egli parte dal giovane concreto e lo porta insensibilmente verso un'autentica promozione umana. Di qui, la sua preoccupazione di trovargli un posto e garantirgli un giusto salario, per inserirlo nella società mediante una presenza costruttiva, in piena maturità virile umana e cristiana. La sua azione catechistica si completa nell'educazione dei giovani alla libertà e nell'appello all'autenticità: di qui la lotta contro il rispetto umano e contro ogni forma di finzione e di slealtà.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Per una rapida presentazione globale dell'impegno di don Bosco per la formazione di cristiani coscienti e impegnati, cfr. G.C. ISOARDI, *L'azione catechetica di San Giovanni Bosco nella pastorale giovanile*, Leumann (Torino), 1974.

Don Bosco non si ferma qui. Intensa è la sua proposta e presentazione della fede cristiana ai giovani, attraverso l'annuncio del Vangelo, la catechesi e soprattutto la testimonianza della sua vita sacerdotale e della sua amicizia profondamente umana.

Si può probabilmente scorgere in questa totale consacrazione di don Bosco ai giovani il grande elemento di fondo della sua azione catechistica e di formazione religiosa.

b) La proposta religiosa di don Bosco ai suoi giovani ha tutta l'intensità e la vastità di una vera e propria iniziazione cristiana, in tempi in cui molti di essi ormai sfuggivano all'opera formativa tradizionale della famiglia, della parrocchia e dell'ambiente cristiano, che stavano perdendo molto della loro efficacia per la socializzazione religiosa.

Don Bosco intuì l'insufficienza della sola istruzione catechistica, anche se le diede vasto spazio ogni domenica e ogni giorno della quaresima, e vi impegnò un numero molto grande di catechisti sacerdoti, chierici e laici, persone distinte e giovani lavoratori con qualche anno in più dei compagni. Si insegnava la solita «dottrina cristiana», ma con un forte ricupero dell'elemento comunitario ed educati-VO.

Non sembra ci siano stati in don Bosco influssi diretti della catechesi educativa del Dupanloup, le cui opere erano eppure diffuse dai salesiani a partire dagli anni '70, né delle metodologie di Saint-Sulpice, il cui centro parigino era stato visitato da don Bosco. Così pure non si deve pensare, sembra, a influenze dirette o puntuali di Fleury, Hirscher o Christopher Schmid,15 per la massiccia introduzione di elementi d'iniziazione storico-salvifica completati dalla costante attenzione alla vita e azione della chiesa del tempo.

<sup>15</sup> Si tratta di autori che dalla fine del '600 fino alla metà dell''800 insistono (offrendo anche realizzazioni pratiche) su una catechesi d'indole più storico-narrativa, che segua lo svolgersi della storia della salvezza piuttosto che l'ordine di un sistema teologico.

specie attraverso l'entusiasmo e la conoscenza delle imprese missionarie. Quanto alla preghiera, alla festa, alle celebrazioni e ai sacramenti (soprattutto della penitenza e dell'eucaristia), costituiscono una gioiosa, determinante esperienza per la vita dei ragazzi di don Bosco. Più che la preparazione ai sacramenti o l'introduzione alla preghiera, don Bosco guida i giovani a farne esperienza costante per la riforma della vita intera in senso etico-religioso e la formazione delle loro personalità umane e cristiane. Lo sbocco è una vivace esperienza d'impegno sociale e caritativo. Don Bosco guida i giovani a una vita cristiana che si apprende anche vivendo la vita umana secondo gli orientamenti del vangelo, attraverso un concreto tirocinio o apprendimento del vivere cristianamente la vita di ogni giorno. Ciò implica l'applicazione fondamentale ai doveri essenziali dell'uomo: lavoro, studio, professionalità; consiste anche nell'apprendimento di molteplici forme di carità e di impegno sociale: l'attenzione all'altro: al più debole, povero, malato..., la buona azione, molteplici forme di assistenza sociale. Ne fanno pure parte elementari esperienze di testimonianza cristiana e di apostolato.

Nell'insieme, in una sintesi pratica molto semplice e viva, anche se forse non adeguatamente teorizzata, troviamo una proposta d'iniziazione cristiana ricca di tutti i suoi elementi costitutivi, e sorprendentemente adatta, nella sua ispirazione essenziale, anche ai tempi in cui oggi viviamo. E il fatto che questa «religione» sia fondata anche sulla «ragione» e sia intimamente e indissolubilmente inserita in un processo d'iniziazione umana che contribuisce a fondare l'iniziazione a essere cristiani veri, crea le premesse perché questo metodo di educazione si possa estendere anche a non cristiani, a qualunque credo o religione appartengano; e come possa costituire per essi anche un'iniziazione ai valori religiosi di fondo, quasi una vera e propria «praeparatio evangelica».

c) Caratteristica di fondo dell'opera di educazione reli-

giosa posta in atto da don Bosco sembra allora proprio la sua non separazione da quella dell'educazione dell'uomo tutto intero

E, se si vuole aggiungere ancora un tratto, la prevalenza, sopra ogni altro contenuto o metodo, della relazione umana e cristiana personale con l'educatore, in un clima di gioiosa e fiduciosa accoglienza.

Il ragazzo «povero e abbandonato», lasciato dalla società al margine della vita ferito, scoraggiato e in rottura con l'ambiente fa un primo contatto con persone credenti, che si concretizza in esperienze sensibili di «risanamento» e di liberazione... esperienze che possono consistere in un insieme di realtà semplici e sensibili: incontrare qualcuno che s'interessa di lui, che gli vuole bene: essere accettato così com'è: trovare strutture minime in cui si può fare ciò che piace a ragazzi e giovani (gioco, musica, teatro...), in cui si prova che è bello stare insieme; trovare la possibilità di studiare e di acquistare una professione... Viene quindi il rapporto personale con il ragazzo. Una relazione primariamente umana, di conoscenza personale e di rapporti amichevoli. La fede cristiana è sempre trasmessa attraverso contatti molto stretti con persone credenti. Don Bosco ha sempre insistito sull'assoluta importanza del rapporto personale, e lo ha sempre praticato come base per la trasmissione sia dei valori umani che della fede cristiana.

Il giovane viene quindi inserito in un ambiente (gruppo, scuola, struttura oratoriana...) di persone che credono nella religione e nei valori cristiani, ne sono convinti, sono consapevoli che questa è la verità dell'uomo, e vivono anche nella certezza che questi valori hanno un reale futuro e non stanno sulla via del tramonto. Persone che dedicano la loro vita alla promozione di questi valori.

Segue l'educazione religiosa iniziale, focalizzata su dati centrali e basilari: la critica degli «idoli»: l'avere, il potere, le opere storiche dell'uomo in quanto considerate come risposta assoluta ai suoi problemi...; la coscienza di trovarsi alla presenza del Dio vivente; atteggiamenti morali corretti;

consapevolevolezza che Dio ricompensa il bene e punisce il male: certezza della brevità della vita umana e apertura alla vita eterna... Poi viene il discorso sulle realtà essenziali di Gesù Cristo, l'intimità con lui e la sua madre Maria, la chiesa, i santi, i modelli ideali... tutta la comunità umana come fratelli da salvare e con cui giungere alla salvezza. Termina così la pre-evangelizzazione, per usare il nome che ora diamo a questo processo, e comincia l'iniziazione alla comunità cristiana vista come cuore della comunità umana e non al di fuori o contro di essa, ma al suo servizio per un futuro migliore. Don Bosco vede nel giovane educato all'umanità e formato alla religione di Cristo la più sicura speranza per il domani.

### AMORE AFFETTIVO E AMORE EFFETTIVO NELL'ESPERIENZA EDUCATIVA DI DON BOSCO

Eugenio Fizzotti

«Degli esuberanti materiali teorici e pratici messi in opera nel "laboratorio pedagogico" di don Bosco – ha scritto recentemente Pietro Braido – furono tentate varie sistemazioni che tuttavia sono apparse insufficienti a esprimere adeguatamente l'esperienza vissuta nella sua concretezza e anche nella sua contraddittorietà e problematicità. È vero che don Bosco stesso potè offrire un qualche sussidio con i suoi scritti "teorici". Essi, però, sono tutti occasionali, parziali, riferiti a istituzioni particolari o all'oratorio o al collegio-internato o all'istituto per corrigendi; in ogni caso ridotti a enunciati schematici, privi di convincenti giustificazioni teoriche». I

### 1. Oltre la pura teorizzazione

Chi vuole studiare don Bosco, pertanto, non può limitarsi ad esaminarne le teorie a noi giunte, sia attraverso i

<sup>1</sup> P. Braido, *Don Bosco educatore delle moltitudini*, in «La Civiltà Cattolica» 139 (1988), n. 3309, pp. 231-232.

testi originali sia attraverso gli studi critici, ma deve necessariamente rifarsi alla sua prassi educativa che si esplica nella formazione catechistica, nell'animazione teatrale, nell'organizzazione del tempo libero, nell'oratorio festivo e quotidiano, negli internati con scuole e laboratori di arti e mestieri, in gruppi dagli interessi più disparati, in una prassi insomma che, molteplice nelle forme, si cala nella situazione storica dei ragazzi con cui vive, prega, gioca, studia, lavora.

Due ordini di motivi dettano questo prendere le distanze dalla sola teorizzazione:

- a) dal momento che don Bosco più che un teorico era un uomo di azione, i suoi scritti "teorici" si possono considerare delle sistematizzazioni a posteriori che, in quanto tali, risentono ovviamente della difficoltà, tipica dell'uomo di azione, di dare un ordine razionale a una prassi che di solito precede la teoria;2
- b) dal momento poi che tali scritti erano redatti a scopo di propaganda e di diffusione, non possono essere considerati una fonte autorevole e vanno perciò presi con beneficio di inventario.3

D'altra parte non si può ignorare che, mentre gli scritti "teorici" sono attingibili, non altrettanto si può dire per la prassi intesa come stile personale: ad essa, infatti, come per ogni personaggio del passato, si può giungere solo attraverso fonti non sempre sicuramente esenti da distorsioni percettivo-espositive e quindi non del tutto attendibili. Le testimonianze dei contemporanei, pur ricche di notizie, sono limitate essenzialmente a ciò che don Bosco faceva, più che a come lo faceva.

Quello che noi abbiamo della sua prassi educativa è essenzialmente la descrizione che egli ne faceva spinto dalle circostanze (apologia o parenesi). L'affidabilità che ad essa

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> Cfr. *ibidem*, p. 232.

<sup>&</sup>lt;sup>3</sup> Cfr. *ibidem*, p. 231.

si attribuisce rimane comunque parziale per i limiti insiti in ogni autobiografia,<sup>4</sup> non neutralizzati neppure dal fatto che, quando don Bosco scriveva, erano ancora vivi i testimoni che avrebbero potuto contestarlo.<sup>5</sup> Eventuali contestazioni alla descrizione del suo stile educativo potrebbero, infatti, o non essere giunte fino a noi o non essere mai state esplicitate in quanto potrebbero non essere state ritenute degne di smentite.

### 2. Un'ininterrotta interazione tra fatti e idee

Nonostante la loro fragilità, le fonti autobiografiche costituiscono, tuttavia, al momento, gli unici punti di riferimento. Di qui l'esigenza di «una fedele e ricca biografia di don Bosco educatore, quasi fotografato negli episodi e nei comportamenti tipici; ma anche nelle motivazioni di fondo, con un ininterrotto passaggio dai fatti alle idee, dalle attuazioni alle intenzioni, dalle cose realizzate a quelle scritte, dalle situazioni ai principi: e viceversa».6

Non furono poche le dicerie che accompagnarono la prassi educativa di don Bosco. Egli stesso ne scrisse in un inedito del 1854 in cui, riferendosi ai continui spostamenti cui era sottoposto con i suoi ragazzi, mancandogli un posto fisso e sufficientemente ampio, commentava: «In questo tempo [si riferiva al 1845] prevalse un'altra diceria che già prima andavasi propagando: essere gli oratori un mezzo studiato per allontanare la gioventù dalle rispettive parrocchie; per istruirle in massime sospette. Quest'ultima imputazione fondavasi specialmente su ciò che io permetteva ai miei ragazzi ogni sorta di ricreazione purché non fosse peccato e

<sup>&</sup>lt;sup>4</sup> Cfr. G.W. Allport, *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977, pp. 340-345.

<sup>&</sup>lt;sup>5</sup> Cfr. P. Braido, Don Bosco per i giovani: l'«oratorio», una «congregazione degli oratori», Roma, LAS, 1988, p. 22.

<sup>&</sup>lt;sup>6</sup> P. Braido, Don Bosco educatore delle moltitudini, p. 232.

non contraria alla civiltà». E riferendo un colloquio avuto con il Marchese Michele Benso di Cavour, «prevenuto contro a queste radunanze festive», si espresse in termini espliciti e inequivocabili: «Io non ho altro di mira che migliorare la sorte di questi poveri figli». 8

E quando, anni dopo, distribuì in un «decalogo» i concetti principali diffusi sul sistema preventivo, una particolare sottolineatura fu da lui attribuita all'avvertenza: «Nell'assistenza poche parole, molti fatti», da cui si potrebbe evincere che, sul piano del comportamento, l'educatore deve esprimere «sobrietà, riservatezza, soprattutto concretezza, che nulla dovrebbe detrarre all'immediatezza, cordialità, amabilità delle relazioni», mentre, quanto al contenuto, «il riferimento ai "fatti" potrebbe essere spiegato in anticipo dall'amore effettivo, non retorico», il già da lui raccomandato nell'articolo precedente: «colle parole, e più ancora coi fatti, farà conoscere che le sue sollecitudini sono dirette esclusivamente al vantaggio spirituale e temporale de' suoi allievi». 12

È questa, allora, la prospettiva attraverso la quale leggere don Bosco e il suo «sistema preventivo»: una prassi che, al di là delle polemiche e delle dicerie, si concentra sulla persona del ragazzo, ne coglie l'amore al moto, alla vita, alla corretta esplosione delle energie fisiche, intellettuali, emotive, morali, ne valorizza la vivacità, la spontaneità, la simpatia per le cose buone. «Era sempre in mezzo

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> [G. Bosco], Piano di Regolamento per l'Oratorio maschile di S. Francesco di Sales in Torino nella regione Valdocco, in P. BRAIDO, Don Bosco per i giovani, p. 41.

<sup>&</sup>lt;sup>8</sup> Ibidem, p. 42.

<sup>&</sup>lt;sup>9</sup> [G. Bosco], Articoli generali, in P. Braido, Il «sistema preventivo» in un «decalogo» per educatori, in «Ricerche Storiche Salesiane» 4 (1985), n. 1, p. 147.

<sup>10</sup> P. BRAIDO, Il «sistema preventivo», p. 142.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 147.

Ed è ancora questa prassi educativa che ha caratterizzato, con modalità ogni volta diverse, le proposte di santità che egli faceva ai suoi ragazzi. Un'ulteriore e più approfondita rilettura delle biografie di Michele Magone, Francesco Besucco e Domenico Savio dovrebbe offrire delle prove più concrete della personalizzazione dell'intervento educativo con cui si calava nell'esperienza quotidiana dei singoli ragazzi e ne valorizzava gli specifici dinamismi psicologici. <sup>14</sup>

Così come utili risulterebbero quei testi nei quali la «presenza» di don Bosco in mezzo ai suoi ragazzi si rendeva percepibile: «Voleva bene, ecco, e noi lo sentivamo». <sup>15</sup> E si trattava di una presenza che, rifuggendo dai particolarismi e rifiutando certi tipi di castighi, creava un'atmosfera di famiglia, caratterizzata dalla festa come segno di «buona salute» e da una ingegnosità straordinaria, capace di attivare anche i più restii.

<sup>&</sup>lt;sup>13</sup> G.B. LEMOYNE, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, S. Benigno Canavese, Scuola Tipografica e Libraria Salesiana, vol. III, 1903, p. 119.

<sup>&</sup>lt;sup>14</sup> Cfr. A. Martinelli, «La santità giovanile nelle biografie scritte da don Bosco. Approccio storico», in *Il sistema preventivo vissuto come cammino di santità*. Settimana di Spiritualità, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1981, pp. 77-115.

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> A. CAVIGLIA, *Don Bosco*, *profilo storico*, Torino, SEI, 1934, p. 91.

#### 3. Approcci psicologici alla prassi di don Bosco: amorevolezza liberante o sottomissione infantile?

Non sono mancati, negli anni più recenti, alcuni tentativi di lettura in chiave psicologica della prassi di don Bosco. Albino Ronco, ad esempio, ha reperito nella psicologia moderna «quelle categorie che, da una parte, si riferiscono all'amorevolezza, e, dall'altra, si possono inserire o confrontare con l'indirizzo umanistico e cristiano di don Bosco». 16 Dopo aver rilevato le linee fondamentali dell'amorevolezza, così come appaiono dagli scritti di don Bosco (familiarità, cordialità o profondità dell'affetto, affetto dimostrato, fattivo e soprannaturale, incondizionato, casto), egli le ha approfondite alla luce della psicologia moderna, scegliendo come punto di riferimento quattro aspetti, quasi «un campione dei possibili contributi della psicologia alla comprensione e all'apprezzamento dell'intuizione fondamentale del metodo educativo di don Bosco». 17 Essi sono: «l'amore disinteressato crea la persona»; «lo stile educativo della comprensione e accettazione incondizionata facilita lo sviluppo di persone creative e felici»: «la percezione dell'amore nell'educatore facilita l'identificazione con lui come portatore di valori»; «nell'incontro affettivo tra educatore ed educando possono intervenire processi inconsci».18

Allo studio dell'amorevolezza è orientato anche un intervento di Herbert Franta il quale ha posto l'accento sulle relazioni interpersonali secondo tre sistemi di organizzazione: educatori-educatori, educatori-giovani, giovani-giova-

<sup>&</sup>lt;sup>16</sup> A. Ronco, «L'amorevolezza, principio metodologico dell'educazione salesiana alla luce dei contributi della psicologia contemporanea», in *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Leumann (Torino), Elle Di Ci, 1974, p. 75.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 79.

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Ibidem, pp. 79.80.81.82.

ni.19 La sua analisi ha evidenziato l'attuale orientamento, nel settore pedagogico, di alcuni «impegni che hanno lo scopo di facilitare un'atmosfera positiva nell'interazione educativa», la quale può essere raggiunta non per intentionem, ma «attraverso la creazione di una piattaforma comunicativa dove i membri, interagendo su dei valori significativi, stabiliscono delle autentiche relazioni umane». 20 Richiamandosi alla prassi educativa di don Bosco, Franta concludeva che «la creazione di un'atmosfera pedagogica positiva nelle organizzazioni educative non avviene semplicemente secondo le dinamiche di un rapporto lineare tra educatore e giovani, ma dipende dal modo con cui i membri nei tre sottosistemi [...] contribuiscono con le loro dinamiche ed esperienze - che provengono dal contatto con dei contenuti, dal tipo di relazioni interpersonali e dalla forma di organizzazione – a formare un'interazione comunicativa dove ognuno dei partners sperimenta la vita in modo più significativo».21

All'individuazione di tali nuclei positivi occorre però affiancare alcuni rilievi che, non del tutto erroneamente, sono stati fatti allo stile e all'opera educativa di don Bosco. Commentando l'opera di Nikolaus Endres Don Bosco - Erzieher und Psychologe, 22 Nikolaus Perquin ha scritto: «L'obiezione più grande che bisogna opporre al metodo educativo di don Bosco è che esso distrugge di nuovo la così desiderata libertà dei giovani. E questa è la conseguenza del metodo preventivo. Qualunque cosa si tenti da parte salesiana per dare a questo metodo un senso accettabile,

<sup>19</sup> Cfr. H. FRANTA, «Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana», in R. GIANNATELLI (Ed.). Progettare l'educazione oggi con don Bosco, Roma, LAS, 1981, p. 22.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 38.

<sup>21</sup> Ibidem.

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> Cfr. N. ENDRES, Don Bosco - Erzieher und Psychologe, München, Don Bosco-Verlag, 1961.

esso non può consistere essenzialmente che nel prevenire i passi falsi».<sup>23</sup> E ha confermato tale giudizio con una frase di don Bosco stesso: «A che vale reprimere – con violenza – le irregolarità, quando sono già accadute? Dio infatti è già stato offeso»,<sup>24</sup> il che denoterebbe una concezione di maturità che elimina il carattere «euristico», di ricerca, e quindi di confronto diretto, faccia a faccia, con il rischio. «Se i ragazzi e le ragazze non possono sperimentare da sé – scriveva ancora Perquin – rimangono sempre puerili».<sup>25</sup>

Un secondo rilievo riguarda il rapporto tra don Bosco e i suoi ragazzi, quel forte legame cioè che, come una sorta di «garanzia etica e religiosa»,26 sembrava annullare l'autoresponsabilità e l'autodecisione. Nella sua ricerca del consenso da parte dei giovani, pare che don Bosco abbia trascurato un elemento importante per l'educatore, e cioè che «un troppo forte legame alla sua persona minaccia il favorevole effetto della sua attività educativa», perché «sorge facilmente un mito, carico di sentimento, che egli rappresenta un ideale integro».27 Da cui consegue che «i ragazzi e le ragazze cominciano a vivere in uno stato di fanatismo, colla conseguenza che non scoprono realmente i valori, ma soltanto la persona per essi valevole. Se poi egli intensifica ancora la venerazione per la sua persona mediante una tenerezza anestetizzante, la necessaria liberazione della sua persona diventa per molti pressoché impossibile». 28 La conclusione sarebbe che «purtroppo dobbiamo concedere che don Bosco stesso - coscientemente ed

<sup>&</sup>lt;sup>23</sup> N. PERQUIN, *Don Bosco als opvoeder en psycholoog*, in «Dux» 29 (1962), pp. 433-439, citato in P. BRAIDO, «Le proposte metodologiche del "sistema preventivo" di don Bosco», in *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, p. 43.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>&</sup>lt;sup>26</sup> *Ibidem*, p. 41.

<sup>27</sup> Ibidem.

<sup>28</sup> Ibidem.

insieme incoscientemente - ha dato l'esempio di una educazione mediante un troppo forte legame alla sua persona. La cosa è comprensibile, ma non imitabile. Sotto questo punto di vista non lo si può chiamare un esempio. Per i suoi giovani egli era effettivamente il rappresentante completo del vero essere, ma – giudicato oggettivamente – questo egli non era né poteva esserlo». 29 Affermazione, questa, che trova corrispondenza in quanto, con una metafora un po' troppo forte, ha scritto un "antiagiografo" di don Bosco: «Fece fiorire dei roseti in pieno inverno, ma i polsi delle menti influenzabili circondò di cupe manette e intascò la chiave».30

Una terza annotazione critica riguarda la prassi di don Bosco, considerata piuttosto «una pedagogia della preservazione e dell'immunizzazione»,31 così come emerge da alcune prescrizioni da lui fatte e ritenute fondamentali. Egli, infatti, raccomandava una «netta separazione dal mondo esterno», un «rigore delle ammissioni», un'«avvedutezza dei controlli e delle regolamentazioni»,32 elementi, questi, che, applicati in modo specifico nei collegi con ragazzi interni, condizionarono con l'andar del tempo l'originalità e la dinamicità delle origini, quando ogni ragazzo era conosciuto personalmente, e denotano invece una prospettiva negativa e protettiva.

Carlo Nanni, di fronte al rapporto che intercorre tra obbedienza e responsabilità, 33 non manca di rilevare che,

29 Ibidem, p. 42.

30 G. CERONETTI, «Elementi per una Antiagiografia (don

Bosco)», in Albergo Italia, Torino, Einaudi, 1985, p. 132.

<sup>31</sup> P. Braido, «L'esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX - Don Bosco», in P. Braido (Ed.), Esperienze di pedagogia cristiana nella storia, Roma, LAS, 1981, vol. II, p. 390.

32 Ibidem, p. 391.

33 Cfr. C. NANNI, «Educazione alla libertà responsabile», in R. GIANNATELLI (Ed.), Progettare l'educazione oggi con don Bosco, pp. 102-104.

studiando don Bosco, «sembrerebbe di trovarsi di fronte ad una tipica espressione di educazione tradizionalistico-clericale, del cattolicesimo della restaurazione post-napoleonica. In più, strettamente inquadrato nella tradizione culturale piemontese e nell'ambiente civile, costruito dalla amministrazione assolutistica e centralistica dei Savoia. Il modello educativo finale sembrerebbe a prima vista l'onesto e laborioso suddito piemontese [...], che ha un sentito culto per l'ordine stabilito e che, come cittadino, vive un quieto e fiduciario rapporto nei confronti delle autorità costituite; oppure il "buon cristiano", la cui vita consiste nell'adempimento delle leggi proposte alla coscienza, fino ad una certa eteronomia idealizzata e affermata di diritto o per lo meno di fatto, e che nelle sue decisioni dipende del tutto dalla superiore autorità religiosa».<sup>24</sup>

Dello stesso parere sembra essere Pietro Braido: «[Don Bosco] si rivela insieme fortemente condizionato dal mondo sociale e culturale nel quale si è strutturata la sua personalità di base e si sono sviluppate le opere. Egli risente del clima conservatore, addirittura retrivo, della Restaurazione: in esso si è svolta l'intera sua formazione, nella famiglia, a scuola, in seminario, nel convitto ecclesiastico. [...] Tutto ciò farà maturare in lui un marcato atteggiamento apologetico e polemico».<sup>35</sup>

### 4. Necessità di un approccio integrato

Per quanto riguarda, allora, le letture della prassi educativa fatte da Ronco, Franta, Perquin e Ceronetti, esse sarebbero ugualmente lecite da un punto di vista esclusivamente speculativo, mentre non sembrano sufficientemen-

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> *Ibidem*, p. 104.

<sup>&</sup>lt;sup>35</sup> P. BRAIDO, Don Bosco educatore delle moltitudini, pp. 234-235.

te corroborate dalla documentazione dello stile così come concretamente veniva attuato da don Bosco. Al di là di queste considerazioni, le osservazioni di Perquin non paiono tener conto della continua proposta di valori, di compiti, di impegni che don Bosco offriva ai suoi giovani e raccomandava ai suoi collaboratori.

Cosa emerge da quest'insieme di riferimenti biografici e di annotazioni critiche? Cosa si richiede per un corretto approccio psicologico a don Bosco e alla sua prassi educativa, che metta al riparo da manipolazioni e pericoli di facili riduzionismi? 36 Quale strada percorrere per individuare tali elementi? Ricollegandosi al punto di partenza di questo intervento, sembra opportuno chiedere agli storici di don Bosco una solida documentazione non tanto sul volume delle sue iniziative, quanto piuttosto su come concretamente si comportava con le persone. Non è, infatti, sufficiente una lettura, sia pure attenta, degli epitaffi sulle lapidi per conoscere la storia delle persone. E don Bosco non fa eccezione. Poiché lo psicologo studia il comportamento osservabile, è necessario tentare di sapere quanto tempo don Bosco usava trascorrere con i suoi giovani, come manifestava concretamente l'amorevolezza, con quale frequenza partecipava ai loro giochi, se ne accettava le regole o se invece imponeva le sue, se i ragazzi si sentivano liberi di fare critiche, se egli le accoglieva e addirittura le incoraggiava o se, invece, le scoraggiava.

Una risposta adeguata a queste e simili domande renderebbe possibile una lettura del metodo educativo di don Bosco scevro da precomprensioni. E sarebbe più agevole capire se egli, come ha affermato Guido Ceronetti, metteva le manette ai polsi dei suoi ragazzi, gettando via la chiave. o

<sup>36</sup> Non sembra esente da riduzionismi la recente opera di G. DACQUINO, Psicologia di don Bosco, Torino, SEI, 1988. L'autore, infatti, pretende di leggere la vicenda dell'educatore torinese alla luce di categorie psicoanalitiche e, non tenendo conto dei limiti insiti negli scritti autobiografici, si affida prevalentemente ad essi.

#### 74 Eugenio Fizzotti

se invece li rendeva liberi e responsabili, collaboratori nella sua opera educativa, costruttori di una storia ogni giorno nuova.

# DON BOSCO: UNA PEDAGOGIA DELL'OFFERTA O DELLA DOMANDA?

Pietro Gianola

La memoria secolare di don Bosco ha dato occasione per interrogarsi sui significati, sui valori, sui limiti della sua intuizione, sulla sua coscienza e prassi pedagogico-educativa.

Pedagogia dell'offerta di un patrimonio educativo prestabilito da lui o attorno a lui o sopra di lui, o pedagogia della domanda prioritaria dei giovani capace di «prevenire», orientare e quasi determinare la sua offerta?

La risposta a questo interrogativo non è né facile né scontata.

#### 1. La questione

Qualcuno l'ha già sciolta, sostenendo una netta pedagogia del protagonismo giovanile, vedendo i giovani padroni del cuore e della mente di don Bosco, vedendoli al centro di ogni sua preoccupazione e programmazione educatrice, incontrati e interpretati con esiti di adesione cordiale di allegria e gioia, di profitto formativo, umano e cristiano.

Altri all'opposto hanno individuato e rimarcato come caratterizzante l'abbondanza, anzi la quasi totalità di un

programma educativo precostituito sulla base di assoluti religiosi, morali, sociali, culturali, vivi nella tradizione cristiana e nazionale che fu sua, anzi decisamente datati dal tempo e dal luogo che fu suo. Direttività che in don Bosco fu accentuata da chiari tratti psicologici personali che lo inclinarono spesso al consenso acritico, all'assunzione globale di posizioni conservatrici, a forme di prudenza rasentante la paura e la mancanza di sicurezza nell'aprire decisamente nuove prospettive.

Forse la verità di don Bosco è assai complessa, magari anche ambivalente.

Personalmente ho già avuto l'occasione di proporre una mia ipotesi di equilibrio.

«Partendo dall'iniziale e profonda connaturalità e inclinazione di don Bosco verso i giovani, è suggestiva l'ipotesi di lavoro che guida a considerare don Bosco educatore partente, nel programma, metodo e stile, non da un quadro preconcetto di offerta di suoi quadri di valori e atteggiamenti e condotte di natura culturale, sociale, morale, religiosa, da portare, imporre o anche solo proporre pregiudizialmente ad ogni costo, a tutti, comunque, ma da una globale domanda dei giovani: da quella domanda che essi sono, ancora prima di rivolgerla. Sono "domanda" per la condizione della loro vitalità in stato ancora germinale e sorgivo, proteso a crescere, a cercare e trovare aiuti per liberarsi e impegnarsi con pienezza, ordine e felicità nelle relazioni con le realtà valide dell'esistenza, della società, della storia, di Dio. Perciò quelle domande essi le rivolgono e le fanno attorno a precisi contenuti di valori della vita materiale, affettiva, culturale, sociale, morale, religiosa, lavorativa, esistenziale».1

L'ipotesi può sembrare spinta eccessivamente a favore

<sup>&</sup>lt;sup>1</sup> P. GIANOLA, «Il magistero pedagogico di Don Bosco», in: GIANNATELLI R. (Ed.), *Don Bosco: attualità di un magistero pedagogico*, Roma, LAS, 1987, pp. 197-198.

della domanda, fino a trascurare l'innegabile peso che nel metodo di don Bosco ebbe l'offerta.

Può risolvere il conflitto, o almeno imboccare una via di soluzione, la formula conciliante di un sostanziale e dominante dialogo di domanda e offerta?

Credo di poter proporre utilmente il problema in termini piuttosto radicalizzati, in cerca di una mediazione rispondente alla realtà dei fatti.

Direttività di don Bosco nei riguardi dei suoi ragazzi? In altri termini, «preventività» totale di don Bosco nei confronti dei suoi giovani?

In questo caso, li avrebbe scelti come campo e oggetto delle sue preoccupazioni e iniziative educative e pastorali per ragioni estrinseche al loro stato di bisogno-possibilitàdomanda. Magari per motivi personali, sociali o ecclesiali, o culturali, o di astratta e aprioristica pedagogia.

Avrebbe definito i suoi programmi di formazione, il suo sistema istituzionale, il suo metodo di rapporto, trattamento, comunicazione, il suo stile personale di presenza e azione su basi di identità personale, di servizio ligio a riferimenti, di ragioni estrinseche, di convincimento dottrinale.

Una tale prospettiva non risponde a realtà, non esprime elementi centrali e decisivi di ciò che fu don Bosco e la sua opera.

La «preventività» nei confronti dei giovani include l'intenzione e l'azione per giungere con il bene prima del male, con la verità prima dell'errore, con la bontà prima dell'abbandono, con la buona guida prima della devianza.

Include ogni sforzo per risparmiare l'esposizione al danno, al pericolo, alla tentazione, allo sfaldamento.

Ma le sue prospettive profonde sono di natura decisamente più positiva, più costruttiva, meno direttiva.

Si dovrà allora dire: direttività dei ragazzi nei riguardi di don Bosco? In altri termini, forse arditi e provocanti (ma scelti appositamente per aprire un più largo significato e valore-impegno del «preventivo» in don Bosco), «preventività» sostanziale dei ragazzi nei confronti di don Bosco?

#### 2. I termini di una risposta

In questa prospettiva si avrebbe un don Bosco consapevole e consenziente, non sorpreso o sprovveduto. Un don Bosco che ha permesso largamente ai suoi giovani di «venire prima da lui», di precederlo, di prevenirlo.

Così potrebbe essere nato in pienezza di senso e definizione il suo «metodo preventivo». Prevenendo, ed essendo

prevenuto.

#### 2.1. La base di una eccezionale sensibilità

In don Bosco «una specifica personalità s'è fatta spiritualità e insieme progetto e metodo, iniziativa e organizzazione, incanalando attorno ai giovani, in nome di DioGesù e dell'uomo, le percezioni, le sensibilità, e le risonanze, le valutazioni e i giudizi, i motivi e le tensioni, le intenzioni nel loro essenziale divenire dall'infanzia alla giovinezza, nell'età matura, nella declinante vecchiaia».<sup>2</sup>

La sensibilità nascente, crescente, comunicante di don Bosco verso i giovani, verso la loro condizione giovanile come tale («mi basta sapere che siete giovani perché io vi ami»), verso le loro condizioni giovanili di bisogno, capacità, difficoltà, urgenza, perciò di domanda d'attenzione, di comprensione, intervento, aiuto operante, rappresenta la base imprescindibile di ciò che fece e come lo fece.

Artisti si nasce. Educatori dei giovani in atto e in concreto, competenti, operanti si diventa. Dei giovani in difficoltà di nascita esistenziale o ambientale, in difficoltà di rapporto nelle e con le istituzioni educanti della famiglia, della scuola, della società, del lavoro, dei giovani in condizioni di capacità e buona possibilità di mente, di cuore, di vita spirituale, di vita sociale, di scuola, perfino di vocazione e di missione, ma in attesa di educatori dotati di meto-

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> *Ibidem*, p. 188.

do e stile comprensivo, accogliente, giovanile, dei giovani del popolo delle grandi metropoli moderne, della società industriale e amministrativa, facile alla emarginazione, alla selezione, alla discriminazione, alla condanna, alla secondarietà e alla strumentalizzazione, dei giovani avviabili all'ozio, alla devianza, alla delinquenza, alla volgarità spirituale, della gioventù maschile e femminile ormai pari nelle richieste, nelle possibilità vissute, nelle problematiche di ogni tipo, maturi per chiedere aiuto e guida per l'integrazione reciproca pubblica e quotidiana, culturale, sociale, professionale, etica, ecclesiale... Questi furono i giovani di don Bosco, queste le voci principali delle domande d'intervento risolutivo, provenienti a lui da un campo che insieme si presentava sempre abbastanza definito, ma anche molteplice e differenziato, esigente notevoli articolazioni: oratorio di riunione festiva e feriale, scuola artigiana e umanistica, laboratorio, pensionati, missione...

# 2.2. Le voci di domanda per la priorità di un campo

Si può dire di don Bosco che le perplessità di molte scelte possibili di valido e promettente impegno umano, cristiano, sacerdotale furono sciolte dall'impatto realistico, spesso drammatico e perfino tragico, con le situazioni giovanili torinesi, italiane, europee, mondiali: la gioventù difficile, le difficoltà dei giovani, i giovani in difficoltà.

Se con la nativa sensibilità potenziata e coltivata dalla formazione ha scoperto e amato i giovani, presto questi sono passati in certo modo avanti a lui prevenendolo con le voci di una domanda del loro bisogno più urgente.

Quali giovani? Quanti giovani?

Talvolta egli sembrava persuaso di possedere una specie di investitura universale della gioventù abbandonata.

Voci di domanda dei giovani, tutti, perché giovani, dotati di necessità nativa di incontro e aiuto adeguato alla loro comune condizione di relazione, di stile, differenziata dal mondo degli adulti, per una sua complessa composizione di dinamiche positive e valide, oppure negative e dannose, ambivalenti e incerte.

Voci di domanda di sottogruppi giovanili che chiedono incontri e aiuti e stili specifici adeguati e competenti: giovani poveri e abbandonati, pericolanti e pericolosi per sé e per gli altri: giovani bisognosi di aiuto per carenze personali, ambientali, educative; giovani a rischio, se lasciati al gioco selvaggio della tentazione intima o congiunturale; giovani bisognosi d'intervento preventivo positivo, forse anche già un po' correttivo, ma anche formativo ai diversi livelli della bontà, della cultura, della onestà, della religiosità, accostati nel tempo libero, nel contesto d'una prassi educativa totale della scuola, del lavoro, della ricreazione.

### 2.3. Le voci di una domanda qualificata

Don Bosco dovette necessariamente «dialogare» con la domanda spontaneamente e realisticamente rivoltagli dai giovani.

Nella migliore pedagogia della domanda questa dev'essere di fatto assunta, analizzata e approfondita, educata.

Don Bosco lo fece. Operò l'assunzione dei giovani e della loro domanda a livelli completi di ricezione e interiorizzazione: cognitiva, nei loro termini reali o problematici; affettiva, nell'intimità del proprio cuore esuberante di affetti. di sensibilità, di commiserazione, di coinvolgimento; culturale, nei quadri d'una propria dotazione e formazione non sprovveduta in direzione mentale, sociale, professionale, morale, religiosa e perfino psicologica; morale, nei termini di una responsabilità fatta di solidarietà, di vocazione e missione; pedagogica, per la capacità di tradurre le domande in termini di educazione a livello di fini e obiettivi, di mezzi e metodi, di progetti e programmi, di verifiche garanti di sviluppi e miglioramenti; operativa, perché in grado di passare alla risposta, creando e adattando il quadro dei riferimenti istituzionali (persone, ruoli, organismi, funzioni) necessari per passare all'atto, come conclusione reale dell'assunzione della domanda.

Operò nei limiti della sua personalità e della sua cultura l'analisi delle domande.

Non fu sprovveduto riguardo alla completa struttura fisico-corporea, psicologica, mentale, affettiva, caratteriale, relazionale, dei suoi giovani, riguardo alle loro diversità evolutive, individuali e personali, riguardo al peso su ogni andamento dell'intera storia personale vissuta in antecedenza e in atto di svolgimento. Sapeva collocare i suoi giovani dentro le caratterizzazioni dinamiche strutturali e culturali dei suoi tempi, tempi di iniziale e spesso violenta e caotica e spesso negativa e pericolosa transizione, tempi di corruzione e di insidia e captazione disonesta, tempi di fermento di una nuova condizione delle popolazioni, adulte e giovanili, tempi movimentati per la società, il mondo del lavoro, la nazione, la Chiesa e la religione, le opinioni e i costumi, le istituzioni e le leggi e don Bosco vi si coinvolse con i suoi giovani.

### 2.4. L'educazione della domanda

È aspetto che in don Bosco merita larga e articolata attenzione. Che avrebbe detto don Bosco della non-direttività assoluta applicata come principio dominante nell'educazione della gioventù?

Che è un non-senso. E avrebbe avuto ragione.

Le domande che i giovani sono, fanno, vivono, presentano, devono essere assunte, analizzate, ma poi anche educate.

Il principio potrebbe prestarsi all'equivoco di una traduzione-tradimento delle domande dei giovani fino a snaturarle nei loro significati originali, a trasformarle nei loro termini e soluzioni, a violentarle con l'imposizione estrinseca di mutilazioni, di strumentalizzazioni, di trasferimenti mortificanti.

Eppure proprio la fondamentale positività sostanziale, la

priorità programmatica e ispiratrice, la verginità nascente delle domande proposte dai giovani devono essere verificate, interpretate, ridefinite, completate dentro più mature e più valide prospettive.

Inizia per la domanda dei giovani il momento dell'in-

contro con l'offerta dell'altra parte.

L'incontro è molto vario. Lasciamo stare i casi di nessuna considerazione della domanda. Vediamo casi di piena tolleranza e permissività, anche quando la domanda spontanea si dimostra negativa, distruttiva, deviante. Vediamo casi di scontro frontale tra domande e offerte. Chi educa fa la sua strada considerando il soggetto depositario delle trasmissioni, delle imposizioni, delle scelte altrui, degli stili e metodi esterni, comunque siano motivati e giustificati. Vediamo casi di spartizione del territorio: qualche concessione alla spontaneità e alla libertà, rifacendosi con l'imposizione dei contenuti sostanziali, degli obiettivi centrati saldamente sulle richieste esterne di varia origine, culturale e professionale, sociale e politica, morale e religiosa.

Oual è la linea corretta?

Sembra essere il dialogo libertà-autorità attorno alla condivisione razionale, spirituale, affettiva degli stessi valori. La libertà auto-espressiva dei giovani trova il proprio campo valido di attuazione dentro gli ordini della natura carica di valori esistenziali. La libertà relazionale dei giovani trova il proprio campo valido di attuazione dentro gli ordini delle appartenenze e delle partecipazioni vitali della natura, della società, della cultura, di Dio, della Chiesa, del prossimo come realtà valida.

Questa è la direttività valida che il soggetto giovane può, deve, vuole incontrare per dialogare, anche se non senza fatica e qualche conflitto. Questa mi sembra essere la sostanziale direttività della pedagogia di don Bosco. Non sono sicuro che l'abbia sempre e solo mantenuta dentro questi limiti corretti. Sono sicuro che più di un collaboratore e più di un successore l'ha peggiorata, o male definita.

Don Bosco ha alla base un'antropologia sufficientemen-

te necessitante per la vita e la condotta, perciò per l'educazione. Ha alla base un'antropologia di appartenenza e partecipazione a ordini di realtà valida, di natura, società, fede e amore che definiscono con assoluta scelta le linee programmatiche della sua educazione.

La soluzione dialogica si è presentata pacifica ogni volta che c'è stato il felice incontro tra la convinzione di don Bosco e la domanda originale dei suoi giovani. Bene o male è stata la situazione solita, anche se con qualche iniziale resistenza o debolezza o perplessità giovanile.

Più complessa è stata la composizione delle intenzioni nei casi di iniziale e magari perdurante discrepanza.

Libertà o direttività? Domanda o offerta? Chi «previene» come vincente?

Don Bosco ha conosciuto i fallimenti, le incapacità radicali, i casi disperati, le pervicacie nella domanda deviante, gli allontanamenti drastici per la salvaguardia dell'ambiente.

Non conobbe l'onnipotenza della buona volontà, non forzò fino alla violenza

Sono significativi nella sua biografia gli episodi di domanda iniziale malamente strutturata, inadeguata per entrare in immediato dialogo con l'offerta educativa.

Sono numerose le testimonianze d'accettazione avvenute sotto il segno di accordi sul minimo di non belligerenza, di non nuocere sfasciando o sconvolgendo (il primo mese all'Oratorio di Michele Magone, del figlio miscredente del padre ateo, ecc...). Ma in seguito il «dialogo» tra accettazione, analisi comprensiva, educazione della domanda immatura è scoppiato progressivamente, a contatto con i segreti e persuasivi risvegliatori: l'ambiente espansivo ed espressivo, testimoniante, invitante, coinvolgente; i compagni buoni e simpatici posti attorno al nuovo arrivato; la prova della validità non solo oggettiva, ma soggettiva e personale dell'offerta di ogni genere; forse soprattutto la presenza discreta ma amorevole, razionale, religiosa dello

stesso don Bosco, l'educatore contornato di collaboratori dello stesso spirito e metodo.

# 3. La domanda del metodo: chi previene?

Viene spesso da chiedersi quanto don Bosco ha inventato o adottato un metodo (il metodo preventivo) per i suoi giovani, e quanto invece gli stessi giovani hanno insegnato e imposto a don Bosco quello che fu il suo metodo di agganciarli, incontrarli, trattarli, educarli.

Ritorna l'interrogativo: chi dei due «previene» l'altro? O c'è un circolo di mutua prevenzione e sequela?

Propongo la tesi: mentre don Bosco sceglieva e interpellava il campo giovanile delle sue scelte prioritarie, lo stesso campo interpellava direttamente don Bosco condizionandone, confermandone, definendone meglio le scelte di metodo, nelle quali componeva, armonizzandole, le qualità native della sua personalità, le istanze dei valori oggettivi della buona educazione umana e cristiana, la scelta del campo e dei sotto-campi con la qualità dei destinatari fatti a loro volta protagonisti, le necessità da essi imposte e decise, le risorse da essi offerte, le condizioni da essi adottate e privilegiate, la problematizzazione dei loro casi, la ricerca e l'invenzione o l'adattamento delle vie valide ed efficaci di soluzione e risposta. Un metodo centrato sui giovani e non sugli adulti.

I cardini del metodo di don Bosco potrebbero sembrare e sono effettivamente oggettivi e deducibili da solide verità e convinzioni: voler bene, volere il bene con la forza dell'amore e della ragione negli orizzonti della religione.

Poteva essere diversa l'offerta di don Bosco? No per le sue convinzioni morali e personali. No, assolutamente no, per la sua attenzione-comprensione-risposta per la domanda dei giovani, di quei giovani da lui prescelti.

#### 3.1. La via dell'amorevolezza

Dire giovane, soprattutto dire giovane in stato di bisogno, abbandono, ricerca, è dire domanda di amore, di interessamento e accostamento d'amore, di discorsi affettivi e operativi d'amore. L'amorevolezza è il clima, il volto, lo stile. L'amicizia è il nome del rapporto reciproco tendente alla parità, alla facilità, allo scambio. L'amore che vuol bene e che vuole il bene è la prova, la garanzia, la verità, l'efficacia.

Senza questo cardine la scelta di campo di don Bosco è impensabile, nella qualità, nella quantità, nella profondità dell'efficacia. Don Bosco non ama per educare, ma educa perché ama, perché glielo chiede la prima domanda dei suoi giovani.

# 3.2. La via della ragione

Ma se il cuore vuol bene e vuole anche il bene, esso non sa che cosa sia e quale sia e come sia il bene che ogni giovane domanda. Don Bosco non esita ad aggiungere subito all'offerta dell'amore l'offerta della ragione, la risposta alla domanda di ragione. Di fronte al bisogno, ai bisogni, la ragione entra in gioco e suggerisce o cerca e trova i programmi generali e particolari, comuni e personali, pone fini e obiettivi validi, indica ed elabora mezzi efficaci, matura e guida metodi ragionevoli. Poi dà le ragioni, invita a usare la ragione, a collaborare a livello di ragione, a essere sempre più ragionevoli.

Egli riconosce la sottile sensibilità dei giovani, specialmente di giovani già svantaggiati e oppressi, di fronte agli adulti, agli educatori. Vogliono in essi la massima giustizia verso se stessi, nel paragone con i compagni. Vogliono la massima ragionevolezza delle scelte e delle disposizioni. L'educatore è costretto a un uso vigilante e inventivo della ragione.

Don Bosco ha compiuto un lungo incessante tirocinio di

razionalità: osservazione delle condizioni comuni e particolari, definizione dei bisogni, ricerca delle cose da fare per la risposta completa, se non sempre ottimale almeno buona e spesso migliore, individuazione e applicazione dei modi e degli stili. Pur sospinto dall'innata genialità, negli scritti delle varie memorie, nelle ricostruzioni pedagogiche esemplari, negli interventi e nelle raccomandazioni ai collaboratori, si dimostra largamente consapevole dei fatti e delle ragioni, delle cause e degli effetti, delle esigenze di criteri idonei di soluzione e risposta. La razionalità esplode nella tempestività immediata delle iniziative intraprese per corrispondere alle domande precise e molteplici dei suoi giovani. Non inventa tutto dal nulla. Spesso trova, prende, adatta però sempre con personale originalità, legata da una parte alle sue convinzioni ed esperienze, d'altra parte alla più approfondita conoscenza della domanda concreta dei suoi giovani tipici e atipici.

### 3.3. La via della religione

Il fattore religione potrebbe sembrare appartenere totalmente al piano dell'offerta. In don Bosco non è così. Ne è viva anche la domanda. Egli riscontra nei suoi giovani bisognosi e semplici, capaci e genuini, la presenza di Dio, la familiarità almeno elementare, ma spesso spiccata con Cristo, la spontanea e festosa accoglienza d'una religione concepita e vissuta con forme di sommo realismo esistenziale. La religione fonda l'amore e sostiene e completa la ragione di don Bosco. Costituisce spontaneamente la più alta e solida integrazione dell'amore con il quale i giovani domandano di essere amati, accolti, aiutati, formati, salvati. La loro stessa ragione consolida i fondamenti e arricchisce i contenuti. In questi termini ha luogo nel sistema preventivo il dialogo educante tra una offerta religiosa che scaturisce dalla fede, dalla vita convinta e coerente di un educatore cristiano e sacerdote e una domanda religiosa proveniente dai giovani dei quali l'educatore conosce i problemi profondi che ne agitano il cuore anche al di là di tutte le possibili difficoltà di ordine psicologico e sociale. Don Bosco è convinto che tali problemi profondi si possono condurre essenzialmente al bisogno di Dio.

#### 4. Con e oltre don Bosco

Non ci illudiamo di essere molto al di là di don Bosco nella prassi educativa attuale.

Famiglia, scuola, società, chiesa brillano assai più per la loro offerta educativa ai giovani che per una assunzione-risposta, seppur dialogica, con la loro domanda. La libertà dei ragazzi è limitata al consenso a progetti, programmi e metodi, stabiliti dagli adulti nei quadri, piuttosto ferrei e deterministici, dei valori e dei modelli stabiliti, utili, sicuramente agli adulti, forse, ma solo in parte, ai giovani.

La libertà è riservata a qualche momento privato di vita infantile e giovanile con stile di tempo libero, di ricreazione, di tempo che si può perdere, che sa più di concessione che di assegnazione.

Dai tempi di don Bosco molte cose sono cambiate. Allora era abbastanza facile che le domande primarie dei ragazzi venissero assunte dagli educatori e dentro i sistemi educativi.

Oggi il quadro è cambiato. Le domande giovanili sono più sofisticate. Ne sono cresciute enormemente la quantità e l'estensione, la complessità dei contenuti, la coscienza di una volontà di rispetto, di accoglienza, di risposta.

Eppure la situazione è notevolmente tesa.

L'emarginazione e la marginalità giovanile colpiscono l'esistenza e la vita, ma anche l'educazione. Per molti, anzi per troppi, non c'è neppure educazione, o si arresta a livelli insufficienti, o ancora si arena in secche ben lontane dalla centralità tanto esaltata e ripromessa dai pedagogisti al principio del secolo. Anche gli umanesimi e i personalismi

si arrestano alla dottrina, all'enunciato dei principi, all'attuazione a vantaggio di pochi privilegiati.

Altra nota penosa nell'educazione è la secondarietà dei giovani (quando loro non è assegnato il terzo o il quarto posto).

Le famiglie, padri e madri, uomini e donne hanno ben altro cui pensare e servire prima del bene dei figli. La scuola ha padroni e programmi e problemi di scienza e cultura. di esiti dei docenti, di servizi sociali da svolgere: e gli alunni vengono dopo. La società ha questioni infinite da risolvere, prima di programmare e programmarsi per i giovani. La stessa chiesa può indulgere a preoccupazioni di ortodossia e di etica e costume, di organizzazione e di istruzione prioritarie sulla realtà dei giovani. La socio-struttura e la socio-cultura avvolgono e travolgono i giovani, mentre le loro ragioni devono lasciare la precedenza a un cumulo di altre istanze.

Da queste considerazioni può emergere un senso di attualità per don Bosco, considerato e assunto nella validità del suo messaggio e anche nella limitatezza di non poche espressioni. Il primo è da condividere con lui, la seconda è da superare oltre di lui, forse non senza di lui.

È messaggio che permea la fondamentale dedizione d'amore ai giovani: una vita per loro, l'attenzione al loro esserci e domandare risposte e interventi, la comprensione profonda dei loro modi di essere, intimi ed espressivi, delle loro aspirazioni, dei loro stili, dei loro sentimenti e affetti, dei loro desideri, l'amicizia che si fa legame di rapporti profondi e di comunicazione, clima di facile confidenza, stile di gioia, allegria e festa, la volontà e la competenza d'iniziativa creatrice e promotrice delle opere necessarie e idonee per attuare l'educazione e la vita.

Rimane il magistero di un'organizzazione dell'apparato educativo in funzione primaria dei giovani, della loro vita. della loro espressione totale, della loro crescita, del loro divenire umano e cristiano, sociale, culturale, professionale, vocazionale

Rimane valido il largo spazio assegnato e organizzato per la piena espansione della vitalità esuberante e giovanile: cortile, musica e canti, gite e passeggiate, teatro, espressioni culturali, possibilità di presenza e attività sociale e apostolica... Don Bosco e il salesiano riconoscono il diritto e lo stile di essere giovani, offrono tutte le opportunità utili, ma soprattutto vi si coinvolgono partecipandovi con amichevole identificazione, quando e come età e salute consentono.

Oggi si può e si deve andare oltre don Bosco verso un nuovo equilibrio del binomio domanda-offerta?

Certamente sì, senza mancare di rispetto all'uomo, al santo, al geniale e benemerito educatore. Se sentissimo il bisogno di andare «contro» don Bosco sarebbe finita la continuità e l'attualità del suo magistero.

«Oltre» dobbiamo andare «con lui», proseguendo e integrando quanto in lui giudichiamo almeno germinale e consonante.

Su un piano teologico oggi s'è affermata una precedenza di robusta domanda teologica, di valori religiosi vitali da porre alla base della cura degli atteggiamenti spirituali e della vita virtuosa dei giovani. Bisognerà fare spazio maggiore allo Spirito Santo.

La psicologia ha fatto progressi decisivi, passando dai livelli intuitivi di don Bosco a conoscenze esperte delle strutture e delle dinamiche mentali, affettive, sociali. Non che ne caviamo molte conseguenze, ma le possibilità esistono.

La condizione giovanile è evoluta verso nuovi tratti, nuovi valori, nuove sensibilità, nuove domande d'educazione. Il bisogno e il desiderio giovanile hanno nuova definizione. Le domande dei giovani per la definizione dell'identità interiore, per la conquista delle molte appartenenze, per la maturazione delle giuste, volute e dovute partecipazioni assumono nuovi profili.

Già l'abbandono assume nuovi volti. Le possibilità e le necessità percorrono cammini crescenti. Altra è oggi la coscienza di protagonismo giovanile; più estesa la volontà di fiducia e rischio. Il dialogo educativo è costretto a innovare il quadro dinamico dei ruoli educativi.

Comunque don Bosco rimane un grande, un esploratore e uno scopritore di vie valide per i suoi e per i nostri tempi.

## 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.

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.

<sup>1</sup> 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 collegi.

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'antro-

pologia 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 ra-

gioni.

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 confrontar-

li.

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

94

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 elementi<sup>2</sup> 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

<sup>3</sup> Dietro questo problema si profila quello della possibilità di

<sup>&</sup>lt;sup>2</sup> 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.

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-lacaniana.<sup>4</sup>

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»;<sup>5</sup> 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.

<sup>4</sup> 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.

<sup>5</sup> 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-

<sup>6</sup> 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-suppostosapere (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

<sup>&</sup>lt;sup>7</sup> 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-

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,º 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-

Osì 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». <sup>10</sup> 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.

Giustifichiamo 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».<sup>11</sup>

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 Valdocco. 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

<sup>&</sup>lt;sup>10</sup> J. CHASSEGUET-SMIRGEL, L'idéal du moi, Paris, Tchou, 1975.

<sup>&</sup>lt;sup>11</sup> Citato da F. DESRAMAUT, Les Memorie I de Giovanni Battista Lemoyne, Lyon, 1962, p. 44.

<sup>&</sup>lt;sup>12</sup> 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»<sup>13</sup> che mi è parso rilevare attraverso l'autobiografia. Ouesto 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

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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

<sup>&</sup>lt;sup>15</sup> 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 lacaniano 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

<sup>16</sup> J. Bosco, Le petit pâtre 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.<sup>17</sup>

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»<sup>19</sup> della sua vocazione e della sua opera. Tutti sanno che gli avvenimenti riportati in un racconto di questo tipo danno al lettore l'im-

<sup>&</sup>lt;sup>17</sup> Non ha certo dovuto essere facile per dei giovani! Ogni psicoanalista sa che niente è più terrible che avere un padre o una madre «stupendi» da ogni punto di vista!

<sup>&</sup>lt;sup>18</sup> Questo sogno è raccontato nei Souvenirs autobiographiques, pp. 31-35.

<sup>&</sup>lt;sup>19</sup> 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-

<sup>20</sup> Non dimentichiamo che per poco don Bosco non si fece francescano.

<sup>21 «</sup>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.<sup>22</sup>

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

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

<sup>&</sup>lt;sup>22</sup> «Mi trovavo [...] in un ampio cortile. Una moltitudine di ragazzi, colà riuniti, si divertiva».

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»<sup>24</sup> 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 pregnanza 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 preconscie 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.

<sup>24</sup> Sempre nel senso weberiano del termine.

<sup>&</sup>lt;sup>25</sup> 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, 3emc 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 lò confrontava severamente con la pratica: la morale. C'è anche, certamente, il controllo del vescovo del luogo, e quello del clero torinese. 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 «depossessione»: 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,<sup>27</sup> obbligandolo a fare

<sup>26</sup> «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).

<sup>&</sup>lt;sup>27</sup> 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. Ouando 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»,

<sup>&</sup>lt;sup>28</sup> 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 àl 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-

30 Ihidem

<sup>&</sup>lt;sup>29</sup> R. BOUDON et F. BOURRICAUD, Dictionnaire critique de la sociologie, p. 550.

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, jo penso che avendo la psicoanalisi come campo privilegiato la parola e come preoccupazione lo statuto del «parlessere» (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.

<sup>&</sup>lt;sup>31</sup> 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 carenza. 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 inscriversi 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'inscrizione 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 attraversa, 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, <sup>32</sup> 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 esamimare alcuni elementi del «sistema preventivo».

<sup>&</sup>lt;sup>32</sup> 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'importanza<sup>33</sup> – 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

<sup>33</sup> 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.<sup>34</sup> 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*». <sup>36</sup>

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 anche <sup>37</sup> quando esse siano cariche di *amorevolezza*. Nella relazione educativa, infatti, una parola non si riduce mai ad un insieme di signi-

<sup>&</sup>lt;sup>34</sup> «(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.*).

<sup>35</sup> Ibidem, p. 145.

<sup>36</sup> Ibidem, p. 36.

<sup>&</sup>lt;sup>37</sup> 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.<sup>38</sup>

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»;

<sup>&</sup>lt;sup>38</sup> 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

<sup>&</sup>lt;sup>39</sup> «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

<sup>&</sup>lt;sup>40</sup> 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 pregnanza 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-

<sup>&</sup>lt;sup>41</sup> «La méthode préventive...», in T.P., p. 147. La sottolineatura è mia.

<sup>42 «</sup>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 ragionereligione-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 [...]». <sup>43</sup> «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». <sup>44</sup>

A Valdocco simili raccomandazioni non sono rimaste pii

<sup>&</sup>lt;sup>43</sup> T.P., p. 160.

<sup>44</sup> 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 inquetudine: «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

<sup>&</sup>lt;sup>45</sup> 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.

<sup>46</sup> Citato da T. Bosco, Don Bosco, Paris, Cerf, 1981, p. 443.

<sup>&</sup>lt;sup>47</sup> 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.<sup>48</sup>

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.

Ispirandomi 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

<sup>&</sup>lt;sup>48</sup> «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 transferenziali 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

<sup>49</sup> 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 evolventi

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

<sup>50</sup> 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,<sup>51</sup> 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-

<sup>&</sup>lt;sup>51</sup> 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.<sup>53</sup>

Un terzo criterio di educazione umanizzante, secondo i freudo-lacaniani, 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

<sup>&</sup>lt;sup>52</sup> 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.

<sup>&</sup>lt;sup>53</sup> 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'amorevolezza 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

<sup>54</sup> 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 chiarì perfettamente questo rapporto tra l'interno protetttivo 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 suppore 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-

<sup>55 «</sup>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 sostituirle 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

<sup>&</sup>lt;sup>56</sup> 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.<sup>57</sup>

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 ritualită: 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.<sup>58</sup>

Dovremmo dunque condurre una lunga ricerca sul lega-

<sup>&</sup>lt;sup>57</sup> J. SCHEPENS, *Pénitence et Eucharistie dans la méthode éducative et pastorale de Don Bosco*, Roma, Univerşità Pontificia Salesiana, 1986.

<sup>58</sup> Per renderci meglio conto della riflessionè 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 dipendendente 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.<sup>59</sup>

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-

<sup>&</sup>lt;sup>59</sup> «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 psicoanaliti-

ca 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 mancan-70 » 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, rimandalo 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-

<sup>«</sup>La méthode préventive», in T.P., pp. 144-145. La sottolineatura è mia.

<sup>61 «</sup>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».<sup>62</sup>

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-

<sup>&</sup>lt;sup>62</sup> 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'in-

sieme 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 contraddizione<sup>63</sup> 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

<sup>&</sup>lt;sup>63</sup> 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»?

## INDICE

Presentazione (Carlo Nanni)	5
Sommario	7
Educazione e prevenzione (Giancarlo Milanesi)	9
1. L'idea preventiva tra «difesa» e «promozione» sociale	9
Una nuova «cultura» della prevenzione      I «nodi» della prevenzione in proiezione educativa	13 18
La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco (Michele Pellerey)	25
1. Istruire	27
2. Educare	36
3. Conclusione	44
Don Bosco maestro di educazione religiosa (Ubaldo Gia-	
netto e Emilio Alberich)	47
1. L'esperienza di don Bosco, valida ancora oggi?	47
2. Crisi dell'educazione religiosa cristiana oggi	49
2.1. L'insufficienza del rinnovamento della catechesi	49
2.2. L'urgenza dell'evangelizzazione	51
2.3. La crisi del processo d'iniziazione cristiana	52
3. Don Bosco catechista ed educatore religioso	53
3.1. Le origini dell'impegno di don Bosco per l'edu-	54
cazione religiosa	54
3.2. Alle radici dell'impegno di don Bosco per l'edu- cazione religiosa	57
3.3. Validità del messaggio di don Bosco per l'educa-	
zione religiosa	58

Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco (Eugenio Fizzotti)	63
<ol> <li>Oltre la pura teorizzazione</li> <li>Un'ininterrotta interazione tra fatti e idee</li> <li>Approcci psicologici alla prassi di don Bosco: amorevolezza liberante o sottomissione infantile?</li> <li>Necessità di un approccio integrato</li> </ol>	63 65 68 72
Day Days and and deliberate and the demands	
Don Bosco: una pedagogia dell'offerta o della domanda? (Pietro Gianola)	75
1. La questione	75
2. I termini di una risposta	78
2.1. La base di una eccezionale sensibilità	78
2.2. Le voci di domanda per la priorità di un campo	79
2.3. Le voci di una domanda qualificata	80
2.4. L'educazione della domanda	81
3. La domanda del metodo: chi previene?	84
3.1. La via dell'amorevolezza	85
3.2. La via della ragione	85
3.3. La via della religione	86
4. Con e oltre don Bosco	87
Don Bosco educatore e il sistema preventivo. Un esame con-	
dotto a partire dall'antropologia psicoanalitica (Xavier	
Thévenot)	91
1. Il ruolo della personalità di don Bosco nella sua peda-	
gogia	96
1.1. Un carattere tutto d'un pezzo	99
1.2. Il sogno dei nove anni	103
2. Il sistema pedagogico di don Bosco	110
2.1. Il ruolo della parola	114
2.2. Il posto dell'amorevolezza e dell'amore	120
2.3. Il trattamento della colpevolezza	131
3. Conclusione	137

#### IERLOGGI DOMANI

- Toso M., Chiesa e Welfare State. Il magistero sociale dei Papi di fronte alla crisi dello Stato del benessere. pp. 144. L. 10,000
- Viganò E. Cananzi R. Javierre Ortas A.M., Laicato cultura e teologia, pp. 68, L. 5.000
- Drigani A., L'assistenza spirituale negli ospedali e nelle carceri. Analisi e commento dell'art. 11 dell'Accordo di revisione del Concordato Lateranense, pp. 144, L. 10.000
- Casalegno U. (a cura), Antropologi e missionari a confronto, pp. 128, L. 10.000
- Macario L. Nanni C. Sarti S. Zanni N., Orientare educando. Riflessioni per genitori, educatori, insegnanti, pp. 212, L. 15.000
- Nanni C. (a cura), Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani, pp. 142, L. 12.000

# IL SISTEMA PREVENTIVO E L'EDUCAZIONE DEI GIOVANI

Il tratto che maggiormente è emerso dalle celebrazioni per il centenario della morte di don Bosco è stato quello di don Bosco educatore. Prima ancora che la santità o la straordinarietà della persona e dell'opera è stata messa in evidenza la sua figura di prete educatore dei giovani. «Padre e maestro dei giovani» lo ha ancora una volta proclamato il papa Giovanni Paolo II.

Uno stesso filo ha collegato la figura e l'opera di don Bosco, la condizione e la problematica giovanile, il sempre e l'oggi dell'educazione.

I sei saggi qui raccolti si pongono in questa stessa linea e sono mossi dalla stessa preoccupazione per i giovani e la loro educazione, che fu eminente in don Bosco e che resta urgente nella situazione di complessità e di mutamento della vita e della cultura contemporanea.

Rivisitazione storica e problematica attuale sono state fatte costantemente interagire, allo scopo di aiutare la ricerca di adeguati e validi «orientamenti pedagogici» per l'azione educativa a vantaggio delle esigenze personali dei giovani e della domanda formativa del nostro tempo.

Educazione e prevenzione (Giancarlo Milanesi)

La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco (Michele Pellerey)

**Don Bosco maestro di educazione religiosa** (Ubaldo Gianetto e Emilio Alberich)

Amore affettivo e amore effettivo nell'esperienza educativa di don Bosco (Eugenio Fizzotti)

Don Bosco: una pedagogia dell'offerta o della domanda? (Pietro Gianola) Don Bosco educatore e il sistema preventivo. Un esame condotto a par-

tire dall'antropologia psicoanalitica (Xavier Thévenot)