

## EDUCAZIONE ALLA LIBERTA' RESPONSABILE

di Carlo NANNI

### 1. Introduzione

Per l'uomo occidentale contemporaneo la parola libertà conserva sempre un fascino particolare. Essa evoca subito orizzonti affascinanti di realizzazione umana, prospettive di aggregazioni, di consensi, di partecipazioni, di lotta per qualcosa che corrisponde ad aspirazioni profonde, mèta ultima di sforzi personali e comunitari. Ciò vale per tutti, ma forse soprattutto per chi si apre all'esistenza personale e sociale, per gli adolescenti e i giovani che cominciano a prendere in mano la propria situazione, che « sentono » la voglia di vivere in prima persona, in una profonda originalità e intensa comunione interpersonale.

Nessun tipo di educazione, nessun progetto educativo, può eludere il confronto su questo punto, pena di essere rigettato in tronco.

Per noi Salesiani due tipi di domande si impongono:

a) Ha qualcosa da dire in proposito il progetto educativo salesiano in quelle che sono le sue radici profonde, la sua prassi tradizionale? O è realtà ad esso estranea? O tutta o in gran parte da rivedere, o da improntare in modo del tutto nuovo?

b) Come educare alla libertà, in risposta alla situazione odierna?

#### 1.1. *Le molteplici facce del problema in educazione*

Il discorso della libertà in educazione investe tutte le categorie-chiave del fenomeno educativo.

La pedagogia del nostro secolo — in particolare l'attivismo e il movimento delle scuole nuove — ha posto la libertà non solo come principio, fondamento, condizione di possibilità, orizzonte di senso dell'atto educativo, ma la promuove e la comprende come « via regia » di educazione. Essa è insieme fondamento, fine e metodo dell'educazione.

L'attenzione è rivolta particolarmente alle tematiche del rapporto e della comunicazione educativa; è qui che si appuntano i problemi, sotto forma di antinomia tra autorità e libertà, tra disciplina e spontaneità, tra controllo e creatività, ecc.

La contestazione giovanile e studentesca degli anni sessanta e la pedagogia alternativa degli anni immediatamente seguenti hanno messo a nudo la stretta connessione tra l'autoritarismo, il burocraticismo, il condizionamento, il conformismo, la passività, che si riscontra a livello di società civile, economica, politica, ecclesiale e quanto avviene in educazione e in pedagogia: la famiglia, la scuola, le associazioni — secondo alcuni — non sarebbero altro che la cinghia di trasmissione del potere e non avrebbero altra funzione che la riproduzione dell'assetto sociale e istituzionale esistente.

La soluzione dei problemi educativi viene in ogni caso a complicarsi notevolmente, in quanto viene ad essere sempre inscindibilmente legata alla soluzione di problematiche di natura istituzionale, sociale, economica, politica, ecclesiale, ecc.<sup>1</sup>

## 1.2. *Le stagioni dell'educazione alla libertà*

L'esperienza comune, la tradizione pedagogica e spirituale manifestano la convinzione che la vita dipende da tre o quattro sì o no, detti negli anni dell'adolescenza. Don Bosco, richiamandosi alla tradizione cristiana, invitava a darsi a Dio, mentre si era nelle possibilità dell'adolescenza.

Con maggiore precisione gli studi di psicologia evolutiva — pur tra differenziazioni e accentuazioni diverse — mettono in luce le novità che si vengono ad avere all'interno della personalità, nell'arco di tempo che segna il passaggio dalla fanciullezza all'adolescenza.<sup>2</sup>

L'intera struttura personale del soggetto in divenire viene coinvolta in una riorganizzazione generale che interessa non solo gli aspetti biopsichici o operativi ed affettivi, ma anche quelli cognitivi e volitivi. Vengono a sufficiente maturazione la componente fisico-somatica (statura, peso, struttura corporea) e le energie fisio-psico-sessuali. Si ha una mag-

<sup>1</sup> Su tutto il problema si rimanda a P. BRAIDO, *Filosofia dell'educazione*, Zürich, Pas-Verlag, 1967, p. 191 ss.; oppure A. AGAZZI, *I problemi dell'educazione e della pedagogia*, Milano, Vita e Pensiero, 1978, p. 217 ss.

<sup>2</sup> Si pensi agli studi di Piaget, Wallon, Kohlberg, Erikson, Allport, ecc.

giore maturità cognitiva, conseguente ad una maggiore maturazione delle capacità intellettuali con la presenza del pensiero formale-astratto.

Si sviluppano maggiormente la capacità di critica e di raziocinio, ma anche le capacità motivazionali. Le cose vengono ad essere conosciute meglio nella loro verità e nel loro valore. Affettività e volontà sono sempre più coinvolte in prese di decisioni operative, attinenti la vita personale e la vita di relazione, segnate da una aumentata coscienza di sé come soggettività e da una maggiore coscienza della realtà circostante.

Più precise e più impegnative si fanno d'altra parte le richieste dall'ambiente, a cominciare da quello familiare e in genere da quello sociale, civile, politico, economico, culturale, anche se spesso in maniera contraddittoria.

Gli studi di antropologia e di sociologia mettono sempre più in risalto i condizionamenti socio-economici-culturali del *passaggio* dalla fanciullezza all'età adulta: *diverso*, come accadimento concreto, da società a società; e all'interno di ciascuna società diverso a seconda della classe, del ceto, del gruppo sociale e della cultura di appartenenza; differente infine da persona a persona: come ogni fiore, così ognuno ha la sua storia, la sua educazione, i suoi tempi e i suoi ritmi di maturazione.<sup>3</sup>

In ogni caso almeno nelle nostre società, per le caratteristiche sopraccennate, il periodo della pubertà e dell'adolescenza potrebbe apparire come il tempo privilegiato per una educazione intenzionale e sistematica della libertà, rispetto all'infanzia e alla fanciullezza, in cui libertà e responsabilità sono ancora allo stato germinale e nascente; la condotta è ancora legale, dipendente e quasi simbiotica; le condizioni personali e sociali di sviluppo e di esercizio non sono in gran parte presenti. Tuttavia è da notare che questa educazione alla libertà, nel periodo della pubertà e dell'adolescenza, è fortemente condizionata dalle buone o cattive abitudini, dalle conoscenze acquisite, dalle esperienze vissute nel periodo dell'infanzia e della fanciullezza.

Così pure, se è vero che la pubertà e l'adolescenza costituiscono « l'età del decollo » della libertà, è pur vero che è piuttosto la giovinezza, l'età in cui si fanno le prime e fondamentali esperienze concrete di

<sup>3</sup> In generale si veda D. DE MASI - A. SIGNORELLI (a cura di), *La questione giovanile*, Milano, Angeli, 1978. E da un punto di vista soprattutto antropologico-psicologico: AA.VV., *La condizione giovanile*, Pistoia-Roma, Cooperativa Centro Documentazione, 1979, e la bibliografia segnalata all'interno.

libertà responsabile; e alle scelte fatte si pongono le basi che permangono nell'età adulta. Ciò soprattutto nelle società ad alto sviluppo industriale, come le nostre, in cui sempre più si fa consistente il fenomeno della procrastinazione dell'ingresso nella società adulta; e d'altra parte si enfatizza il ruolo e l'età giovanile fin quasi a farne un gruppo sociale e una sub-cultura a sé stante.

Appare chiaro quindi, pur nella differenziazione delle forme, la necessità di una continuità educativa per la crescita della libertà nelle sue diverse « stagioni »: in una fondamentale prospettiva di « educazione permanente »: di una educazione cioè che si fa « compagna » del divenire personale, anche se si articola diversamente a seconda delle diverse età dell'esistenza e a seconda delle diverse esigenze di ognuno.

Interessante da questo punto di vista l'attenzione di Don Bosco non solo per i ragazzi e per i giovani, ma anche per quelli che per tutta la vita rimanevano « ex-allievi ».

## 2. L'esperienza attuale della libertà

### 2.1. La « fuga dalla libertà »

Queste possibilità di educazione alla libertà responsabile trovano oggi tutti, educandi, ragazzi, giovani e educatori, insegnanti, genitori, sacerdoti, in gravi difficoltà, per la difficile situazione, che stiamo attraversando e vivendo.

L'umanità dell'uomo e la sua libertà sono al centro delle dichiarazioni di chi regge la « cosa pubblica », come attestano le varie dichiarazioni dei diritti dell'uomo, del cittadino, del bambino; le costituzioni politiche, le grandi radunanze internazionali; i discorsi dei politici, ecc. E tuttavia quotidianamente abbiamo sotto gli occhi o giungono ai nostri orecchi o sperimentiamo sulla nostra pelle imprese di dominazione, di oppressione politica, di terrorismo. Le aggressioni imperialistiche contro la libertà dei popoli non sono cose di altri tempi.

Le scienze umane ci hanno ammaestrato a riguardo dei modi sottili e mistificatori con cui si realizza e si manifesta la « fuga dalla libertà » (Fromm) del nostro tempo e della nostra società. E hanno messo in luce il circolo vizioso di angoscia e autoritarismo che si sviluppa nelle strutture e nelle istituzioni da noi stessi create.

Scienza, tecnologia, mass-media sembrano esserne le strumentazioni efficaci e persuasorie.<sup>4</sup>

Dei messaggi di libertà che vengono dalla radio, dalla televisione, dal cinema, dai dischi, dai registratori, dai giornali, dalle riviste, dai manifesti delle nostre strade ne abbiamo un senso di saturazione. E tuttavia ne siamo come presi e avvolti, in un gioco tragico il cui esito finale sembra essere ineluttabilmente la massificazione del vivere e del consenso civile e la spersonalizzazione anonima, individuale e collettiva.

Nonostante il '68 e le lotte che si sono combattute in questi ultimi anni, per i diritti civili, per la qualità della vita, per la liberazione della donna, per l'emancipazione e la liberazione dei popoli si ha talvolta l'impressione profonda di non toccare che un « fantasma » di libertà.

Certi fenomeni tipici del nostro tempo — esasperati dalla crisi economica e dal difficile momento congiunturale che stiamo attraversando a tutti i livelli — ne sembrano il segno più cospicuo, il campanello d'allarme: la caduta nel solipsismo; la ripresa o la teorizzazione di concezioni nichilistiche; il rigurgito della contestazione eversiva; il rifugio e la ricerca spasmodica e quasi nevrotica di forme di vita securizzanti, private o di gruppo (il posto, la famiglia, la coppia, il ritorno a forme religiose tradizionalistiche, magiche, la partecipazione a movimenti carismatici, misticheggianti), ecc.<sup>5</sup>

## 2.2. Il prezzo educativo del « contrabbando » della libertà

Gli equivoci, le falsificazioni, le ideologizzazioni della libertà — che sono spesso al fondo di tali fenomeni di massa — sono pure pagati a prezzo di equivoci, di sbandamenti, di infatuazioni fuorvianti e ossessionanti nella sfera della libertà personale.

E' un qualcosa che abbiamo tutti da sopportare. Ma, certo in primo luogo, sono i *ragazzi* e i *giovani* che pagano lo scotto di questo contrabbando della libertà: blanditi come sono da molte parti, a cominciare dall'« industria » della cultura, del consumo e della fabbricazione del consenso sociale e politico.

<sup>4</sup> J. LADRIERE, *I rischi della razionalità*. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture, trad. it., Torino, SEI, 1978, p. 93 ss.; C. NANNI - M. PELLERÉY, *I rischi della razionalità*, in « Orientamenti Pedagogici », 1979, 3, pp. 571-524.

<sup>5</sup> V. LANTERNARI, *Crisi e ricerca d'identità*, Napoli, Liguori, 1977<sup>2</sup>, p. 60 ss.

Spesso sono portati al limite dell'exasperazione dalle prospettive di emancipazione, autonomia e autoespansione, fatte balenare davanti ai loro occhi: mentre nella realtà effettiva hanno da sperimentare la compressione dell'esistenza, la massificazione conformistica, la procrastinazione dell'ingresso nella vita civile e professionale, la dipendenza reale familiare, ambientale, economica, civile, sociale, politica.

Sono essi che maggiormente risentono degli stretti confini ideali del progetto di liberazione e emancipazione, egemone nella nostra società e cultura occidentale: costretto e chiuso entro i confini del mondo, immanentisticamente antropocentrico, tendenzialmente portato alla riduzione del personale e della vicenda esistenziale all'individuale, all'istintivo, al momentaneo, al temporale, all'edonistico: o al possesso e alla dominazione imperialistica sulle cose e sugli altri.

La ricerca affannosa del piacere; la riduzione dell'amore a genitalità; l'exasperante attività di autorealizzazione o all'opposto la noia della vita; la « fuga dalla vita » nella assolutizzazione mortale che conduce alla droga e all'eversione, possono correttamente interpretarsi come frutto di una inculturazione e socializzazione logicamente conseguente a una tale visione di libertà e alle sue fatue promesse.

A sua volta questa pesante situazione è pagata pure dai *genitori* e dagli *educatori*, in termini di sbandamento o crisi di identità personale, di perdita di coscienza del proprio ruolo educativo; di incapacità di intervento: sperimentando sulla propria pelle lo sconcerto o addirittura il blocco psicologico e operativo, non sapendo cosa pensare, come agire, come comportarsi, come intervenire, cosa proporre, a cosa educare, a quale cultura, a quale società, a quale uomo, a quali valori, secondo quale modello di sviluppo personale e comunitario.

### 2.3. *Le « nuove frontiere » della libertà*

Nonostante tutte queste difficoltà è pur vero che il nostro è anche il tempo di nuovi fermenti, di nuovi orizzonti, di nuovi modi di sentire e pensare la libertà. Qui di seguito si cercherà di indicare quelli che sembrano i movimenti di tendenza più cospicui.

#### 2.3.1. *Dall'autonomia alla dedizione e all'impegno*

Una prima e fondamentale affermazione di libertà è quella che, contro ogni forma di dominazione e di oppressione, richiede spazi di pensiero e di azione personali, sia a livello individuale, che di gruppo, o a livello collettivo.

I pensatori del secolo scorso hanno raccolto questa affermazione storica rivendicativa, di difesa della singolarità e della capacità di iniziativa personale (che pervade l'uomo moderno e lo fa geloso ad ogni tentativo di espropriazione altrui) e hanno parlato della libertà soprattutto come *autonomia* dell'uomo che è « legge » per se stesso e che ritrova nella propria interiorità la norma dell'agire. Allo stesso modo gli stati (o i gruppi) debbono essere indipendenti e sovrani.

Oggi, tuttavia, si è sempre più consapevoli, almeno a livello aurorale e intuitivo, che la libertà ci coinvolge in una avventura a più largo respiro dell'autonomia. Affermare il proprio diritto — come la storia dei popoli insegna — comporta spesso arroccarsi e rinchiudersi nei limiti angusti della propria particolarità. E talora dà luogo a nuove forme di dominazione e appropriazione egoistica.

La libertà invece si ritrova spesso nella posizione di chi si apre all'amore, risponde ad un appello con una *dedizione senza misura*, rimanendo *fedele* a ciò che costituisce l'oggetto delle sue aspirazioni, oppure si getta nella lotta e nell'*impegno* di liberazione sociale, politica, religiosa, costi quel che costi.

Si dimostra con i fatti, cioè, che la libertà non è solo *libertà da* o *libertà di*, ma anche *libertà per*.

### 2.3.2. Dalla spontaneità alla responsabilità

Movimenti recenti ricercano o esaltano la libertà come *spontaneità*, assenza di costrizione o di calcolo.

E in senso positivo si vuol vedere la libertà come *creatività*, genialità, intuizione, sentimento di piena espansione di sé.

Si diventa così sospettosi nei confronti di ogni forma di organizzazione razionale, di ogni movimento di istituzionalizzazione della libertà.

E si prova una certa insofferenza per ogni remora che viene dall'ambiente o dallo stesso divenire temporale.

D'altra parte si comprende pure che bruciare la libertà nei gorgi di una vertiginosa assolutezza è dimenticare la condizione tipica dell'uomo, « intrisa di tempo e di giorni ». E' dimenticare la dimensione della crescita e la storicità dell'azione umana, che è « liberata » quando si proietta nel futuro, nella fecondità di un progetto di valore, intravisto e organizzato razionalmente; alla conquista di « nuove frontiere » e di nuovi spazi per le verità e i valori dell'uomo.

Nell'esperienza della propria *corporeità* e nel vivace e diretto contatto con la *natura* e nello *stare insieme* si cercano oggi nuove vie per una libertà che voglia assumere le configurazioni della responsabilità.

### 2.3.3. *La lunga marcia della libertà*

Allo stesso modo si fa strada presso molti l'evidenza che, come tutto ciò che è nelle mani dell'uomo e nel raggio delle sue possibilità, anche la libertà è insieme un *dato*, un *dono* trasmesso, e un *compito* da adempiere, una missione, una « vocazione » ad essere in un certo modo: un qualcosa che è dato all'uomo *in germe* e perciò da sviluppare, da costruire, nell'impegno e nell'esercizio concreto e laborioso, attraverso una molteplicità di attività e di operazioni individuali e sociali, nel corso delle quali si fa la felice esperienza dell'autorealizzazione e della crescita di tutti, dell'iniziativa personale e della collaborazione comune, dell'appello e dell'aiuto, del donare e del ricevere.

Si comprende cioè che incamminarsi lungo le strade della libertà è *partecipare ad una lunga marcia*, in cui si è coinvolti tutti, sia come singoli individui sia come società nel suo insieme in una sorta di *apprendistato permanente ad essere liberi*, che comporta una attiva sollecitudine da parte di tutti per dare « qualità umana » all'azione del singolo e alla comune vicenda storica. Perché non senza sforzo, e non senza una severa *disciplina promozionale*, si diventa liberi.

### 2.3.4. *Dalla soggettività alla comunità*

Nel passato si è dato risalto alla componente « motivazionale » della libertà. L'esistenzialismo di qualche decennio fa ha posto l'accento piuttosto sulla « drammaticità » della scelta soggettiva. Il nostro tempo sembra mettere in risalto, per un certo verso, le potenzialità « operative » e le capacità realizzatrici della scelta libera; ma per un altro verso — a seguito dei guasti subiti ad opera di quella che è stata denominata la « razionalità borghese » e l'« ideologia del progresso » ad essa conseguente — è piuttosto cauto nel porre a fondamento della libertà la soggettività personale, così come storicamente è stata intesa.

Si ricercano perciò le categorie di una *nuova soggettività*, fondata sui bisogni radicali dell'uomo,<sup>6</sup> sul « camminare insieme », sulla « compagnia », sulla « solidarietà », sulla « convivialità ».<sup>7</sup>

<sup>6</sup> A. HELLER, *La filosofia radicale*, Milano, Il Saggiatore, 1979.

<sup>7</sup> I. MANCINI - G. RUGGIERI, *Fede e cultura*, Torino, Marietti, 1979.

Inoltre, come recenti documenti della Chiesa hanno insinuato,<sup>8</sup> si cerca pure di superare le angustie individualistiche storicamente collegate all'immagine dell'uomo, proprie delle culture occidentali, aprendole alle categorie di « comunità » e di « popolo », non immediatamente identificabile con « massa », come succede spesso in una logica euro-occidentale.

### 2.3.5. *Dalla immanenza alla trascendenza*

Il parallelo scacco dell'ideologia del « cambio politico » e della « prassi rivoluzionaria » ha reso più attenti alle dimensioni del « personale » e del « privato », non risolvibili semplicemente nelle dimensioni del pubblico, del politico e dell'economico.

E' in questa linea che alcuni intellettuali e pensatori cristiani richiamano alla necessità di doversi portare ad un livello di vita più alto di quello pensato entro le categorie immanentistiche e antropocentriche del pensiero moderno, se si vuole far salva ultimamente la libertà dell'uomo, e non la si vuol ridurre ad una « passione inutile » (Sartre).

Solo cogliendo la *dimensione trascendente* dell'esistenza, solo se l'umanità non è ridotta entro la « curva dei giorni » (Camus) e del mondo, solo allora — si afferma — si potrà parlare di un senso e di una consistenza della libertà umana.

Ciò comporta d'altra parte che Dio non sia visto come concorrente dell'uomo nella libertà; che la creazione non sia vista come qualcosa in cui l'uomo è ridotto ad un « manichino » nelle mani di Dio. E che la religione non sia la sublimazione alienante per ciò che all'uomo non riesce.

Un particolare contributo alla soluzione di questo problema viene dalla crescente attenzione al pensiero biblico-cristiano che parla di Dio come Jahvé, presenza liberatrice, che va « alla ricerca dell'uomo » (Heschel) per liberarlo e farne il « suo popolo »; che esprime la creazione come chiamata originaria alla pienezza dell'esistenza alla creatività storica (=l'uomo « vicario » di Dio nel mondo) e alla definitiva comunione (=l'uomo creato ad immagine e somiglianza di Dio); che vede l'umanità dell'uomo « vulnerata », ma « redenta » dall'interno, ad opera di un « Dio che si fa uomo perché l'uomo sia Dio » (S. Agostino).

<sup>8</sup> Ad es. il Sinodo dei Vescovi sulla catechesi o la Conferenza della Chiesa latino-americana di Puebla.

E si riprende l'insegnamento di S. Cipriano di Cartagine, secondo cui la legge di Dio è « il buon insegnamento » di Dio per crescere nella fede, rafforzarsi nella speranza, produrre frutti di carità: non l'imposizione di un « dio-carabiniere ».

#### 2.4. *L'assenza di quadri di riferimento*

E' pur vero che questi e altri stimoli sono tutt'altro che condivisi da tutti. Inoltre solo raramente costituiscono il patrimonio di pensiero stabile, che sorregge l'agire.

Infatti quello di cui oggi si deve soprattutto denunciare la carenza non è tanto la mancanza di fermenti positivi o di nuove proposizioni di valori, quanto piuttosto la loro assunzione in sistemi coerenti di significato, capaci di fornire modelli di comportamento e quadri di riferimento validi per l'azione umana libera.

### 3. **L'ispirazione storica di Don Bosco e della tradizione salesiana**

#### 3.1. *La « libertà grande » nei divertimenti*

Per Don Bosco non era molto facile parlare di libertà, data la sua formazione e i tempi in cui viveva. Per gran parte dei cattolici del suo tempo, libertà era sinonimo di libertinaggio morale, di liberalismo politico anticlericale e irreligioso o comunque un segno di irrequietezza e di rilassatezza nella vita religiosa.<sup>9</sup>

<sup>9</sup> E' noto come egli prese sempre le distanze dagli entusiasmi risorgimentali italiani, che prendevano anche ecclesiastici dell'ambiente torinese vicino a Don Bosco, soprattutto nel periodo del 1848. E' in questo clima che il biografo di Don Bosco, il quale riprende un racconto di Don Bosco, chiama « povero traviato » un predicatore che nella predica ai ragazzi non fa che acclamare alla libertà. E non senza compiacenza annota che i giovani oratoriani di Don Bosco, disinteressati alla cosa, alla parola « libertà, libertà, libertà », più volte ripetuta dal predicatore, facevano eco sottovoce con la filastrocca: « libertà, torotèla torotà » (MB 3, 415). Per la libertà come fattore destrutturante della vita religiosa (e della congregazione salesiana in particolare) si veda MB 17, 386.

Si ricorda che nel corso delle citazioni si farà uso delle seguenti abbreviazioni:

— MB = *Memorie Biografiche*, cui segue subito l'indicazione del volume e della pagina. Così ad esempio la indicazione data sopra: MB 3, 415, vorrà significare: *Memorie Biografiche*, vol. 3, pag. 415. E l'altra: MB 17, 386, è: *Memorie Biografiche*, vol. 17, pag. 386.

— D. BOSCO, *Scritti* = S. GIOVANNI BOSCO, *Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, a cura di P. Braido, Brescia, La Scuola, 1965; cui segue subito il numero della pagina.

Tuttavia egli sembra dare ampio spazio alla libertà in campo educativo.

Nello scritto su *Il sistema preventivo*, nel contesto del discorso riguardante l'applicazione del sistema preventivo stesso, si afferma:

« Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento. La ginnastica, la musica, la declamazione, il teatrino, le passeggiate sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla sanità ».<sup>10</sup>

In quanto espressione letteraria riecheggia una sentenza di S. Filippo Neri, del resto molto usata nella letteratura ascetica piemontese della metà ottocento. Don Bosco stesso ne è cosciente. Difatti qualche riga sotto, il testo prosegue:

« Fate tutto quello che volete, diceva il grande amico della gioventù S. Filippo Neri, a me basta che non facciate peccati ».<sup>11</sup>

Questo fatto non è da sottovalutare. E' un indice di quella continuità culturale di Don Bosco con la tradizione educativa e pedagogica cristiana comune, che, nelle sue espressioni più vivaci, ha sempre favorito questi germi di attività volti a far maturare i giovani secondo un loro personale modo d'essere, pur in uno stesso e comune orizzonte cristiano ecclesiale, per quanto si voglia angusto e storicamente circoscritto.

Oltre a ciò il testo è certamente un documento adeguato di quel che effettivamente accadeva e si voleva che accadesse nell'Oratorio, anche dopo la sua « collegializzazione » negli ultimi decenni della vita di Don Bosco.

La « libertà grande nei divertimenti », insieme all'allegria, al canto, alla musica, costituisce l'ultimo dei « sette segreti dell'Oratorio » che secondo Don Bosco spiegano come mai nell'Oratorio non succedono i disordini che si contavano in altri collegi, come egli stesso ebbe a dire verso il giugno 1875 in risposta a visitatori dell'Oratorio, meravigliati del dinamico, e a prima vista caotico, andirivieni di ragazzi in tutto l'ambiente della casa.<sup>12</sup>

<sup>10</sup> *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, in D. Bosco, *Scritti*, 295.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> MB 11, 222.

Tuttavia sembrerebbe a prima vista innegabile un certo carattere « strumentale » di un tal modo di vedere la libertà.

Essa si pone nell'ordine dei mezzi, chiaramente subordinata a finalità superiori: la disciplina, la salute, la moralità.

A dire il vero le MB riportano una testimonianza che sembrerebbe elevare di molto il ruolo della libertà nell'attività educativa di Don Bosco: intervistato dal corrispondente romano del *Journal de Rome* — entusiasticamente meravigliato dei « miracoli » di Don Bosco a vantaggio della « causa cattolica » — alla domanda sul suo sistema educativo (« Vorrebbe ora dirmi qual è il suo sistema educativo? »), Don Bosco perentoriamente rispondeva:

« Semplicissimo: lasciare ai giovani piena libertà di fare le cose che loro maggiormente aggradano. Il punto sta di scoprire in essi i germi delle loro buone disposizioni e procurare di svilupparli. E poiché ognuno fa con piacere soltanto quello che sa di poter fare, io mi regolo con questo principio e i miei allievi lavorano tutti non solo con attività, ma con amore ».<sup>13</sup>

Qui la libertà sembrerebbe essere il principio pedagogico costitutivo e unico. A prima vista questa affermazione potrebbe essere sottoscritta dal più deciso assertore dell'attivismo del nostro secolo.

O si tratta di una battuta giornalistica ad effetto propagandistico?

### 3.2. Libertà e obbedienza

Un tale interrogativo sorge in particolare allorché si confrontano questi testi con quelli riguardanti l'obbedienza e la responsabilità.

In vari scritti, ci si imbatte di frequente in espressioni che affermano, ad esempio, che l'obbedienza è la principale virtù dei giovani, quella che le compendia tutte;<sup>14</sup> l'obbedienza ai propri superiori è il fondamento di ogni altra virtù e le genera tutte;<sup>15</sup> « Se è a tutti necessaria, lo è in modo speciale per la gioventù ».<sup>16</sup>

Secondo P. Stella l'obbedienza sembra essere « la via compendiosa dei giovani alla salvezza e alla santità ».<sup>17</sup>

<sup>13</sup> MB 17, 85-86.

<sup>14</sup> MB 6, 12-16.

<sup>15</sup> *Regolamento per le case*, in D. Bosco, *Scritti*, 441-442.

<sup>16</sup> *Ibidem*.

<sup>17</sup> P. STELLA, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, Zürich, Pas-Verlag, 1969, p. 227.

Ai giovani chiede che siano come un fazzoletto nelle sue mani, che gli diano la chiave del loro cuore, che si lascino guidare con piena confidenza, docilità, disponibilità, duttilità.

E' vero che tale obbedienza è sempre in un clima di confidenza e amorevolezza, di fiducia reciproca, anche quando è fissata per scritto in forma regolamentare.<sup>18</sup>

E anch'essa è finalizzata al bene e alla felicità degli allievi.<sup>19</sup> E' pure chiaro il riferimento religioso. L'obbedienza alla legge di Dio e ai superiori diventa il sacrificio gradito a Dio della propria libertà, dono massimo avuto da Dio:

« Fra tutti i doni che Dio ci fece, la libertà, cioè l'averci creati liberi, è il dono più grande. Ora quando noi obbediamo facciamo un sacrificio di questa libera volontà, assoggettandola al volere di un altro; ma è il sacrificio più gradito che possiamo fare a Dio. Ma perché questa obbedienza sia grata a Dio, deve essere di nostra volontà ».<sup>20</sup>

### 3.3. Libertà e responsabilità

E' indubbio che Don Bosco ha formato i suoi Salesiani e i giovani ad un vivo senso di responsabilità, con un forte appello alla coscienza morale e religiosa, chiamata a rispondere in prima persona direttamente a Dio riguardo al proprio agire e al proprio operato. In effetti più che di responsabilità si parla più precisamente di « render conto a Dio ». E' Dio il diretto — ma anche l'unico — referente della responsabilità. Nei confronti degli altri c'è piuttosto « l'amore del prossimo » e nei confronti della società « l'onestà » del cittadino.

Così « ogni direttore deve rendere conto a Dio dell'anima di ciascuno de' suoi confratelli che dallo stesso Dio furono collocati sotto la sua speciale direzione », come detta negli esercizi spirituali del 1871.<sup>21</sup>

E nelle « buone notti », nel corso dell'anno scolastico, più volte richiama i ragazzi all'impegno nello studio, avendone i mezzi, motivandoli

<sup>18</sup> Come avverte P. BRAIDO, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964, p. 173 ss.

<sup>19</sup> *Regolamento*

<sup>20</sup> MB 6,15: predica ai giovani collegiali di Valdocco nel 1859.

<sup>21</sup> MB 10, 1078.

con il ricordare il «conto rigoroso» che dovranno render a Dio se non approfittano del tempo che hanno avuto.<sup>22</sup>

In questo quadro di riferimento sono anche giustificati gli effetti «forti», in qualche misura punitivi, dell'assistenza: «gli assistenti — ricorda ai giovani in una "buona notte" — dovranno inoltre rendere conto a Dio, se avran trascurato di assistere i loro giovani e se questi per loro negligenza si fossero lasciati andare a qualche colpa».<sup>23</sup>

### 3.4. *Libertà o sottomissione?*

Ad un primo impatto con testi come quelli citati sull'obbedienza e sulla responsabilità, 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 (incarnato nella figura del «travèt»), 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.

Al fine di togliere o per lo meno di ridimensionare tale impressione, occorre ricercare l'esatto senso dei testi mettendoli nel loro contesto e confrontandoli con altri passi e con la viva prassi storica, codificata dalle MB e dalla tradizione orale dei Salesiani. Un lavoro filologico e storiografico in gran parte da fare. Qui si cercherà solo di esprimere alcune annotazioni e impressioni, utili alla trattazione del tema.

### 3.5. *Il senso del richiamo all'obbedienza e alla responsabilità personale*

a) Tale insistenza sull'obbedienza e sulla responsabilità personale, come scrive P. Stella,<sup>24</sup> può essere considerata come la risposta diretta al ragazzo e all'adolescente che esprime il senso della propria

<sup>22</sup> Si veda ad es. MB 6, 353; o MB 6, 318-319, che si riferiscono al 1859.

<sup>23</sup> MB 13, 420-421.

<sup>24</sup> P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 231 ss.

colpevolezza per lo più in termini di disobbedienza ai genitori e agli altri adulti.

b) C'è indubbiamente la percezione pedagogica dell'inesperienza, della fragilità, della debolezza e volubilità intellettiva, affettiva e morale dei ragazzi.

c) Ma c'è anche la motivazione etico-teologica di una visione dell'uomo e del fanciullo « vulnerato » e redento, in ogni caso bisognoso di guida e di educazione, se si vuole che la inesperienza, l'imprudenza, la fragilità non si trasformi in sbandamento, in peccato, in duratura inclinazione al male e ad una esistenza traviata, ultimamente e eternamente infelice.

d) Presuppone la presa di decisione libera dell'educando. Nell'opera educativa costui non ha un ruolo puramente passivo o solo recettivo.

« Senza il vostro aiuto non posso far nulla. Ho bisogno che ci mettiamo d'accordo e che fra me e voi regni vera amicizia e confidenza ».<sup>25</sup>

e) L'attività dell'educatore viene a porsi come « col-laborazione », come proposta-appello, cui corrisponde simmetricamente la persuasione interna e la risposta libera a lasciarsi guidare o ad ubbidire. In questo ordine di idee gli educatori sono invitati a guadagnarsi il « cuore », per muovere la mente alla comprensione e la volontà all'azione obbediente.

f) Il rapporto tra attività educativa dell'educatore e ubbidienza dell'educando non è diretto e meccanico. Esso è mediato dai tre cardini del sistema preventivo, la ragione, la religione, l'amorevolezza:<sup>26</sup>

— Educatore ed educando sono disciplinati e obbediscono ad un *ordine razionale* oggettivo che è al di sopra di tutti. La disciplina e l'obbedienza sono « espressione di un ordine *dimostratosi ragionevole* ed indispensabile in una comunità familiare di grandi proporzioni ».<sup>27</sup> E, caso mai, da realizzarsi « ragionevolmente », secondo saggezza, prudenza, tatto, non in modo legalistico e impersonale.

<sup>25</sup> MB 7, 504.

<sup>26</sup> « Questo sistema si appoggia tutto sopra la ragione, la religione e sopra l'amorevolezza »: *Il sistema preventivo...*, in D. Bosco, *Scritti*, 292.

<sup>27</sup> P. BRAIDO, *Il sistema preventivo...*, p. 174.

Ai direttori del collegio si raccomanda che « mai si diano comandi ripugnanti », anzi che si abbia massima cura « di secondare le inclinazioni di ciascuno affidando di preferenza le cose che si conoscono di maggior gradimento » e mai « cose superiori alle forze dei subalterni ». <sup>28</sup> Non scoraggiando mai nessuno, anche quando sono necessari castighi. <sup>29</sup>

— « La pratica religiosa, soprattutto quella sacramentale, è considerata essenziale fondamento di una educazione che non voglia essere fallimentare ». <sup>30</sup>

— Alla autorevolezza oggettiva dei principi etico-religiosi, mostrata preventivamente e proposta agli allievi, si aggiunge la sua concreta incarnazione nella persona dell'educatore, che *consacrato* al bene dei suoi allievi, li *ama* e diventa *amico* e *benefattore*, facendosi a sua volta amare e riconoscersi come tale, con quella autorevole amorevolezza che guadagna il « cuore » e porta all'obbedienza, alla disciplina, e, positivamente, all'impegno personale delle proprie energie secondo le direttive ricevute. <sup>31</sup>

g) Sono forse da aggiungere altre due note di carattere storico:

— Sembra abbastanza certa una diversità di accentuazione a seconda delle diverse situazioni concrete: Don Bosco « sembra, ad esempio, puntare largamente sulle buone capacità dei giovani nel periodo in cui la casa annessa all'Oratorio era un pensionato che dava larga autonomia ai giovani e stimolava in loro il senso di responsabilità e di autogoverno. Quando invece ha sott'occhio la popolazione dell'internato, allora insiste molto sull'obbedienza come generatrice di ordine e disciplina ». <sup>32</sup>

La storia di tanti giovani, suoi collaboratori, promossi educatori « sul campo » — forse al di sopra delle loro stesse risorse e possibilità personali e d'età — è una preziosa testimonianza di quei primi tempi. <sup>33</sup>

<sup>28</sup> *Ricordi confidenziali ai direttori*, in D. Bosco, *Scritti*, 289.

<sup>29</sup> Cfr. MB 10, 1022.

<sup>30</sup> P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 236. Sull'importanza della religione in educazione, si veda ad es. MB, 3, 605. O anche D. Bosco, *Scritti*, 295.

<sup>31</sup> Sulla funzione liberatoria dell'assistenza si veda D. Bosco, *Scritti*, 293.

<sup>32</sup> P. STELLA, *Don Bosco...*, vol. II, p. 238.

<sup>33</sup> Si leggano ad es. le vite di Magone Michele e di Domenico Savio e la testimonianza di Don Bosco stesso in *Memorie dell'Oratorio*, contenuta in D. Bosco, *Scritti*, p. 361. O si pensi alla parte avuta dai giovani nelle associazioni religiose dell'Oratorio: le Compagnie.

— Tale insistenza sull'obbedienza e sulla responsabilità rispondeva pure alle concrete esigenze dei tempi, che richiedevano da parte dei cattolici — in un momento che si può dire di « trapasso » culturale oltre che politico — personalità forti, decise e ordinate.

In conclusione si potrebbe affermare che dietro tale insistenza c'è tutta la complessità dell'atteggiamento di Don Bosco educatore: da una parte la sua grande simpatia umana e cristiana per i fanciulli, positivamente visti come « tenere piante », <sup>34</sup> con forze e capacità d'iniziativa « meravigliose »; <sup>35</sup> dall'altra la sua convinzione della necessità di una guida e di una direzione, perché tali forze e potenzialità ottengano il loro fine. <sup>36</sup>

### 3.6. Libertà « schierata » e « pedagogia del fine »

Ma c'è un secondo ordine di considerazioni da fare, per comprendere il concetto di libertà di Don Bosco nell'insieme della sua concezione e prassi educativa.

Don Bosco si è fatto sempre difensore della libertà di coscienza nei confronti dei suoi Salesiani e dei ragazzi. <sup>37</sup> E, come si è detto, è chiara la sua convinzione nelle capacità di libera e attiva decisione dei ragazzi e dei giovani. E ha spesso spronato l'iniziativa dei suoi ragazzi.

Ma è pure chiaro che la sua concezione della libertà ha una evidente connotazione morale-religiosa. In linea con la migliore tradizione, la libertà è vista come una qualità dell'agire umano, che si « qualifica » aderendo volontariamente al bene e al valore intravisto. E' una « libertà schierata ». Solo così evita di confondersi con libertinaggio o con il peccato della superbia demoniaca.

Allora risulta più sfumato anche il senso della libertà in sede educativa.

<sup>34</sup> Per la metafora « tenera pianticella » si veda ad es.: [G. Bosco], *Il giovane provveduto*, Torino, Paravia, 1847, p. 13.

<sup>35</sup> Si veda ad es.: *Introduzione a un « piano di regolamento »*, in D. Bosco, *Scritti*, 360; o MB 7, 761; MB 16, 66.

<sup>36</sup> *Il sistema preventivo...*, in D. Bosco, *Scritti*, 361.

<sup>37</sup> Si veda ad es.: MB 10, 1021; MB 12, 332; MB 15, 640; MB 18, 20; *Ricordi confidenziali ai direttori*, in D. Bosco, *Scritti*, 287.

Ad essere precisi, più che « strumentale » a fini superiori, la libertà è vista come una « qualità » della « crescita-verso » il conseguimento del fine educativo ultimo, la maturità umana e cristiana. Indubbiamente ci si muove in un quadro di « pedagogia del fine », non di una libertà fine a se stessa.

### 3.7. *Il quadro di riferimento ultimo della libertà*

C'è infine un terzo ordine di considerazioni da fare.

L'intera attività educativa di Don Bosco e la sua pedagogia — e quindi anche la sua visione della libertà — trovano il loro completo significato probabilmente solo se assunte nel quadro più comprensivo della sua spiritualità e della soteriologia ad essa sottesa.

In questa luce la « passione » educativa di Don Bosco risulta la traduzione operativa del *Da mihi animas. L'amorevolezza* si rivela molto più che un semplice sentimento e uno stile educativo di affetto: essa è, più profondamente, carità che si esempla sull'amore di Cristo per i fanciulli; sulla carità paolina;<sup>38</sup> su S. Francesco di Sales, dalla tradizione venerato come il « dolcissimo santo » e il perfetto imitatore della dolcezza di Cristo.

La *religione* non viene ridotta a semplice mezzo educativo, ma è portata nell'ordine dei fini, come stile permanente di vita di una personalità adulta e libera.

Il *fine stesso dell'educazione* (il « buon cristiano » e « l'onesto cittadino ») diventa per i migliori proposta di essere « stoffa » per « fare un bell'abito da regalare al Signore ».<sup>39</sup> E a tutti è presentato e predicato l'ideale della santità.

L'*obbedienza* stessa diventa la risposta personale, che accomuna educatori e educandi, a collaborare al disegno divino di salvezza, nella coscienza di essere dentro una storia di redenzione e di essere oggetto di un appello, a cui si deve in ogni caso rigorosamente render conto.

<sup>38</sup> « La pratica di questo sistema è tutta appoggiata sopra le parole di S. Paolo che dice: *Charitas benigna est, patiens est; omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet.* » La carità è benigna e paziente » (Il sistema preventivo..., in D. Bosco, *Scritti*, 294).

<sup>39</sup> G. Bosco, *Vita del giovinetto Savio Domenico allievo dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, Torino, Paravia, 1859, p. 35.

Lo stesso *clima e spirito di famiglia* — tante volte conclamato come anima e struttura ambientale fascinosa del sistema educativo salesiano — pur legato a precise matrici culturali, pur frutto di una sapiente costruzione pedagogica, pur risultato di una faticosa e spesso estenuante comunione di vita educativa tra educandi e educatori (che nella tradizione salesiana ha portato a caratterizzare scherzosamente il salesiano, e l'assistente in particolare, come « animale da cortile »), trova il suo fondamento nella comune figliolanza divina e la sua esemplarità nella grande famiglia costituita dalla Chiesa e dall'umanità, che riconoscono Dio come Padre.

### 3.8. *Grandezza e debolezza di una tradizione*

Questa è l'impressione che molti allievi, divenuti adulti, hanno saputo esprimere adeguatamente; nel loro educatore hanno riconosciuto l'uomo di Dio, il Santo; nel suo amore paterno l'esemplata espressione dell'amore paterno di Dio; nel suo comportamento quotidiano, un modo concreto di vivere la comunione con Dio. E nella loro vicenda educativa giovanile hanno sperimentato e provato uno stile profondo di vita cristiana comunitaria; hanno avuto la sensazione di uno sviluppo pieno delle proprie capacità personali; si sono sentiti elevati ad una vita vissuta nella « libertà dei figli di Dio »: una libertà che difficilmente altrove si sperimentava in quei tempi.

A questa dimensione religiosa si univa in Don Bosco — ma anche in alcuni salesiani — una grande personalità psicologica e una ammirabile saggezza creativa.

Su queste due piste di grande spiritualità e di saggezza umana è sempre nato e si è istradato, nel corso della tradizione educativa salesiana, quel profondo affetto, riconoscenza, fiducia filiale, amicizia profonda, che viene spesso a legare in modo caratteristico allievi, ex-allievi e salesiani; meraviglia per chi non ha vissuto un tale tipo di esperienza di vita.

Certo non è da sottovalutare, al fine di una comprensione della autorevolezza di Don Bosco, il suo ruolo « carismatico », di « padre » di tutti, non solo dei giovani ma anche dei suoi collaboratori, scelti, formati, esemplati secondo i suoi precisi intendimenti, anche se sulla base delle loro diversificate attitudini personali.

Tuttavia sembra che si può affermare abbastanza tranquillamente che quando questo quadro referenziale viene a mancare anche il « sistema

preventivo » comincia a traballare. Invece del giovane capace di entrare efficacemente nella vita adulta, si fabbrica al massimo il potenziale funzionario o padre di famiglia onesto, abitudinario, ordinato, ma facilmente schematico, incapace di innovazione e di comprensione del cambiamento: ultimamente conservatore, o peggio reazionario, in qualsiasi situazione di vita venga a trovarsi: vita familiare, vita sociale, vita ecclesiale, vita politica, vita professionale, rapporto educativo e didattico, ecc.

L'autorevolezza dell'educatore, l'azione « preventiva » scade in forme meccaniche, educativamente insignificanti, se non addirittura in forme autoritarie, chiaramente repressive.

La ragionevolezza della disciplina diventa legalismo che mortifica le iniziative e gli spazi di libertà (quando non scatena reazioni emotive, che turbano più o meno duraturamente lo sviluppo personale del ragazzo o del giovane e che comunque provocano abbandoni e distanze, che si cercano di rimuovere o di dimenticare man mano che si diventa adulti o ci si allontana dall'ambiente educativo salesiano).

La famosa *lettera del 1884* da Roma ne è una precisa testimonianza, già vivente Don Bosco.

Non c'è da invocare molte documentazioni « scientifiche », per dover riconoscere che la storia del sistema preventivo, nel corso della vicenda della congregazione salesiana, ha collezionato anche questo tipo di guasti e di scadimenti concreti, accanto a brillanti risultati.

#### **4. Indicazioni per la programmazione dell'azione educativa**

##### *4.1. La diversa cultura della libertà*

A parte i guasti o i limiti concreti, e pur con tutti gli approfondimenti, l'impressione di una certa distanza, tra la tradizione educativa salesiana e le esigenze d'oggi, rimane. Come si è detto all'inizio, oggi la libertà non è solo il principio fondante, da salvare in ogni tipo di azione, ma è fine e metodo dell'azione personale e collettiva, educativa e sociale.

In questa linea ad esempio è difficile pensare Don Bosco alle prese con la richiesta di una piena esperienza di *libertà senza limiti*, assunta preventivamente con tutti i suoi eventuali costi: un fare esperienza fuori

di ogni custodia e senza guida; e che neppure è possibile mettere in rapporto con la figura del figliol prodigo del Vangelo, perché si tratta di una richiesta di libertà voluta come « via educativa », come « prova » di ciò che si vuol essere, non come sbandamento. E che, proprio perché tale, non solo richiede all'educatore misericordia o permissività o pazienza, ma piuttosto una suprema forza di sospensione di giudizio e un « lasciar fare un cammino » che si vuole intraprendere da soli o, in ogni caso, senza protezioni adulte.

Inoltre libertà e responsabilità sono esaltate non solo nella loro prospettiva etica (=libertà di coscienza e d'azione secondo valore) o religiosa (=il render conto a Dio) ma in primo luogo nella *solidarietà* e nel comune cammino all'interno della vicenda *storica umana*, intratemporale e intramondana; nelle loro dimensioni sociali e civili, riguardanti il proprio concreto mondo circostante.

Così pure il *pluralismo* delle visioni del mondo e della condotta pratica è oggi affermazione non solo sopportata o « negativamente » tollerata. Esso viene affermato — anche se non senza ambiguità — come legittimo, come un valore da promuovere, come un fine a cui improntare l'azione educativa.

Educare alla libertà equivarrebbe, in questa prospettiva, non solo ad educare *nel* pluralismo o *attraverso* il pluralismo, ma anche *al* pluralismo.

Quest'ultima affermazione va probabilmente intesa nel senso che la formazione deve portare al raggiungimento di una identità personale talmente solida, che la persona sia capace di vivere nella attuale situazione pluralistica, senza sentirsi persa o dilaniata ma che sappia invece convivere, confrontarsi e collaborare con gli altri al bene comune.

Ma, presso alcuni, una tale affermazione nasconde una visione relativistica e scetticggiante della realtà: e in questo senso educare al pluralismo equivale puramente ad educare allo spirito critico o al massimo all'apertura agli altri.

#### 4.2. Libertà e programmazione

Per altro verso, l'idea stessa di programmazione e di progetto sembra di troppo in questo ambito educativo: non sarebbe mortificare la libertà, la creatività personale? Non sarebbe un soggiogare l'immediatezza e l'« ingenuità » della vita a favore di una razionalizzazione disumana dell'esistenza? O, in ogni caso, un sottostare ad una coibente

obbedienza, che non sarebbe « virtù », ma piuttosto strumento adultistico, oppure pezza di appoggio ideologica per la dominazione e l'alienazione?

E' questa in fondo l'anima personalistica della contestazione descolarizzatrice e spontaneistica che ha percorso il mondo educativo e pedagogico di questi ultimi anni. Gli effetti negativi da essa provocati hanno messo a tacere in fretta tali forme di contestazione e le loro espressioni pedagogiche.

Oggi viviamo forse una inversione di tendenza sotto il segno della programmazione tecnologica, di cui le teorie curriculari sono espressione didattica ed educativa.

Tuttavia non con questo sono scomparsi certi mali denunciati in precedenza: il burocraticismo, l'autoritarismo; e in più il formalismo, l'indottrinamento, la dispersione specialistica, il riduzionismo efficientistico e sociologicistico, ecc.

Più produttiva in sede didattico-scolastica, la programmazione educativa ha bisogno di essere assunta con molta cautela quando la si voglia applicare e realizzare in campi così delicati come l'educazione alla libertà responsabile.

D'altra parte le vivaci istanze del nostro tempo — così sensibile in fatto di libertà — ma insieme così esigente di fronte alla complessità della situazione — richiedono di superare i guasti dello spontaneismo, dell'improvvisazione, del particolarismo, del settorialismo.

« Progettare » l'educazione alla libertà può significare allora semplicemente — come scrive il Rettor Maggiore nella lettera sul « Sistema Preventivo » — « convocare allo studio e alla riflessione, fissare l'attenzione sul contesto sociale ed ecclesiale sul quale lavoriamo, cercare con creatività strade e soluzioni che rispondano alle situazioni che affrontiamo, unire la comunità in criteri comuni a cui tutti si ispirano e in cui tutti si riconoscono, assicurare l'integralità e liberarci dall'improvvisazione e dal settorialismo ». <sup>40</sup>

Mi sembra ovvio ricordare che a questo importante *momento della vita comunitaria* dovranno partecipare tutte le componenti della comu-

<sup>40</sup> E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano*, in « Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana », 1978, n. 290, p. 39.

nità educativa, in primo luogo i ragazzi e i giovani — « soggetti » della propria educazione —, seppure in forme differenziate a seconda dell'età, delle situazioni, dei settori e ambiti educativi.

#### 4.3. Criteri previ

A questo scopo bisognerà da una parte rifarsi allo spirito di Don Bosco, rispettoso e attento alle capacità personali di ognuno,<sup>41</sup> d'altra parte porsi con spirito creativo alla ricerca di stili nuovi in cui incarnare lo stesso « nucleo carismatico » del sistema preventivo. Il Rettor Maggiore ricorda che è necessario per questo:

— rifare il clima di quel coinvolgimento di amicizia e di salvezza che caratterizzò l'Oratorio di Valdocco soprattutto ai tempi di Don Bosco e di Domenico Savio;<sup>42</sup>

— sentirsi « in consonanza al processo di personalizzazione proprio della nuova condizione giovanile »; « tenersi sulla lunghezza d'onda dei problemi che propongono »;<sup>43</sup>

— riubicarsi concretamente tra i ragazzi e i giovani, rinnovando la tradizione di dialogo, di amicizia e di ascolto della voce proveniente dal mondo giovanile così come esso oggi è, in bene e in male, con le caratteristiche sue proprie, da studiarsi con passione e serietà, pur senza cadute riduzionistiche di prospettiva.<sup>44</sup>

#### 4.4. La libertà responsabile e le sue « vie »

Responsabilità è essere e sentirsi autore dei propri atti. E' capacità di presenza personale, razionale e libera, di rispondere, di render conto a sé e agli altri (e, in senso più largo, al mondo, alla storia, all'Altro che è Dio). E' farsi carico degli impegni che ci si assume e delle conseguenze di ciò che si fa o si mette in opera. In questo senso essa costituisce il grado più alto della libertà personale.

Su questo punto — che costituisce probabilmente l'*obiettivo finale* e *generale* dell'intera attività educativa — dovrà esserci, in sede di

<sup>41</sup> Sul rispetto di D. Bosco per la crescita personale degli educandi si veda ad es. il cap. 3 della Vita di Magone Michele: [G. Bosco], *Cenno biografico sul giovinetto Magone Michele allievo dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, Torino, Paravia, 1869. O anche MB 5, 367-372; MB 13, 282-284.

<sup>42</sup> E. VIGANÒ, *Il progetto educativo salesiano...*, p. 41.

<sup>43</sup> *Ibidem*, p. 20 *passim*.

<sup>44</sup> Cfr. *Ibidem*, pp. 21-24, *passim*.

programmazione, un chiaro e preciso consenso da parte di tutti, educatori ed educandi.

Questo obiettivo finale specifica già di per sé alcune « *vie* » da intraprendere in vista del conseguimento di una libertà adulta e responsabile:

a) Essa richiede infatti di « *collaborare con i giovani* per sviluppare ogni loro risorsa fino alla piena maturazione umana » (Cost. 18), attraverso « la ragione, la religione, l'amorevolezza », non attraverso l'imposizione e la coercizione meccanica ed esterna.

Saranno perciò da *privilegiare*, per quanto è possibile, le forme dell'*autoeducazione*, i momenti attivi nei quali l'educando o gli educandi prendono posizione di fronte a se stessi e al loro processo di sviluppo personale, operando in prima persona per la propria educazione.

Questa del resto è la richiesta specifica che viene da molti giovani d'oggi, per quanto si voglia interpretare come domanda indotta. Sarà caso mai da « educare », non certo da stroncare o mortificare.

In questo senso l'attività dell'educatore, soprattutto verso i più grandi, sarà soprattutto un « *accompagnare* » coraggiosamente il giovane nei suoi sforzi, nei suoi tentativi e nelle sue esperienze di ricerca ad essere libero.

b) Essa richiede pure che si segua il principio della *gradualità* e della *continuità educativa*, nel rispetto delle *forze personali* e del *momento evolutivo* che ognuno attraversa, interiormente e relazionalmente; in modo da non sovraccaricare il ragazzo o il giovane con pesi che neppure l'adulto riesce a portare.

E senza lasciarsi « ossessionare » dai risultati o dal futuro professionale del giovane (senza d'altra parte dimenticarlo!).

A questo proposito la tradizione salesiana di giovani educatori o animatori di gruppi di ragazzi più piccoli richiede una particolare vigilanza, per evitare conseguenze negative in termini di maturazione personale, dovute ad un sovraccarico di responsabilità o ad una totalizzazione di energie in tale impegno di animazione e collaborazione educativa.

c) Sarà bene, inoltre, lungo il percorso educativo, far assaporare la gioia che proviene, come frutto, dall'impegno preso: senza troppe dilazioni dei fini, come ci avverte la pedagogia contemporanea.

La *pedagogia dei premi*, caratteristica della tradizione salesiana, dovrà essere probabilmente aggiornata per evitare forme di selezione

discriminanti o psicologicamente primitive, ma non essere messa definitivamente da parte.

Magari attuandola secondo elezioni « democratiche », come si faceva nell'Oratorio.<sup>45</sup>

E in ogni caso accompagnando la fatica personale con quell'*incoraggiamento* diretto e pronto, che gratifica e sprona al cammino ulteriore; anche esso tipico della « disciplina » educativa tradizionale salesiana, che lo privilegia, per evitare finché è possibile l'alternativa dei castighi.

#### 4.5. *Gli obiettivi intermedi*

L'obiettivo finale sembra specificare pure quelli che si potrebbero indicare come gli *obiettivi intermedi*, che riguardano i presupposti necessari perché la libertà responsabile si dia e si attui.

*In primo luogo* sembra da porsi tra essi l'attenzione alla maturazione di una *identità personale e sociale soddisfacente*, condizione di possibilità per l'azione libera e responsabile e per la propria ubicazione nella vicenda storica comunitaria.

L'educazione diventa così graduale e continua *promozione* della autonomia personale; aiuto a superare la dipendenza o la dispersione anonima negli altri, nel gruppo o nella massa. Ma insieme diventa opera di coscientizzazione e di iniziazione al comune processo storico di crescita personale e sociale.

Una libertà responsabile suppone *anche* la capacità di saper guardare in faccia alla realtà circostante, umana, sociale, ambientale, storica. Una educazione alla libertà responsabile richiede cioè l'*apprendimento* degli aspetti o dei principi di *valore*, presenti nel vissuto della propria esperienza e che reclamano una presa di decisione e una risposta in ordine alla loro attuazione, costruzione, introduzione innovativa.

*In terzo luogo* educare alla libertà responsabile vorrà dire previamente *formare* a quegli *atteggiamenti* di rispetto, di apprezzamento, di impegno, di fedeltà, di apertura agli altri e ai valori presenti in loro e attorno a loro.

Seguendo l'esempio di Don Bosco, bisognerà pure *iniziare concretamente* alla responsabilità, mediante il *graduale inserimento* in strut-

<sup>45</sup> MB 8,19.

ture e istituzioni e mediante la *partecipazione* alle prese di decisione e alle attività delle istituzioni in cui ci si ritrova a vivere.

E forse anche bisognerà *guidare* nell'impegno sociale e nelle attività socio-politiche che alcuni intraprendono al di dentro delle organizzazioni professionali e di lavoro, nelle strutture di partecipazione della vita urbana, civile, partitica, ecc.

*Infine*, in un mondo pluralistico, fortemente influenzato dai mass-media e segnato profondamente dallo sviluppo della scienza e della tecnica, essere liberi suppone anche — e forse fondamentalmente — aver *senso* critico e possedere *competenze* specifiche e precise. Una attività educativa in tal senso darà particolare valore all'attività dei salesiani nel campo dell'insegnamento, della formazione professionale, dell'animazione socio-culturale.

#### 4.6. *Contenuti, esperienze, figure e luoghi dell'educazione alla libertà*

Un lavoro di progettazione educativa comporta pure l'attenzione ai contenuti, ai luoghi, ai tempi, alle persone e alle esperienze concrete che si intendono porre in atto per conseguire gli obiettivi proposti e rispondere alle reali esigenze dell'ambiente e ai bisogni dei singoli e del gruppo nel suo insieme.

E' un lavoro che richiede particolare capacità di diagnosi e di aderenza alla realtà concreta; e una saggezza che probabilmente nessuna scienza può insegnare. Un tale lavoro risulta oggi particolarmente difficile, per le difficoltà concrete che una educazione alla libertà responsabile viene ad incontrare, quali ad es. la fragilità e la gracilità fisico-psichico-etica dei giovani del nostro tempo; il pluralismo caotico, se non l'anomia, dell'ambiente circostante; le condotte irresponsabili, individuali e collettive; il disorientamento educativo a riguardo, ecc.

In questo lavoro tuttavia mi pare che risultano particolarmente illuminanti alcuni aspetti del sistema preventivo di Don Bosco, soprattutto per quanto concerne: un chiaro quadro di valori; la figura dell'educatore e la presenza educativa; l'associazionismo giovanile come luogo di iniziazione alla libertà responsabile.

##### 4.6.1. *La chiarezza del quadro di valori, che guida e misura l'intervento educativo e costruisce strutture adeguate di libertà*

E' indubbio che Don Bosco ha avuto una visione concreta e unitaria dell'educazione e dei fini educativi. Valori umani (« la civile, morale,

scientifica educazione») e valori cristiani (« la gloria di Dio e la salvezza delle anime») si univano in stretta sintesi e si realizzavano nella esistenza concreta, diventando programma di vita, progetto educativo, anima delle strutture e dell'attività educative.

Il suo « progetto-uomo » e il suo « progetto-persona », condensato in formule semplici, ma pedagogicamente dense ed efficaci, comprendono il buon cristiano e l'onesto cittadino, ma anche il santo; « l'allegria, studio, pietà »; le tre « S » da lui suggerite senza incertezze: « sanità, sapienza, santità ».

Egli fu sempre attentissimo ai valori delle realtà umane, ai problemi della scuola, del lavoro, del tempo libero, della stampa, della musica, delle innovazioni tecniche e scientifiche; preoccupato per i giovani per il loro inserimento nella società, nel mondo del lavoro e della professione; il tutto inserito in un superiore piano di salvezza.

Si potrà forse discutere della qualità del suo « umanesimo ». Dovrà con molta probabilità essere rivista la sua prospettiva soteriologica e ecclesiologica. Il posto della libertà in tale progetto di uomo e di persona è sicuramente da chiarire e meglio ubicare, dandole maggior densità e spazio.

Ma non si potrà misconoscere l'unità profonda di tale progetto. Non se ne potrà dimenticare la qualità di inserimento armonico al di dentro dei processi concreti di crescita personale, umana, sociale. Come pure difficilmente se ne potrà trascurare il chiaro senso di operatività, di *traducibilità* e espressività reale *in strutture*, in procedure comportamentali e comunitarie, in istituzioni, in forme pedagogiche e persino giuridiche, limpide e precise.

#### 4.6.2. *La figura dell'educatore e la presenza educativa, suscitatrici di libertà*

In una società tradizionalistica come era quella di Don Bosco, a prevalente struttura rurale, artigianale o agricola, la figura dell'educatore si esemplava in modo indiscusso sulla figura paterna; e l'ambiente educativo si rapportava sul modello della famiglia patriarcale e gerarchizzata, sensibile ai valori della sottomissione e dell'obbedienza, più che a quelli della collaborazione, dello spirito di iniziativa, della partecipazione democratica, della creatività personale.

E tuttavia alcune caratteristiche di Don Bosco educatore sembrano particolarmente istruttive per chi vuole educare oggi alla libertà:

— le sue capacità *illuminative* nell'indicare direttive di vita rispondenti alle capacità e disposizioni personali di ognuno;

— la sua *guida autorevole e discreta* nelle difficoltà del contesto ambientale;

— la sua *solidarietà e vicinanza* nelle sofferenze interiori e nei momenti di crisi della crescita personale;

— la sua capacità di *scoprire « vocazioni »* libere e responsabili per la società civile e ecclesiastica;

— la sua *intraprendenza* per istituire e edificare *strutture* di sostegno e *luoghi* concreti di libertà.

Rivestono infine una particolare attualità non solo lo *stile* di presenza, di *convivenza e di familiarità* della « assistenza » salesiana, ma soprattutto il *carattere amicale*, che sempre Don Bosco ha cercato di far rivestire al suo rapporto educativo e a cui ha più volte invitato i suoi salesiani: per lo meno in dialettica vissuta con la componente di paternità.<sup>46</sup>

#### 4.6.3. *L'associazionismo giovanile come luogo di libertà*

L'ampiezza del fenomeno giovanile, la molteplicità dei suoi aspetti, la complessità delle sue forme, supera le possibilità e le competenze della famiglia e della scuola, anche a prescindere dalla loro attuale situazione di profonda crisi.

Oggi, più che in passato, si promuovono attività ricreative, sportive, ludiche; meno, attività di altro tipo, ad es. sociali, artistiche, religiose. Si tratta indubbiamente di spazi e momenti di libertà. Ma piuttosto scarsa sembra la prospettiva educativa vera e propria.

<sup>46</sup> Mi pare esemplare a riguardo il testo di MB 7, 503: « Fate conto che quanto io sono, sono tutto per voi; giorno e notte, mattino e sera, in qualunque momento. Io non ho altra mira che di procurare il vostro vantaggio morale, intellettuale, e fisico. Ma per riuscire in questo, ho bisogno del vostro aiuto: se voi me lo date, io vi assicuro che quello del Signore non ci mancherà ed allora tenete per certo che faremo grandi cose.

Io non voglio che mi consideriate tanto come vostro superiore, quanto come vostro amico. Perciò non abbiate nessun timore di me, nessuna paura ma invece molta confidenza, che è quello che io desidero, che vi domando, come mi aspetto da veri amici ».

O all'opposto ci si limita esclusivamente ad attività di impegno o di animazione, che spesso finiscono per stancare i giovani che vi si immettono. L'associazionismo giovanile, differenziato e articolato secondo interessi, potrebbe diventare l'ambiente educativo primario per l'educazione di una libertà responsabile. A patto, certo, che si espliciti la dimensione educativa; e che vi sia una particolare struttura, disciplina e esercizio dell'autorità interna, tale che eviti di riprodurre, nella dinamica di gruppo, forme autoritarie e burocratiche tipiche nel mondo adulto. Le associazioni d'altra parte devono rimanere — come diceva Don Bosco — « cose dei giovani »:<sup>47</sup> in un delicato equilibrio, tra collegamento con l'insieme delle istituzioni circostanti e spontaneismo, esposto ai rischi dell'inconcludenza e delle fughe unilaterali per la tangente.

Infine vorrei ricordare quello spazio di educazione alla libertà che consegue a alcune *attività di massa*, promosse e animate completamente o almeno con la collaborazione responsabile dei giovani, nel vivo rapporto con l'ambiente o, come oggi si dice, con il territorio.

Come ricorda P. Stella « tra il '55 e il '70 Don Bosco personalmente curò le passeggiate autunnali dei giovani nel Monferrato. Credè una particolare simbiosi tra la provincia e l'Oratorio »,<sup>48</sup> ma soprattutto — mi pare — offrì una occasione di espressione alla libertà dei suoi giovani, oggi più che mai significativa e attuale: in una cultura che nel « viaggio » e nello « stare insieme » tocca quel tratto antropologico, che si cerca di tradurre nella categoria della « compagnia » e della « convivialità », non solo sociale e culturale, ma religiosa e trascendente.

## 5. Conclusione

Qualsiasi progetto educativo — pur risultato di un faticoso e approfondito lavoro di programmazione — ha l'intrinseco carattere di « ipotesi pedagogica »; lascia cioè aperto lo spazio alle « novità » e ai problemi suscitati dall'intervento educativo vero e proprio e dalle sue caratteristiche « variabili d'attuazione ». Non tutto è programmabile.

<sup>47</sup> Lo scrive nei « Ricordi confidenziali ai direttori ». La citazione si può leggere in D. BOSCO, *Scritti*, 287.

<sup>48</sup> P. STELLA, *D. Bosco...*, vol. II, p. 465.

Questo sempre. Ma certamente in particolar modo in questo delicato settore dell'educazione, costituzionalmente attraversato dalla imprevedibilità e dalla creatività dell'azione personale libera e dalla forza della « vocazione » divina, nonostante tutte le pressioni e i condizionamenti.

D'altra parte è in questo ambito che si fa l'esperienza, intima e profonda, del « timore e tremore » di ogni attività educativa: sempre « tentativo »; sempre « rischio »; dal risultato mai dato per scontato; sempre per questo appello e impegno; bisognosa di solidarietà e di grazia, umana e divina; ma sempre affascinante, perché « compromessa », « ingaggiata » dentro quel mistero di grandezza che è la libertà personale e la sua crescita.

Una esperienza che il Salesiano sa di fare in prima persona, ma nella solidarietà di una comunità e nella continuità sostanziale di una tradizione educativa, che lo lega a Don Bosco, ai suoi confratelli salesiani, ai diversi collaboratori, insieme ai quali è incamminato verso il Regno.

## BIBLIOGRAFIA

a) *Sul tema della libertà e dell'educazione alla libertà in generale*

- CORRADINI L. et al., *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi*, Brescia, La Scuola, 1978.
- FROMM E., *Avere o Essere?*, (trad. it.), Milano, Mondadori, 1977.
- GALLI N., *Educazione morale e crescita umana*, Brescia, La Scuola, 1978.
- GIAMMANCHERI E. - PERETTI M. (a cura di), *L'educazione morale*, Brescia, La Scuola, 1977.
- LADRIERE J., *I rischi della razionalità*. La sfida della scienza e della tecnologia alle culture, (trad. it.), Torino, SEI, 1978.
- LAENG M., *Educazione alla libertà*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1980.
- MANCINI I. - RUGGIERI G., *Fede e cultura*, Torino, Marietti, 1978.
- MARCEL G., *Il mistero dell'essere*, (trad. it.), Torino, Borla, 1970.
- MENCARELLI M., *Creatività e valori educativi*, Brescia, La Scuola, 1977.
- NANNI C., *Quali valori?*, in « Note di Pastorale Giovanile » (1980) 7, pp. 28-37.  
Il fascicolo è interamente dedicato al tema dell'educazione ai valori.
- PERETTI M., *Autorità e libertà nell'educazione contemporanea*, Brescia, La Scuola, 1975.
- RIGOBELLO A., *Il futuro della libertà*, Roma, Studium, 1978.
- SECCO L., *La dinamica umana della realtà educativa*, Brescia, La Scuola, 1976.
- TULLIO-ALTAN C., *I valori difficili*, Milano, Bompiani, 1974.

b) *Sul sistema preventivo*

- AA.VV., *Don Bosco educatore oggi*, Zürich, Pas-Verlag, 1963.
- BRAIDO P., *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag, 1964<sup>2</sup>, specialmente la parte II e il cap. 1 della parte III.
- CAVIGLIA A., *Il « Magone Michele »*. Una classica esperienza educativa, Torino, SEI, 1950.
- CIAN L., *Il « sistema preventivo » di Don Bosco e i lineamenti caratteristici del suo stile*, Torino-Leumann, LDC, 1978.
- DESRAMAUT F., *Saint Dominique Savio*, Le Puy-Lyon-Paris, Mappus, 1965<sup>3</sup>.
- RICALDONE P., *Don Bosco educatore*, 2 voll., Colle Don Bosco (Asti), LDC, 1951-1952, specialmente (v.I) parte II, capp. 3, 4; (v.II) parte III, capp. 5, 6, 7.
- Il sistema educativo di Don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Torino-Leumann, LDC, 1974.
- STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, Zürich, Pas-Verlag, 1969, specialmente i capp. 2, 3, 9, 10, 11, 14.