
Disagio Esistenziale e Ricerca di Senso in Adolescenza Prospettive Pedagogiche e Orientamenti Educativi alla Luce del Sistema Preventivo di Don Bosco

de Angelis Sante¹

*¹ Facoltà classe in Scienze Psicologiche, Antropologiche e dell'Educazione
Specializzazione: Doctor of Philosophy (Dottorato di Ricerca)*

Parole Chiavi

*Adolescenza,
esistenza, promo-
zione, prevenzione,
disagio, identità,
comportamenti*

Relatori

Prof. Natale Vito

Candidato/a

de Angelis Sante
Matricola: 77318031972
UNITOSCANA/IT

Introduzione

Il disagio espresso dai giovani sembra assumere dimensioni sempre più allarmanti nell'odierna società, soprattutto nei suoi aspetti propriamente esistenziali. La percezione diffusa di una mancanza di senso si pone, infatti, come matrice possibile di fenomeni ricorrenti – quali il bullismo, la demotivazione, il disorientamento, l'apatia, l'aggressività e la tossicodipendenza – manifestandosi, nondimeno, nelle forme latenti e silenti del disagio sommerso: quello che, pur non producendo clamore, si traduce in un sentimento di profonda sofferenza ed insoddisfazione esistenziale.

Il presente lavoro, così, nasce proprio dal desiderio di comprendere le implicazioni educative connesse a tale stato di malessere, nella convinzione che se la sofferenza esistenziale non si riduce a problematiche del singolo individuo, allora non è tanto (o non è solo) la terapia a dover rispondere, quanto il dispositivo che più di ogni altro incide sulla formazione degli adolescenti: l'educazione. Alla luce di tali considerazioni, si intende proporre una chiave di lettura squisitamente pedagogica, nonché delineare alcuni orientamenti educativi che possano rispondere a quel malessere esistenziale espresso dai giovani.

CAPITOLO I

L'ADOLESCENZA: UN NUOVO MODO-DI-ESSERE

L'adolescenza, più che corrispondere ad un determinato stadio evolutivo, richiama ad un diffuso *stato esistenziale*: all'insieme dei *processi di attribuzione di significato* messi in atto dal soggetto nell'approcciarsi alla realtà, che configurano il suo *modo-di-essere-nel-mondo* e che, pur assumendo una connotazione particolare proprio in questa età della vita, di fatto permeano trasversalmente l'intero arco dell'esistenza.

Se è vero, infatti, che il periodo adolescenziale è caratterizzato da fenomeni caratteristici (sul piano biologico, cognitivo, relazionale, emotivo ed esistenziale), che lo differenziano da quelli precedenti, nondimeno esistono elementi di *continuità nella discontinuità*, di stabilità nel cambiamento, che si sostanziano nei *processi* elaborati dal soggetto per fronteggiare la realtà: processi stimolati, anche, dai «compiti di sviluppo»⁴ che, nello specifico, il giovane è chiamato a realizzare.

Pertanto la nostra riflessione, lungi dal volersi soffermare sulla spiegazione dei contenuti o elementi peculiari dell'adolescenza - il *che cosa* - mette al centro il *come*, nell'intento di comprendere il particolare *modo di essere presenza* del giovane, quale perno intorno al quale ruota la possibilità di sperimentare la sensatezza o meno dell'esistere.

Il volto incerto dell'adolescenza

Adolescenza: terra di mezzo, ricca di ambivalenze e contraddizioni⁵; periodo per eccellenza del cambiamento, che meglio rappresenta “il mistero totale del processo della vita, perché in esso sono più profondamente segnati i caratteri della crescita e del «divenire»”.⁶

⁴ Il riferimento va, in particolare, all'opera di R. J. Havighurst, *Human development and education*, Longmans Green, New York, 1953. Tali compiti di sviluppo sono da vedersi in rapporto all'esperienza della pubertà e il risveglio delle pulsioni sessuali, all'allargamento degli interessi personali e sociali, all'acquisizione del pensiero ipotetico-deduttivo, alla problematica dell'identità e della riorganizzazione del concetto di sé. In campo pedagogico, il concetto di “compiti di sviluppo” risulta ricorrente nelle opere di Norberto Galli, il quale declina quell'espressione in chiave educativa – parlando, così, di *compiti educativi* – giacché il fatto che i compiti di sviluppo possano risolversi in modo positivo o negativo, condizionando l'evoluzione del soggetto, chiama in causa l'educazione. Così, per l'autore si tratta di affrontare l'impegno e la tensione interiore (che si affaccia in determinate fasi della vita) nella prospettiva del personale compimento o sviluppo educativo coincidente, soprattutto in adolescenza, col raggiungimento dell'autonomia, la definizione della propria identità e la ricerca di una direzione di senso per orientare le scelte future (Cfr N. Galli, *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1990; Id. *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000).

⁵ L'ambivalenza che solitamente emerge è quella tra il desiderio di autonomia e il bisogno di dipendenza. Nondimeno, E. Borgna sottolinea la «dilemmaticità esistenziale» che si delinea tra gli abissi di luce e di ombra del periodo adolescenziale, affermando che “il mondo dell'adolescenza è contrassegnato da profonde contraddizioni e da radicali antinomie che sono costitutive del suo modo di essere e che non si possono eliminare, e nemmeno cancellare, essendo esse ancorate alla condizione umana” (E. Borgna, *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 149).

⁶ A. Ronco, G. Pepe, “Identità e valori nell'adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 1, 2002, p.72.

È un fenomeno difficile da definire, a partire dalla labilità dei confini anagrafici⁷ che ne dovrebbero delimitare la durata. Se, infatti, si può trovare un sostanziale accordo sulla data di inizio (coincidente, in sostanza, con lo sviluppo puberale), è sul termine che permane il disaccordo. Qualche studioso⁸ propone di estendere tale periodo almeno fino ai 25 anni, visto l'attuale protrarsi dell'assunzione delle competenze e dei requisiti che ne decretano il passaggio all'adulità⁹.

Tuttavia risulta particolarmente problematico, nella nostra società definita «liquida»¹⁰, individuare quali i caratteri distintivi capaci di sancire la fine dell'adolescenza poiché, al di là degli aspetti prettamente biologici ed esteriormente visibili, sembra che l'adolescenza sia sospesa a fattori dai contorni meno definibili di un tempo (quali, ad esempio, l'ingresso nel mondo del lavoro, un'indipendenza economico-familiare...) e legata, perciò, a *dimensioni interiori e soggettive*, connesse ai modi di stare, comprendere e relazionarsi al reale.

Il riferimento, dunque, è ad elementi profondi dell'essere, che fluidamente permeano e si disseminano lungo l'intero arco dell'esistenza dell'individuo: ad aspetti che hanno a che fare con la dimensione propriamente *esistenziale* della personalità; col modo di esistere e di stare al mondo del soggetto, di porsi nella realtà (nel contatto con se stesso, con l'altro da sé e le cose del suo *mondo- della-vita*): in altri termini, con ciò-che-si-è e non con ciò-che-si-ha

L'attribuzione di senso al reale

Dunque, legare l'adolescenza a dimensioni interiori e soggettive permette di non indugiare, come in una sorta di 'fermo-immagine', sul fatto dell'avere o del non avere, l'adolescente, certe caratteristiche – psicologiche, emotive, relazionali...- o taluni connotati stabiliti socialmente. Ciò nell'intento di mettere in luce, invece, la parte più profonda ed intimamente connessa all'acquisizione ed insorgenza di quelle qualità: il processo di attribuzione di *senso* al reale.

Affiora, infatti, nel periodo adolescenziale un *nuovo modo personale di stare al mondo*, grazie alla disposizione dell'individuo ad essere “luogo di significazione della realtà”¹¹: alla sua capacità di investire di senso il reale e di agire in funzione di un personale schema di significati. La centralità, ribadiamo, non è sui comportamenti manifesti dell'adolescente, ma sui “*processi* attraverso cui egli

⁷ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007.

⁸ Cfr. A. Maggiolini, G. Pietropoli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004.

⁹ Infatti, “il termine *adolescere* indica la fase di sviluppo che si conclude proprio con lo status di *adultus*”, in A. Maggiolini, G. Pietropoli Charmet (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza*, cit., p. 11.

¹⁰ Cfr. Z. Bauman, *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006.

¹¹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993, p. 36. Questa concezione dell'essere umano, propria dell'indirizzo fenomenologico di ispirazione husserliana, trova soprattutto nell'allieva di Husserl, E. Stein, una chiara definizione. A tal proposito si rimanda a Id., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000.

percepisce, fa proprie, investe o svuota di senso le sue condizioni dell'esistenza (...); (sul) contributo del soggetto alla costruzione del proprio modello di interpretazione del mondo e di azione nel mondo”¹².

È *come* egli costruisce la *sua* visione del mondo a risultare indubbiamente interessante, poiché gli elementi che caratterizzano questo processo di conferimento di valore e significato risultano particolari: e la peculiarità è data dal fatto che il giovane inizia questa avventura di costruzione di un senso soggettivo della realtà (della *sua* realtà) *nel mentre* vive intensi quanto simultanei mutamenti – fisici, emotivi, relazionali, cognitivi – e *nel mentre* affronta impegnativi compiti evolutivi. Inizia la maturazione di un punto di vista consapevole circa il proprio *essere-nel-mondo*, i vissuti, la realtà che circonda e, infine, la propria stessa persona.

Nondimeno, questo processo di significazione soggettiva assume, per gli adolescenti di oggi, caratteri inusuali rispetto alle generazioni precedenti. Infatti, i caratteri di provvisorietà, incertezza e fluidità che connotano la nostra epoca – dove sono venuti a mancare i riferimenti chiari e condivisi del passato – sembrano permeare ed influire sul *modo-di-essere* dell'adolescente odierno, di modo che le sue modalità di rapportarsi alle cose, di interagire con gli altri, di agire e di fare esperienze, nonché di conferire senso e significato alla realtà, appaiono anch'esse intrise di profonda insicurezza, leggerezza e superficialità.

In questa prospettiva, sembra proprio che quei caratteri connotanti l'attuale società «liquida» rispecchino e riproducano sempre più l'incertezza, la provvisorietà e l'indeterminatezza che denotano l'adolescente nel processo di costruzione del suo *modo-di-essere-presenza*. Forse risulta opportuno, allora, richiamarci al concetto di *sociogenesi*¹³, e sostenere che una società con sempre minori incertezze, come quella odierna, alimenta continuamente un senso di insicurezza in quella fascia di popolazione connotata già di per sé, come elemento strutturale, dall'instabilità, dal dubbio e dalla precarietà¹⁴. Di talché, i nostri giovani affrontano la realtà – e il processo di attribuzione di senso ad essa - secondo le *categorie esistenziali* dell'incertezza, provvisorietà e reversibilità. Il problema, dunque, di individuare il termine preciso dell'adolescenza “non è dovuto solo ai grandi cambiamenti intervenuti nella società contemporanea, che hanno portato alla permanenza più lunga

¹² P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 36.

¹³ Secondo V.E. Frankl, il disagio dei giovani d'oggi (che, come approfondiremo in seguito, egli identifica essenzialmente con l'*insignificanza esistenziale*) trova nelle contraddizioni valoriali e nell'evanescenza delle tradizioni la propria matrice, tanto da poter affermare che “la mancanza di senso della vita ha origine sociogena”, più che psicogena (V.E. Frankl, *Diagnosi differenziale e terapia differenziale dell'angoscia*, “Psicoterapie. Metodi e tecniche”, 1979, numero unico, p. 20).

¹⁴ Nell'ultima indagine dell'Istituto IARD si evidenzia proprio la responsabilità del mondo adulto nell'alimentare lo stato di incertezza e disorientamento dei giovani, i quali “si trovano a convivere con generazioni di adulti che guardano con incertezza al futuro, hanno accorciato i loro orizzonti temporali, hanno abbandonato speranze e illusioni, ridotto il livello delle loro aspirazioni e, soprattutto, hanno spesso rinunciato a porsi come modelli coi quali i giovani possano confrontarsi, per imitarli o rifiutarli” (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 21).

nella famiglia, alla maggiore durata degli studi, alla difficoltà di ingresso nel mondo del lavoro (...). Ha anche a che fare con il cambiamento delle categorie di analisi con le quali oggi osserviamo questo tempo della vita¹⁵, che ci portano a configurarlo come il tempo dell'emergere di nuclei esistenziali fondamentali - vissuti, sensazioni, modi di essere e significati emblematici – diffusamente e dinamicamente presenti nel fluire delle diverse stagioni della vita, e che risentono del clima storico-socio-culturale in cui è immerso l'individuo. E tuttavia: se tali nuclei esistenziali, come detto, concernono vissuti di dubbio e preoccupazione, essi chiamano in gioco, nondimeno, gli aspetti della flessibilità al cambiamento, dell'entusiasmo, della duttilità e della leggerezza. Sono questi gli equipaggiamenti che ci richiede, oggi, la liquidità della nostra società: saper stare nella provvisorietà senza perdersi¹⁶; riuscire ad affrontare i cambiamenti; mantenere, nonostante le difficoltà, uno sguardo aperto alle possibilità; essere disponibili alla ricerca continua del senso¹⁷. Ed è proprio il periodo adolescenziale che si configura come il momento di massima concentrazione, strutturazione ed esercizio - in una sorta di palestra o laboratorio esistenziale¹⁸ - di quei processi che costituiscono l'attrezzatura, l'investimento per una vita sensata: per fronteggiare i compiti e le sfide dell'esistenza intera; per dar corso non già alla fisionomia definitiva della persona, quanto alla sua disponibilità a re-inventarsi senza frammentarsi¹⁹; per lo sviluppo delle risorse di resilienza, di valutazione, di decisionalità e scelta consapevole, nonché della capacità di trovare un equilibrio dinamico fra le polarità della continuità e della discontinuità. Pertanto, se la difficoltà a definirne chiari confini denota l'adolescenza come espressione di tendenze e orientamenti che permeano l'intera società, siamo davanti ad una questione *culturale* poiché "l'incertezza, la mobilità, la provvisorietà, la disponibilità al cambiamento, caratteri tradizionalmente attribuiti all'adolescenza come fase transitoria, sembrano estendersi ben al di là dei vincoli biologici. Essi assumono la forma di connotati culturali diffusi che gli individui fanno propri anche in fasi diverse della vita".²⁰

¹⁵ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992, p. 28.

¹⁶ Sempre in riferimento all'indagine IARD del 2007, si parla di apprendere l'*arte di navigare a vista* intesa come "capacità di interpretare il cambiamento, di imparare ad affrontare transizioni in situazioni a controllo limitato, di capire come scegliere in condizioni di scarsa possibilità di prevedere il futuro, di adattarsi ad una vita senza appartenenze stabili" (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 360).

¹⁷ Sottolineiamo che "il cambiamento continuo, e la capacità di farvi fronte, è infatti oggi la risorsa fondamentale richiesta ad ogni adulto per muoversi nell'esperienza individuale e sociale" (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., pp. 28-29).

¹⁸ Il concetto di "laboratorio o palestra" ci porta a dire che "le esperienze adolescenziali sono enormi laboratori dell'innovazione, non perché la progettino ma perché già la praticano" (*ibid.*, p. 77).

¹⁹ E. Erikson, nel suo studio sullo sviluppo dell'individuo in una prospettiva psicosociale, ha evidenziato tale pericolo di frammentazione con l'espressione "*diffusione di identità*", che scaturisce dall'incapacità dell'adolescente di integrare le proprie identificazioni, i propri ruoli o i propri sé. La sua personalità risulta, così, frammentata, priva di nucleo. Si rimanda alle note pubblicazioni italiane: Id, *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1975; Id. *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1995, oltre che all'importante contributo *Identity and the Life Cycle*, in "Psychological issues", monograph n.1, New York, International Universities Press, 1959, in cui l'autore cita un detto famoso – e alquanto emblematico - dei bar di cowboy dell'Ovest: "non sono quello che dovevo essere, non sono quello che sto per essere, ma non sono neppure quello che ero" (*ibid.*, p. 93).

²⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 69.

Siamo di fronte, allora, ad un fenomeno ben più complesso della semplice «adolescenza prolungata»: vale a dire, ad una - se così si può dire - *adolescentizzazione* della società, espressione della profonda instabilità ed incapacità di offrire al giovane un contesto strutturante, capace di fungere da quadro di riferimento ed orizzonte normativo. In questo quadro si potrebbe dire, anzi, che “chi entra nella crisi adolescenziale non possa uscirne perché la crisi personale si scontra con quella della cultura”,²¹ in un clima sociale ed in un contesto educativo che “non corrispondono più ai nuovi bisogni, non sono più all’altezza della situazione”.²²

Un’eco prolungata

E tutto questo comporta, a sua volta, un cambiamento culturale di altro livello: nel modo in cui si guarda a questa stagione della vita, e se ne interpretano gli aspetti caratteristici (non più – o non solo – in senso chiuso e statico, ma aperto e dinamico; non come elementi disturbanti da superare, ma come *risorse* essenziali per la sopravvivenza nel nostro contesto sociale).

Infatti, se è vero che l’adolescenza è da sempre considerata una fase caratterizzata, al suo interno, da incertezze, vulnerabilità e transitorietà, è altrettanto noto come tali caratteri non ne abbiano coinvolto la concezione dei suoi limiti temporali, ben scanditi da consuetudini, riti e momenti di passaggio. Come dire: nel passato, si tolleravano l’instabilità e le criticità proprie al periodo adolescenziale in quanto considerate circoscritte a quel periodo e, quindi, anch’esse temporanee, transitorie: destinate a dissolversi con l’ingresso nel mondo adulto.

Oggi occorre fare i conti, invece, con istanze e tendenze non risolvibili in un tempo dato anagraficamente: risulta, così, necessario ri-valutare tali istanze in rapporto alla loro funzionalità adattativa. Nondimeno, non possiamo non notare come il passaggio all’adulthood avvenga quasi inavvertitamente ed in forme pressoché ‘ibride’, sfumate, non chiaramente delineate: si tratta, infatti, di una transizione complessa e sfaccettata, che può non riguardare simultaneamente le molteplici dimensioni della personalità.

Assistiamo, in questo modo, alla mancanza di riferimenti esterni, di norme sociali e di consuetudini condivise capaci di decretare l’avvenuto ingresso nel mondo adulto, di modo che “il fondamento delle certezze si sposta dal sociale al personale”,²³ dall’esterno all’interno: non è più la comunità di appartenenza ad offrire chiari segnali dell’avvenuto passaggio, quanto parametri interni al soggetto (sempre che, ad ogni modo, di avvenuto passaggio sia possibile ed ammesso parlare). In questa prospettiva, può risultar lecito vedere l’adolescenza – e il dispiegarsi di aspetti considerati ad essa

²¹ M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004, p. 36.

²² *Ibidem*.

²³ *Ibidem*.

connaturati, quali le note «crisi adolescenziali» - come fenomeni legati a dinamiche ed aspetti culturali piuttosto che biologici, in consonanza con la prospettiva antropologica di M. Mead,²⁴ che pone in luce il disagio abitualmente associato all'adolescente quale «creazione culturale», e non come emergente biologico. Sulla scia di queste riflessioni, allora, appare come oggi, col mutamento del tessuto sociale e delle coordinate simbolico-culturali del passato, cambi anche il *sensò dell'adolescenza*: non più «critica terra di mezzo» tra le sicurezze del passato e le arrischianti scelte del futuro; non più momento di rottura dal mondo infantile e fase preparatoria all'età adulta, bensì fase eminentemente incerta, difficile da connotare, poiché problematici risultano da definire gli estremi all'interno della quale essa stessa si situa. Infatti, “in una società stabile, o mediamente stabile, la «crisi dell'adolescenza» finisce quando il giovane raggiunge una certa stabilità e può entrare a pieno titolo nella società”²⁵: oggi, inevitabilmente, muta questo significato del periodo adolescenziale, poiché l'evanescenza delle tradizioni, il cambiamento delle strutture sociali e lo sfaldamento di significati ed orientamenti condivisi non permettono di percepire l'adolescenza se non nei termini della precarietà.

Queste considerazioni pongono decisamente la questione anagrafica ai margini della nostra riflessione, nella convinzione che si tratti di un fenomeno difficilmente connotabile come possa, ad un preciso punto dell'esistenza, dichiaratamente e definitivamente concluso, quanto piuttosto una fase della vita i cui *processi* permangono ed informano diffusamente le successive stagioni.

E se, dal punto di vista biologico, può terminare, in realtà – come atteggiamento, come *modo-di-essere-presenza* nel mondo, di affrontare le esigenze della vita e gli inevitabili cambiamenti - si configura come uno *stato* che non passa mai: la suo eco si diffonde nell'arco dell'esistenza continuamente ridestata dai compiti ed esigenze che la vita propone.

Ed è proprio per questo che l'adolescenza interroga l'adulto, poiché rimanda a dinamiche, paure, desideri, inquietudini, passioni che, lungi dall'esaurirsi, permeano invece tutta l'esistenza, come un *Leitmotiv* che in quel periodo trova il proprio momento aurorale: quasi avvenisse “il passaggio della soglia, al di là della quale si intravedono i colori della vita in tutta l'ampia gamma dei toni e delle

²⁴ Ci riferiamo, in particolare, al celebre studio sull'adolescenza ed il disagio adolescenziale che ella condusse alle Isole dell'arcipelago di Samoa (cfr. M. Mead, *L'adolescenza in Samoa*, Giunti-Barebèra, Firenze, 1980), dal quale emerse come, nel quadro di un contesto culturale permeato da estrema flessibilità, naturalezza e condivisione dei compiti, non si verificassero le difficoltà e le crisi dei giovani occidentali. Questo portò la Mead alla tesi secondo la quale il disagio adolescenziale sarebbe appreso (e, dunque, non naturale). Viene spontaneo un raffronto con un altro studioso, ad essa contemporaneo: E. Erikson (già incontrato nelle pagine precedenti) ed al fatto che egli, completando la teoria freudiana con una dimensione psico-sociale dello sviluppo (grazie allo studio di varie culture, tra cui i Sioux), affermò non solo la presenza di stadi universali e leggi di sviluppo innate, quanto l'emergenza di crisi d'identità adolescenziali come aspetto costante tra le diverse culture: crisi che compare nell'esistenza di chiunque, anche se in forma ridotta, in base al principio epigenetico sottostante allo sviluppo dell'individuo. Tuttavia, egli specifica anche che, se è vero che l'eredità assicura il sorgere di certe crisi, nondimeno l'ambiente determina il modo in cui vengono risolte. Per un approfondimento di tali questioni si rimanda a P. H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1987, pp. 149-167.

²⁵ M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 35.

sfumature: piacere, dolore, vicinanza e distacco, incertezza e determinazione, perdita e conquista, insicurezze e certezze”.²⁶

Si tratta, pertanto, di una stagione esistenziale complessa, ricca di avvenimenti e acquisizioni fondamentali per la formazione del personale ed originale *modo-di-esserenel-mondo*, dal momento che l’adolescente sperimenta, essenzialmente, un “mutamento straordinario della presenza”,²⁷ in virtù degli intensi quanto veloci cambiamenti che avvengono nelle diverse dimensioni della sua personalità, e che costituiscono la condizione necessaria (anche se non sufficiente) per l’autentico sviluppo e disvelamento della sua originalità. Quest’ultima infatti, scaturisce da una sintesi creativa fra gli aspetti cognitivi, emotivi, relazionali, biologici tipicamente caratterizzanti l’adolescenza,²⁸ e che si sostanzia nel processo di significazione della personalità, nel modo unico e singolare di essere di ciascuno e che si traduce, a sua volta, nella prospettività, originalità e specificità dei valori intuiti, progressivamente, nel rapporto con la realtà.

Alla luce di questo, risulterebbe quanto mai riduttivo far coincidere tale stagione della vita con i concetti di «crisi» e «disagio»: questi ultimi, infatti, possono indubbiamente scaturire da particolari processi e modalità relazionali intessuti col reale, ma non si tratta tuttavia dell’unico e quanto mai scontato esito avverabile, nella convinzione che l’adolescenza sia, sostanzialmente, un’avventura umana ed esistenziale eccedente qualsiasi tentativo di codificazione aprioristica e deterministica.

Pertanto, alle categorie di inquietudine, sofferenza ed instabilità occorre perlomeno accostare quelle della tensione verso il cambiamento, dell’apertura all’imprevedibile, al nuovo e all’impensabile: elementi, questi, che costituiscono l’essenza della natura squisitamente umana²⁹, e che non consentono di incasellarla in fenomeni dagli esiti scontati quanto prevedibili.

Si tratta di una stagione particolare, questo sì, contrassegnata dalla specifica e singolare concomitanza di elementi tipici di quest’età: la velocità delle trasformazioni (riguardanti il corpo, l’equilibrio dei riferimenti familiari e sociali), la complessità di compiti evolutivi che, proprio in questi anni, si fanno più urgenti e si avvertono con maggiore intensità (pensiamo, in particolare, alla formazione dell’identità e alla strutturazione del Sé); i mutamenti dell’ambito relazionale (con i pari

²⁶ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 21.

²⁷ *Ibid.* p. 44. Anche Pietropolli Charmet sottolinea come “in adolescenza succeda che il soggetto venga ghermito da un bisogno pervasivo e profondo di dare vita a nuove forme del sé, quelle che si vedranno in futuro, che per il momento sono aurorali, incerte”, in *Fragile e spavaldo. Ritratto dell’adolescente di oggi*, Laterza, 2008, p. 59.

²⁸ Si veda il concetto di “*aspetti o regole invarianti*” del processo di crescita adolescenziale citato da G. Pietropolli Charmet in F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993, pp. 4-5

²⁹ Emerge il concetto, fondamentale in educazione (come avremo modo di approfondire nella IV parte del lavoro), di *aleatorietà*, quale «casualità ristretta» che attiene agli esiti dell’intenzionalità educativa (F. Larocca, “Problema del comportamento aleatorio”, in *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica. Dispensa per il corso di Scienze dell’Educazione*, a.a. 1995-96, Università di Verona, p. 67).

Anche Frankl richiama, seppur con termini differenti, questo concetto quando afferma che “la psicoterapia è un’equazione con due incognite – $\psi = x + y$ -, laddove la prima incognita, l’elemento irrazionale e non calcolabile, rappresenta la personalità del medico, e la seconda l’individualità del malato” (V.E Frankl, *Logoterapia medicina dell’anima*, Gribaudi, Milano, 2001, p. 178).

e con gli adulti) connotati da vissuti emotivi vivaci quanto contrastanti, nonché l'irruzione della dimensione della progettualità e del futuro, ambiguamente accompagnata da vissuti di preoccupazione ed attrazione per il nuovo. E se è vero che esistono altri momenti della vita che comportano mutamenti destabilizzanti per l'individuo, certamente l'adolescenza costituisce l'esperienza più travolgente e, per certi versi, sconvolgente gli assetti raggiunti nell'infanzia: richiede, infatti al giovane di attivare tutta una serie di forze ed acquisizioni che, non facendo ancora parte del suo bagaglio personale ed esistenziale, si stanno di fatto formando *nel mentre* vengono chiamate in causa (contribuendo, a loro volta, a strutturarne il nucleo della personalità). Ci sono questioni, infatti, che si incontrano per la prima volta proprio in adolescenza: la necessità di prendere autonomamente delle decisioni, di risolvere problemi, di pensare in proprio, di stabilire nuovi legami affettivi, di rapportarsi con situazioni sconosciute quanto imprevedibili, poiché “sono concentrati in quest'età gli snodi più significativi dell'esperienza umana, quegli stessi che incontriamo diluiti nell'arco della vita: il dramma della scelta, la necessità di cambiare, la paura di farlo”.³⁰ Parliamo, dunque, di una fase della vita in cui il soggetto, a fronte dell'urgenza cui lo sottopongono gli accadimenti della sua esistenza, sperimenta le proprie insicurezze, fragilità e debolezze.

È un tempo di *work in progress*: crocevia quanto mai favorevole, altresì, all'insorgenza di difficoltà e sofferenze che possono accompagnare chi cambia, lasciando le rassicuranti terre del noto, per arrischiare i sentieri dell'ignoto.

La prospettiva fenomenologico-esistenziale

Da quanto espresso fin qui emerge l'opportunità di guardare all'adolescenza secondo un punto di vista non oggettivante, sostanzialmente non permeato dall'intento di enucleare i contenuti o gli aspetti che dovrebbero caratterizzarne le molteplici dimensioni.

Infatti, moltissimo è stato detto e scritto sull'età adolescenziale: le descrizioni e le spiegazioni abbondano, col rischio però di ridurla ad un oggetto, ad un «fatto»: “un già dato che il nostro lavoro deve solo esplorare e conoscere meglio”³¹.

La centralità, invece, è posta sui *processi intenzionali ed esistenziali* sottesi al modo-di-essere dell'adolescente di oggi: a quella modalità, caratteristica ed originale, di *essere presenza* connotata, come accennato, dalle categorie dell'incertezza e della provvisorietà.

³⁰ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 8

³¹ *Ibid.*, p. 15. Condividiamo con E. Borgna l'affermazione che “non è possibile cogliere fino in fondo il fenomeno dell'adolescenza come esperienza umana se non servendosi di categorie conoscitive (ermeneutiche) fenomenologiche” (E. Borgna, *Le figure dell'ansia*, cit., p. 149) poiché solo nella misura in cui le infinite articolazioni del possibile modo di essere “siano riconosciute nel loro significato e nella loro dimensione fenomenologica, è possibile cogliere il *senso* delle cose” (*ibidem*).

Si tratta di coglierne l'aspetto dinamico, evolutivo, creativo e performativo, in un *farsi* che si snoda continuamente nel contatto diretto con la realtà: che non si esaurisce mai del tutto, permeando l'intero arco dell'esistenza (e risultando, così, difficilmente comprimibile in precise chiavi interpretative, essenzialmente statiche).

L'intenzionalità della coscienza

Poniamo l'attenzione, come detto, sui *processi* e non sugli esiti – che sono sospesi alla imprevedibilità ed unicità del singolo soggetto – nella volontà non tanto di spiegare 'come siano realmente le cose' (a partire da – e in conformità a - qualche teoria sull'argomento) bensì, fenomenologicamente, di *andare alle cose stesse*: all'adolescente inteso quale «animale simbolico» intento “a costruire nuove rappresentazioni mentali del sé e del mondo”;³² ai suoi processi di intenzionamento del reale e che sottostanno, quindi, al modo di vedere, percepire, esperire il mondo. Ciò che costituisce lo *specifico* dell'adolescenza, secondo il nostro punto di vista, sta proprio nel particolare modo di rapportarsi al mondo: cambia, in questa fase e a partire da questo periodo, la *qualità della presenza*, si ridefinisce un *modo nuovo di essere nel mondo*³³, di fare esperienza e di apprendere da essa (che coinvolge il simultaneo fluire di parti somatiche, emotive e intellettive) per “l'attivarsi di risorse che permettono al ragazzo di dislocare il proprio campo esperienziale dalla giurisdizione familiare ad un'area autonoma, in cui (...) elabora uno stile di azione più personale, costruito sulle proprie esplorazioni, su opinioni distinte da quelle degli adulti”.³⁴

In sostanza: si attivano risorse che permettono al soggetto (e, *in primis*, alla sua coscienza) di intessere un rapporto diverso con l'alterità, lo spazio, il tempo, se stesso ed i propri vissuti, a partire dalla “*possibilità soggettiva* di provare sensazioni, di poterle situare e contenere nel proprio corpo. Queste, insieme al pensiero che le coglie e le elabora, prendono forma di gesto, di espressione, di azione; fanno da fondamento permanente alle emozioni e rendono possibile l'incontro fattivo col mondo”³⁵: un incontro autentico, singolare, così come unico e speciale è il soggetto di quest'incontro.

³² G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 37.

³³ Come sottolinea Pietropoli Charmet, nell'adolescenza “succede (anche) qualcosa di mai sperimentato prima che cambia completamente il quadro di riferimento. Irrompe la *dimensione soggettiva* del futuro, della crescita a tappe forzate, del confronto diretto e nuovissimo con gli adulti quasi del tutto smitizzati (...). Ciò che conta è la *percezione* di dover affrontare compiti nuovi (...) e soprattutto di dover fare leva su nuove e mai sperimentate capacità di simbolizzazione”, in F. Scaparro, G. Pietropoli Charmet, *Belletà*, cit., p. 8.

³⁴ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 82.

³⁵ *Ibid.*, p. 81.

In tal prospettiva, allora, ciò che emerge, in adolescenza, è la *consapevolezza* di essere il “centro” del mondo, sia in senso percettivo che esistenziale: di essere i protagonisti e gli artefici delle proprie cognizioni sul mondo, del particolare punto di vista sulle cose, della prospettività del senso che si intuisce, magari confusamente, nelle concrete situazioni del vivere. Si attua, possiamo dire, una “rivoluzione copernicana”,³⁶ tale per cui il giovane viva se stesso come il fulcro dei propri atti e sensazioni: condizione, questa, necessaria allo scaturire della genuina esigenza di trovare un senso originale – non pensato da altri – all’esperienza, nonché trampolino dal quale possano prendere vita, altresì, le sue condotte *esplorative*.³⁷

L’essere-nel-mondo come *consapevolezza della personale presenza* trova, dunque, nel «fare esperienza» una premessa imprescindibile: ovvero, nella processualità del rapporto che la coscienza intesse costantemente con la realtà; in un *farsi* incessante (perché sorgente dall’esperienza stessa del vivere); in uno stato mai raggiunto e mai del tutto raggiungibile; in una dinamica ricorsiva (che richiede al soggetto lo sforzo di maturare il senso della propria continuità nel permanere dei cambiamenti).

Come accennato, quali siano gli esiti della modalità del singolo di rapportarsi al mondo-della- vita non risulta, dal punto di vista fenomenologico, anticipabile: sarebbe un errore, infatti, pretendere di incasellare i risultati dei complessi ed unici processi esistenziali – degli infiniti modi di «essere-nel-mondo»³⁸ - nelle maglie consuetudinarie del ‘già noto, già visto, già saputo’.

Tuttavia, il porre attenzione alle particolari *modalità* - messe in campo dal soggetto adolescente - di *essere presenza*, non può scivolare nell’errore di passare da una prospettiva tendenzialmente oggettivistica ad un’altra che pecca di soggettivismo (col rischio di perdersi nei meandri dell’introspezionismo). Si tratta, invece, di mettere al centro della riflessione la *relazione soggetto-oggetto*, il *rapporto io-mondo*, nella convinzione che proprio tale dinamica relazionale sia intimamente connessa all’intuizione del senso o, viceversa, alla percezione della mancanza di significato nella propria esistenza. Il significato è, infatti, è un “fatto di rapporto”³⁹ tra il soggetto e la realtà: è sospeso, dunque, all’*intenzionalità della coscienza*, la quale “è sempre «coscienza di

³⁶ Il concetto di «rivoluzione copernicana» è stato posto particolarmente in evidenza da V.E. Frankl, il quale afferma la necessità che l’uomo maturi la consapevolezza della propria responsabilità nei confronti dell’esistenza, alla quale è chiamato a rispondere *in prima persona*: “è la vita stessa a porre la domanda. L’uomo non ha nulla da chiedere: è piuttosto lui stesso l’interrogato, colui che deve rispondere alla vita, di cui è responsabile” (V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2005, p. 97). In questa prospettiva, allora, potremmo dire che prerogativa di questa età della vita è la possibilità di *divenire consapevoli* della propria responsabilità.

³⁷ Il tema dell’*esplorazione* come “caratteristica di questo periodo della vita” (M. Benasayag , G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit.,, p. 35) ricorre frequentemente nei testi citati sull’adolescenza.

³⁸ Cfr. L. Binswanger, *Essere nel mondo*, Astrolabio 1973. Si rimanda, anche, all’importante e noto studio italiano sulle *Grundformen* - ossia sui fondamentali modi di essere con cui si rivela l’umana presenza – ad opera di D. Cargnello, *Alterità e alienità*, Feltrinelli, Milano, 1966, basato sul lavoro di L. Binswanger: “*Grundformen und Erkenntnis menschlichen Daseins*” del 1942.

³⁹ Cfr. M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003.

qualche cosa»⁴⁰. Del resto, da un punto di vista fenomenologico, ogni individuo (in quanto essere-vivente) “ha nell’intenzionalità della coscienza, nella sua capacità di investire di senso il mondo naturale e sociale, la sua caratteristica essenziale”.⁴¹ Nella relazione tra la coscienza e la realtà risiede, dunque, quel “processo di significazione attiva”⁴² che consiste nell’attribuzione di significati e valori al reale (che diventa la realtà «per me», non avente senso in sé, ma solo in rapporto all’intenzionamento di una coscienza: ad un punto di vista che coglie alcuni elementi dell’esistente, facendone prospetticamente emergere certuni aspetti, quali figura che, gestalticamente, si staglia su di uno sfondo).

In questo senso, grazie al “salto di coscienza legato allo sviluppo cognitivo”⁴³ che avviene in adolescenza, unitamente al fatto che “è proprio in questa fase di sviluppo che viene acquisita la capacità di riflettere su di sé e sul proprio pensiero”,⁴⁴ il giovane può ridefinire il senso dato alla realtà a partire da un rapporto più consapevole con essa, la quale realtà non è pertanto imposta al soggetto (non gli è *già data*, secondo un valore e un significato *già pensati*), ma assume una connotazione che dipende dal rapporto del soggetto con essa.

Su questa linea, allora, risulta forse più corretto (oltretutto maggiormente rispettoso della complessa e poliedrica personalità dell’adolescente) riconoscere l’esistenza di *processi caratteristici* – piuttosto che di ‘aspetti tipici’ – propri alla fase adolescenziale, i quali concernono il *come* si costruiscono le esperienze, i pensieri, le emozioni e le immagini (e non tanto la descrizione e la spiegazione del contenuto di tali pensieri, immagini e vissuti emotivi), e risultano connessi ai dinamismi particolari della crescita: ai compiti evolutivi che comunque il giovane deve affrontare,⁴⁵ nonché ai più volte emersi caratteri della nostra società dell’incertezza.

L’esperienza vissuta

Nondimeno, l’attenzione ai *processi* ci impone di superare l’ottica diacronico-stadiale propria a molti modelli teorici⁴⁶ sull’adolescenza che, fondandosi su una logica prettamente sequenziale e lineare, vedono lo sviluppo come un succedersi di fasi o momenti distinti tra loro e pre-determinati,

⁴⁰ M. Castiglioni, “Intenzionalità”, in P. Bertolini (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006, p. 120.

⁴¹ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 41.

⁴² *Ibidem*.

⁴³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 82.

⁴⁴ R. Baiocco, F. Laghi, G. Guerrieri, “La ricerca di senso in adolescenza: un contributo empirico”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, LAS, Roma, 2007, p. 122.

⁴⁵ Come puntualizza G. Pietropolli Charmet, “si tratta di appuntamenti invarianti dello sviluppo della persona”, in *Fragile e spavaldo*, cit., p. 49.

⁴⁶ Ricordiamo i contributi ‘classici’ che, in modo particolare, hanno diffuso l’idea sequenziale dello sviluppo: la teoria piagetiana (per quanto concerne il punto di vista cognitivo); la psicoanalisi di S. Freud (per lo sviluppo psicosessuale della persona); il modello stadiale di E. Erikson (per lo sviluppo psicosociale); lo studio di J. E. Marcia (sui possibili stati dell’identità), la teoria sullo sviluppo morale di L. Kohlberg.

in cui quanto acquisito negli stadi che precedono determinerebbe l'evolversi delle tappe successive. Il noto e riconosciuto potere esplicativo di tali studi scaturisce dall'aver assunto, quale oggetto di approfondimento, le caratteristiche contenute all'interno di ogni stadio: sono state declinate, infatti, da vari punti di vista, le qualità cognitive, psico-sociali, psico-sessuali e morali connotanti la fase adolescenziale (sostanzialmente, il «che cosa»).

Al di là di queste importanti acquisizioni teoriche, emerge nuovamente come ciò che interessa uno sguardo fenomenologico-esistenziale sull'adolescente non coincida tanto col delineare il suo profilo (come egli è, o come dovrebbe essere, in base a quanto convergono gli studi) quanto, piuttosto, il *modo-di-essere-nel-mondo* sottostante a quelle qualità ed ai comportamenti manifesti: che cosa lo caratterizzi nella sua *modalità di rapportarsi al reale*; di essere presenza; di vedere, intuire, percepire, esperire, interpretare l'esistenza e, dunque, il suo senso o la sua mancanza di senso.

In altri termini, non il fatto che il giovane possieda determinate connotazioni bio-psicosociali, bensì *come* scaturiscono tali caratteristiche, *come* viene percepita la realtà dallo sguardo adolescenziale e, in ultima istanza, *come* 'vede' il mondo-della-vita l'adolescente che si trova a crescere nella società odierna: quali elementi coglie e assume quale figura su di uno sfondo, per organizzare gli stimoli che gli provengono dal reale e dotarli di un significato.

Non poniamo al centro con *che cosa* è al mondo: piuttosto, *come ci sta*, in questo mondo.

Certo, è fondamentale sapere che un soggetto, in tale stagione della vita, sviluppa – almeno a livello teorico – capacità logiche connesse al pensiero ipotetico-deduttivo, che sul piano biologico sta affrontando alcuni importanti cambiamenti che canalizzano molte delle sue energie sul piano sessuale e relazionale; che sta lavorando internamente per affrancarsi dal passato e concentrarsi sul futuro... e così via.

Ciò nonostante, crediamo sia importante chiedersi *come*, a partire da questa situazione e dai molteplici compiti evolutivo-educativi da affrontare, l'adolescente *viva* oggi la sua avventura esistenziale: *come si ponga all'interno* di quelle condizioni e di quei compiti; quale *senso e significato* riesca ad intuire nella sua realtà; *quali processi* metta in atto per affrontare le esigenze di sviluppo; quali siano i *modi di vivere* i cambiamenti: in una parola, quale sia la «qualità della sua presenza», originale ed unica, nel mondo, che lo accompagnerà per l'intera esistenza - seppur non in modo rigido e deterministico – come perno strutturante una personalità flessibilmente aperta a cambiamenti e modificazioni.

Si tratta, quindi, di passare da una spiegazione nomotetica ed astratta dell'adolescenza ad una *comprensione dei vissuti* del singolo adolescente, propria di una prospettiva idiografica. Concentrasi unicamente sul *che cosa*, sui contenuti e sui caratteri tipici dell'adolescenza significa correre il

rischio di cadere in una forma di riduzionismo: pensare che l'adolescente non sia 'nient'altro che' la somma - o la risultante - di un'ampia gamma di cambiamenti in qualche modo preordinati. Se è vero che, dal punto di vista dello sviluppo ontogenetico, vi sono degli elementi che accomunano e caratterizzano i giovani, è altrettanto indubbio che fermarsi a questo significherebbe scivolare nell'errore della generalizzazione ed omologazione. L'adolescente, infatti, è questo, ma *anche* molto altro.

Non è determinato dagli accadimenti messi in luce, di volta in volta, dalle teorie scientifiche, ma solo da questi condizionato, poiché sussiste un margine di *libertà interiore* del soggetto: la possibilità di «prendere posizione»⁴⁷ nei confronti di tali accadimenti, e nonostante essi.

Così, il limite che occorre scongiurare (proprio di quegli studi incentrati, perlopiù, sul contenuto; sul «che-cosa» da spiegare) risiede nel lasciare ai margini proprio l'adolescente - la persona, in generale - quale soggetto *auto-configurantesi*⁴⁸: ovvero, capace di inventarsi nuovi ed originali modi di essere a partire dalla sua possibilità di porsi incessantemente in relazione con il reale.

Riemerge, così, l'intenzionalità della coscienza, alla quale è sospesa la capacità costitutiva del giovane di cogliere la realtà in modi diversi, così come questa *gli* appare, conferendo senso a ciò che vive.

Si tratta, in altre parole, di superare un modo alle volte distaccato ed adultocentrico di guardare all'adolescenza: come se i processi caratterizzanti la costruzione del personale modo-di-essere-presenza non avessero nulla a che fare col mondo adulto (mentre, invece, il proprio modo di *essere-nel-mondo*, da adulti, discende, è permeato e continua ad essere condizionato da quei processi avviati in adolescenza). Una prospettiva, pertanto, che risulta reificante dal punto di vista epistemologico: che “fa dei ragazzi oggetti di osservazione e non persone-in-relazione”⁴⁹ con gli altri, la realtà e il mondo-della-vita.

In tal senso, comprendere il mondo adolescenziale dal punto di vista fenomenologico e processuale significa non tanto - o non solo - focalizzare l'attenzione sui cambiamenti fisici come tali, o sui fatti che riguardano le relazioni con i pari o con gli adulti, quanto sul *senso* che questi accadimenti hanno per il soggetto che ne fa esperienza. Se è vero, infatti, che l'adolescenza risulta essere il teatro di numerosi quanto imprevedibili (se guardiamo al singolo soggetto) eventi fisici, relazionali

⁴⁷ Con questo “non vogliamo intendere (...) una libertà da condizionamenti di vario genere, di ordine biologico, sociologico o psicologico. Piuttosto che essere una «libertà da» qualcosa, si tratta di una «libertà per» qualcosa, una libertà con cui si è capaci di prendere una posizione nei riguardi di qualsiasi condizionamento” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 23).

⁴⁸ Questo concetto di *autoconfigurazione*, centrale nel pensiero di V.E. Frankl e nell'economia generale del nostro discorso, verrà approfondito anche in seguito. Per il momento, basti dire che “mentre configuro il destino, la persona che io sono forma il carattere che io ho: in tal modo «si» forma la personalità che io divento” (V. E. Frankl, *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998, p. 78).

⁴⁹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 20.

ed emotivi, è altrettanto vero che ogni individuo vive, interpreta ed esperisce tali avvenimenti in modi del tutto particolari, in base al senso che egli riesce ad intuire ed al modo in cui essi risuonano nella sua interiorità. In questa prospettiva, allora, “gli adulti non centrano il bersaglio quando si chiedono *che* progetti abbiano o *cosa* vogliano i ragazzi. Questa domanda prevede che ci sia un contenuto che veicola il messaggio, mentre l’attenzione va sempre più portata alle forme e ai processi dell’azione perché è lì che viene detto l’essenziale”.⁵⁰ E la particolare *forma* del giovane - mai compiuta, ma continuamente in evoluzione - scaturisce dal suo *modo*, unico e speciale, di porsi in relazione con le condizioni fisico-psichico-sociali dello sviluppo, nonché di instaurare un rapporto con il mondo-della-vita, fatto di persone, accadimenti ed esperienze. In questo risiede l’originalità di ogni individuo: nel suo modo di *essere-nel-mondo*.

Sincronie e continuità nello sviluppo

Sulla scia di queste considerazioni riteniamo necessario, altresì, superare l’idea che lo sviluppo proceda in senso finalistico e migliorativo, come se quanto accaduto cronologicamente prima fosse preparatorio ed incompleto rispetto a ciò che avverrà successivamente⁵¹.

Tale ottica tradisce una concezione valutativa dell’avanzamento ontogenetico, come continuo progresso e avvicinamento ad una meta convenzionalmente prefissata di maturità, dove i contenuti del pensare e sentire immaturi sarebbero successivamente – e definitivamente - sostituiti da acquisizioni finalmente mature. In tale prospettiva l’adolescenza, lungi dall’essere considerata anche per i processi *qualitativi* che, inequivocabilmente, la connotano, viene invece ridotta e ricondotta ad una mera fase di transizione, i cui caratteri qualitativi sono pensati – e snaturati - secondo una logica meramente quantitativa dello sviluppo. In altri termini, viene accolto “l’assunto che lo sviluppo sia un procedere progressivo da un prima ad un poi, da un meno ad un più, dal parziale e frammentario al globale ed integrato, dal semplice al complesso”⁵², secondo una dinamica in cui ciò che risulta antecedente viene scalzato o rimpiazzato da quanto si guadagna poi. Differentemente da ciò, i cambiamenti qualitativi – e non semplicemente sommativi – non sono destinati ad esaurirsi o sciogliersi nelle acquisizioni di grado superiore, ma a permanere in una concezione dinamica ed integrativa dello sviluppo, che coniuga la *continuità nella discontinuità*; i

⁵⁰ *Ibid.*, p. 78.

⁵¹ Concordiamo nel dire che “dove c’è sequenza temporale non c’è necessariamente evoluzione lineare, complessità crescente, sostituzione delle fasi primitive con fasi più mature che cancellano le precedenti” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L’età dell’oro*, cit., p. 22).

⁵² *Ibid.*, p. 19.

cambiamenti quantitativi con quelli qualitativi⁵³: in altre parole, che considera il modo-di-essere dell'adolescente come espressione della presenza simultanea di più piani esistenziali”⁵⁴.

Queste riflessioni - contrastando la logica strumentale dello sviluppo ancora oggi presente - ci portano non solo ad affermare, parafrasando una celebre affermazione di J. Bruner, che *l'adolescenza non è mera preparazione alla vita, ma è già essa stessa vita*⁵⁵, bensì a sottolineare il rischio insito nella citata prospettiva diacronico-stadiale: quello di rimuovere la sincronicità, ciclicità e ricorsività degli eventi. Si tratta, allora, di superare la linearità per assumere, invece, un'*ottica sincronica, fenomenologica e processuale* dello sviluppo, nell'attenzione ai *processi che sottostanno al cammino del soggetto*, i quali possono essere visti come elementi strutturanti la sua personalità e, dunque, compresenti nella sua avventura esistenziale.

Questo significa che l'adolescenza, in realtà, torna, permea, influisce sulle restanti stagioni ed i loro processi qualitativamente caratteristici, poiché i *rapporti io-mondo*, la *qualità della presenza* che si sono avviati in quella fase cruciale dell'esistere rimangono sottesi alle successive esperienze di strutturazione di sé, del mondo e degli altri, costellanti il corso della vita. Si tratta, infatti, di aspetti costitutivi ai quali è sospesa la possibilità di intuire rinnovati significati nell'esistenza, nonché l'abilità di rispondere creativamente alle contingenti esigenze. È in tal contesto allora, che si fa strada l'ipotesi che *l'esperienza di senso (o non senso) adolescenziale costituisca un elemento strutturante la personalità adulta*,⁵⁶ nella sua capacità di far fronte o meno alle variegate situazioni esistenziali. L'adolescenza, dunque, costituisce l'inizio di una *nuova avventura di consapevolezza esistenziale*⁵⁷: il giovane comprende di essere lui stesso il regista del proprio modo di essere-

⁵³ Infatti oggi la maggior parte degli studiosi dello sviluppo “è d'accordo sul fatto che si verificano entrambi i tipi di cambiamento” (P. H. Miller, *Teorie dello sviluppo psicologico*, cit., p. 26). D'altro canto, occorre anche superare l'idea dicotomica secondo la quale mentre i cambiamenti quantitativi, di grado o frequenza, darebbero adito ad una sincronicità nello sviluppo, quelli qualitativi sarebbero connessi, invece, ad un'ottica diacronica. Riteniamo che la sincronicità non sia incompatibile con una prospettiva che, accanto ai cambiamenti quantitativi, contempra e metta in luce anche i mutamenti squisitamente qualitativi dello sviluppo. La dinamica sottostante il cambiamento, infatti, può conciliare la processualità dello sviluppo con la compresenza delle acquisizioni che via via il soggetto matura, poiché “non ci sono fasi da superare, ma elementi interni che maturano in sequenza e sono tuttavia in permanenza presenti, in continua interazione tra loro. Di queste permanenze vitali di volta in volta alcune emergono in primo piano come figure, mentre certe altre arretrano sullo sfondo, temporaneamente inattive. Questo movimento interno non è lineare ed il cambiamento va inteso qui come processo, come la dinamica attraverso la quale queste componenti si attivano, diventano preponderanti o periferiche in un momento dato” (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 25).

⁵⁴ In tal senso “l'esperienza soggettiva di sé e del mondo si struttura attraverso un processo di accumulo ed integrazione delle nuove competenze su quelle precedenti. Nessun *modo di fare esperienza* viene perso nel corso del tempo, neppure le sensibilità più primitive e frammentarie. Così oggi sappiamo che ogni forma di sensibilità e ogni funzione percettiva rimane attiva anche nell'adulto, esattamente secondo le modalità e i canali che le sono propri” (*ibid.*, p. 24).

⁵⁵ Sulla stessa linea si pone un altro noto aforisma, espresso da W. Goethe dice: «non si cammina solo per arrivare, ma anche per vivere, mentre si cammina».

⁵⁶ In questo nostro lavoro, centrato sul fenomeno del *disagio esistenziale* e delle prospettive educative di intervento, il *tema del senso* risulta evidentemente focale, soprattutto nei risvolti concernenti le dinamiche sottese alla capacità di intuirlo e realizzarlo nel vivere quotidiano: dinamiche che hanno, nel periodo adolescenziale, un'importanza cruciale.

⁵⁷ Mettere l'accento sulla dimensione della consapevolezza, tuttavia, non significa misconoscere la permanenza ed il ruolo delle dimensioni inconse, giacché “l'inconscio lavora in tutte le fasi della vita (...), lavora alacremente; è nella mente profonda che si verificano i cambiamenti più significativi (...). L'inconscio dell'adolescente lavora a pieno ritmo, perché ci sono molte decisioni da prendere e molta confusione su quali siano le migliori” (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., p. 9).

presenza; assume maggior coscienza dei processi di intenzionamento del reale che progressivamente mette in atto (nonché del fatto di metterli in atto). Si tratta di uno stato che, (lungi dall'esaurirsi all'interno di confini precisi) accompagna la persona per tutta la sua vita, giacché i problemi che si incontrano per la prima volta in questa fase non possono essere superati o archiviati in modo definitivo: "iniziano a partire di lì a far parte del panorama esistenziale di ognuno.

Sono tensioni attuali per ogni adulto alle prese col vivere".⁵⁸ Si apre la *possibilità* di avere uno *sguardo diverso sulla realtà*: di vedere, interrogarsi, cogliere elementi nuovi o, anche, di accogliere gli stessi elementi del reale con occhi diversi, grazie anche all'emergere di importanti potenzialità connesse alla maturazione biologica. Appare ragionevole, allora, non considerare più tale età come semplice fase di transito e traghettaggio tra infanzia e vita adulta, ma come un *tempo sensibile*⁵⁹ per il verificarsi di processi specifici di trasformazione nel rapporto col reale, riguardanti le dimensioni mentale, affettivo-emotiva, corporea, sociale, nonché le relazioni con gli altri e col mondo.⁶⁰ Un tempo della vita nel quale "si rendono visibili una organizzazione della vita affettiva, modelli di pensiero e di comportamento, forme di relazione, che *venendo in primo piano*, relegano temporaneamente sullo sfondo altre parti dell'esperienza"⁶¹: parti che, comunque, ci sono e continuano a sussistere, a convivere e a interagire come componenti integranti la personalità. Pertanto, in una dinamica eminentemente gestaltica di figura-sfondo, emergono alcune dimensioni, esperienze, interrogativi, la cui "attivazione dipende da eventi interni ed esterni che sollecitano certe strutture a manifestarsi e a diventare centrali, mentre altre si spostano ai margini".⁶²

Rispetto a quest'ultima affermazione (che sembra rimandare al meccanismo stimolo-risposta legato all'azione di condizioni elicитanti) è bene precisare, tuttavia, che se risulta condivisibile l'assunto secondo il quale alcuni elementi emergano e altri rimangano perifericamente sullo sfondo, appare quantomeno opportuno sciogliere l'equivoco legato all'azione di 'sollecitazione' esercitata da eventi interni od esterni.

Forse, più che di sollecitazione - che induce a permanere, pur sempre, sul piano logico della causazione - si potrebbe parlare di relazione, ossia di *intenzionalità*. In questa prospettiva, alcuni elementi emergono e prendono il sopravvento non perché reagiscono a degli stimoli, ma in quanto

⁵⁸ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., pp. 20-21.

⁵⁹ Si veda il concetto di "periodo sensibile" ampiamente sviluppato dagli psicologi dell'età evolutiva e, in particolare, richiamato da N. Chomsky (cfr Id, *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino, 1969-70) a proposito dell'acquisizione del linguaggio nel bambino. Tale costrutto si differenzia sottilmente da quello di «predisposizione» in senso puramente innatistico, in quanto si riferisce al fatto che sussistano, in ciascun periodo dello sviluppo, maggiori probabilità di apprendere da determinate esperienze, le quali acquisiscono così una maggior rilevanza se si producono nel periodo ottimale per l'apprendimento.

⁶⁰ Ma, come avremo modo di argomentare nel prossimo paragrafo, si tratta di un tempo particolarmente fecondo sotto il profilo *esistenziale*, poiché la domanda di senso - che è presente fin da prima, dall'infanzia - è a quest'età che giunge a maturazione.

⁶¹ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 25.

⁶² *Ibidem*.

attratti da valori e da significati, da esigenze e compiti intuiti nel rapporto col mondo-della-vita, nel qui e ora. Questo significa puntare l'accento sulla dinamica della *tensione* piuttosto che sulla *vis a tergo*, sul *desiderio* anziché sul *bisogno*; sul dinamismo della coscienza che, nel suo naturale e costitutivo relazionarsi al reale, coglie dei significati, promovendo così importanti processi cognitivi ed emotivi. Questo, nondimeno, senza dimenticare che anche tale intenzionamento di valori e significati necessita, a sua volta, dell'attivazione di processi cognitivi ed emotivi, quali strumenti imprescindibili che rendono (è bene sottolinearlo fin da ora) non tanto possibile l'atto stesso dell'intuire,⁶³ quanto il fatto che il soggetto divenga consapevole dei contenuti di quella intuizione, affinché possa poi rispondervi creativamente.

La crisi adolescenziale come risorsa

Il concetto di «crisi» risulta spesso e volentieri associato all'adolescenza per i caratteri, che abbiamo detto essere emblematici, di instabilità, incertezza, confusione e marginalità sia sul piano psicologico che sociale.⁶⁴ Caratteri, questi, che connotano l'adolescente colui che si trova 'a metà del guado', in una posizione indefinita tra l'infanzia e l'adulthood. Tuttavia, non si può nel contempo negare come, tra gli studiosi, prevalga una connotazione essenzialmente positiva⁶⁵ dell'evento critico, del quale se ne evidenziano gli aspetti costruttivi per la crescita e la maturazione del soggetto. Così, accanto allo smarrimento ed all'inquietudine legati alla necessità di affrontare scelte, decisioni impegnative quanto rischiose, emerge l'aspetto della crisi come occasione di crescita, come potenzialità di sviluppo, nonché di auto-conoscenza, dal momento che "nei momenti di crisi, si fa sentire più forte l'esigenza di prendere coscienza della propria identità e di identificare con certezza i nuovi valori che si assumono".⁶⁶ Questo significa che l'evento critico, pur nel suo effetto destabilizzante, arreca l'opportunità di una presa di coscienza profonda di sé; della maturazione di

⁶³ La possibilità e la capacità di intuire, da parte della coscienza umana, dei significati e dei valori non sono del tutto sospese ai processi cognitivi ed emotivi menzionati, giacché la coscienza ha la "capacità originaria e non acquisita (oltre che, come si è detto, prevalentemente inconscia) di anticipare e discernere le possibilità latenti di realizzazione e le esigenze assiologiche insite nella situazione. L'atto di anticipazione di ciò che deve essere realizzato è essenzialmente intuitivo" (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e pensiero, Milano, 2001, p. 276), di talché possiamo distinguere, secondo la teorizzazione operata da V.E. Frankl, "tra coscienza riflessiva come autocoscienza (...) e coscienza immediata (...), preriflessiva ed essenzialmente inconscia. A quest'ultima compete l'atto puro spirituale di una *prima intentio*, indipendente dall'organizzazione psicofisica dell'organismo (...): essa può successivamente essere resa cosciente da un atto di riflessione (*secunda intentio*), che però è subordinato alla condizione di una compagine psicofisica sana".

⁶⁴ Cfr G. Petter, *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, 1990.

⁶⁵ Questo pur tenendo ben presente, e non sottovalutando, che la crisi può talvolta essere foriera di profondi disagi, soprattutto quando il soggetto sperimenta la sensazione di non riuscire a controllare le situazioni che si trova a vivere: egli sperimenta la difficoltà "di riconnetterle secondo un ordine noto, con la certezza che le precedenti connessioni non possono più funzionare; momentaneamente si fa l'esperienza dello stallo, della perdita del senso e dell'essere privi di orientamento all'azione" (A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 31).

⁶⁶ J. Stoetzel, *I valori nel tempo presente. Un'inchiesta europea*, Torino, SEI, 1984, p. 7.

nuovi punti di vista che comportano, a loro volta, una ri-definizione dei riferimenti personali, dell'idea circa il proprio Io, nonché dei criteri di lettura del reale.

Emerge nuovamente, dunque, il carattere *qualitativo* del cambiamento adolescenziale: un mutamento che non si inserisce nell'ottica del puro ampliamento delle esperienze e dell'estensione delle percezioni. Si tratta, invece, dell'affiorare di uno sguardo prima inesistente, orientato dentro e fuori di sé: “si afferma la consapevolezza o l'intuizione di *sentirsi diversi* a partire da questa nuova capacità di vedere”.⁶⁷

Uno sguardo riflessivo sul mondo

Nel tempo dell'adolescenza l'io che guarda *si* percepisce diverso perché ha maturato, rispetto all'infanzia, un modo nuovo di vedere e di veder-si: di essere presente a se stesso mentre esperisce, di posare uno sguardo riflessivo sui propri vissuti, di coltivare una consapevolezza circa il proprio *modo-di-stare-nel-mondo*. E tutto questo costituisce il *substrato* per la maturazione di un personale *stile esistenziale* che, a partire proprio da questo periodo, comincia ad prendere forma, in un percorso che, in realtà, non termina mai: in un processo di *ricerca* dinamicamente teso alla “strutturazione di una visione del mondo e di sé-nel-mondo-con-gli-altri”,⁶⁸ che consente di riconoscersi come soggetto. A questo punto, sembra opportuno chiedersi quali siano i processi che caratterizzano il mutamento più impegnativo per il giovane: quello dell'*essere-presenza-a-sé* nel mentre intenziona nuove modalità di relazione col reale. Si tratta di un cambiamento certamente complesso, poiché si dispiega nella fase dell'esistenza forse più delicata, contraddistinta dalla simultaneità dei cambiamenti bio-psico-relazionali, dalla mancanza di riferimenti solidi e, nondimeno, dall'urgenza di affrontare specifici compiti di sviluppo in un contesto continuamente in trasformazione.

Da quanto espresso fin qui, (e, nondimeno, come asseriscono autorevoli studiosi⁶⁹ sull'argomento) la nostra epoca pare caratterizzata dalle note dell'*incertezza-fluidità-reversibilità*: note che si diffondono in una triplice direzione, che potremmo definire *sociale* (affievolimento delle tradizioni, sfilamento dei riferimenti simbolico-culturali, perdita delle antiche narrazioni del passato, mancanza di chiari e consolidati orientamenti valoriali; venir meno di direzioni valoriali condivise...), *culturale* (perdita dei riferimenti socio-culturali capaci di delimitare, in modo chiaro e condiviso, i confini tra le varie stagioni della vita), *individuale* (incertezza che permea il modo-di-essere-nel-

⁶⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 33

⁶⁸ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., p. 12

⁶⁹ Cfr. il già citato Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999; Id., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006. Si vedano, altresì: M. Benasayag, G. Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, cit.; D. Riesman, *La folla solitaria*, Il Mulino, Bologna, 1999; C. Lasch, *L'io minimo. La mentalità della sopravvivenza in un'epoca di turbamenti*, Feltrinelli, Milano, 2004.

mondo del singolo individuo: l'esistenza diventa una solitaria quanto incerta avventura di autoformazione).

Naturalmente, come avanza la prospettiva ecologica,⁷⁰ esiste un mutuo influenzamento tra lo sviluppo del singolo (ed i processi che egli mette in atto per fronteggiare il reale) ed i molteplici sistemi – micro, meso, eso e macro - che compongono il suo ambiente di vita, nell'ottica della reciprocità e circolarità dei rapporti. Tuttavia sembra che, nell'attuale congiuntura storica, la forza condizionante della società sul giovane emerga con particolare pervasività⁷¹ e si esprima, altresì, in modi qualitativamente differenti rispetto al passato. Così, se nelle epoche precedenti tale clima condizionante assumeva i contorni della limitazione coercitiva le possibilità di scelta del singolo (in virtù di tradizioni, regole di convivenza ed usanze socialmente fissate e stabilmente condivise), oggi pare proprio che l'influenza del contesto sociale si giochi su un piano decisamente diverso: quello contrassegnato dall'incertezza, dalla fluidità e dalla reversibilità. Sono queste, infatti, le categorie alle quali risultano particolarmente permeabili i giovani e che influiscono, non di rado, sulle loro scelte fondanti i tentativi di dar forma ad una progettualità esistenziale. E, nondimeno, sono questi i caratteri che la nostra società – appunto «dell'incertezza» - trasmettere loro assiduamente.

In tale prospettiva, allora, il giovane (che si trova a vivere una stagione della vita già di per sé connotata da quei caratteri di instabilità e precarietà) risulta particolarmente necessitato a «saper stare in una condizione di incertezza». Considerando il bisogno profondo dell'uomo “di interagire col mondo esterno e mettersi in sintonia con un ambiente in continua trasformazione”,⁷² l'adattamento costruttivo al proprio contesto odierno gli richiede di raggiungere un equilibrio dinamico e non omeostatico: di coltivare la capacità di stare in continuo movimento senza perdersi; di permanere in tensione verso qualcosa pur nell'assenza di stabilità e consuetudini rassicuranti.

Sembra proprio, dunque, che il modo per vivere sensatamente – e non semplicemente 'lasciarsi vivere' – nell'odierna società sia quello di essere consapevolmente adattabili e disponibili al cambiamento. La maturazione di tale *duttilità esistenziale* costituisce, crediamo, la vera attrezzatura, l'autentico investimento e l'auspicato 'valore aggiunto' che l'adolescenza, quale periodo specifico di cambiamenti - ed, anche, di legittimazione sociale alla sperimentazione del proprio modo-di-essere – possa dare al soggetto nel suo cammino verso l'adulthood⁷³.

⁷⁰ Cfr U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986

⁷¹ A proposito della permeabilità dei giovani alle influenze esterne G. Pietropolli Charmet parla di “porosità della mente dell'adolescente” al suo contesto sociale (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., pp. 24-25).

⁷² A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 23.

⁷³ Sono questi i concetti che esprimeva anche C. Rogers a proposito della finalità dell'educazione: ossia, il fatto che gli individui sappiano stare nel divenire, che abbiano maturato la capacità di cambiare: che siano, essenzialmente, processi “aperti alle novità e alle trasformazioni” (C. Rogers, *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1973, p. 350), uomini che hanno imparato “ad adattarsi e a mutare” in un mondo che incessantemente cambia.

Il riferimento va, dunque, alla formazione consapevole, a partire da questa fase evolutiva, di un *atteggiamento*, di una «cifra esistenziale» capace di caratterizzare profondamente il soggetto nella sua essenza, quale sottile - quanto invisibile ed impalpabile - struttura sottostante a ciò che risulta, di lui, immediatamente evidente.

Così, nel parlare di adolescenti (e di disagio *giovanile*) ci rivolgiamo a quell'aspetto dell'essere umano, che sussiste indipendentemente dall'età, seppur sullo sfondo, che consideriamo l'emblema dell'adolescente e del giovane: a quella *postura* che emerge quando *ci si muove alla ricerca di qualcosa*. Parliamo, infine, non di una categoria ben definita di persone, quanto di una *condizione esistenziale*, il cui “valore pragmatico (...) non sta dunque nel permettere una individuazione di soggetti determinati - chi sono, come sono, cosa fanno o dove sono... ma nell'indicare dei soggetti possibili”,⁷⁴ in base al criterio dell'essere cercatori o ri-cercatori di senso, ovvero ad un particolare *modo-diessere-nel-mondo*: quello di chi è-*incertamente-in-cerca*, poiché l'adolescente è il ricercatore di senso per eccellenza, colui che incarna l'atteggiamento dell'essere intensione verso qualcosa o qualcuno, visti i caratteri che contraddistinguono il suo modo-di-essere-nel-mondo.⁷⁵

Saper stare nell'incertezza

E dunque: quali sono i caratteri che sembrano connotare la postura esistenziale dell'adolescente di oggi e, pertanto, il modo di intenzionare il reale da parte della sua coscienza? Sottolineando nuovamente come, nell'affrontare questo argomento, occorra considerare la modalità di *essere-presenza* caratteristica (piuttosto che tipica) dell'adolescente (facendo leva sul principio dell'«unità legale della molteplicità del reale»),⁷⁶ possiamo avanzare – nello schema che segue - alcuni *tratti*

⁷⁴ P. Bertolini, L. Caronia, *Ragazzi difficili*, cit., 11.

⁷⁵ Le metafore narrative dell'adolescenza esprimono questa 'mobilità', ed esemplificano la dimensione del vagare, del viaggiare e dell'avventura: tra tutte, il celebre romanzo di H. Hesse, *Siddharta*, Adelphi, 1973 (nel cui retro di copertina leggiamo la frase emblematica: “Chi è Siddharta? È uno che cerca”). Ma ci sono altri “wonderer” della letteratura: ad esempio, J. Kerouac, *Sulla strada*, Mondadori, Milano, 1959 (racconta di due amici che attraversano, in macchina, le strade dell'America e del Messico, mossi dall'irrequieto desiderio di vivere esperienze intense, alla ricerca di sé e di nuove avventure esistenziali che cancellino l'ombra della noia, che da sempre li inquieta); M. Twain, *Le avventure di Huckleberry Finn*, Garzanti, 1992 (percorre la storia di due amici che, con una zattera, percorrono le rive del Mississippi per fuggire ad una vita fatta di violenze, e in cerca della libertà); C. McCarthy, *Cavalli selvaggi*, Einaudi, Torino, 2003 (narra le avventure di un sedicenne che emigra con un amico in Messico, alla ricerca di una vita alternativa. Si tratta di un viaggio iniziatico, che simboleggia la perdita dell'innocenza).

⁷⁶ Tale principio ci permette di porre in primo piano, in questo frangente del nostro lavoro, ciò che accomuna le molteplici situazioni esistenziali connotanti la singolarità di ogni individuo, pur non dimenticando che l'accento su tali ricorsività (che costituiscono, per l'appunto, «l'unità legale») non intende misconoscere l'originalità di ciascun essere umano (la «molteplicità nel reale»). Per una disamina di questo principio, applicato al tema della creatività umana, si rinvia a F. Larocca, *Oltre la creatività: l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983, pp. 117-136. Risulta opportuno anche evidenziare l'analogia col concetto di «unitas multiplex» espresso da V. Frankl a proposito della sua concezione antropologica: “vorrei definire l'uomo come unità nonostante la molteplicità. Infatti, c'è un'unità antropologica nonostante le differenze ontologiche, nonostante le differenze tra i diversi modi di essere. La caratteristica dell'esistenza umana è appunto la coesistenza tra (...) il modo unitario di essere e le molteplici maniere con cui si partecipa all'essere” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 54)

dello sguardo giovanile desunti dalla letteratura sulla figura dell'adolescente.⁷⁷ A questi tratti affianchiamo, altresì, i *processi di intenzionamento della realtà* che tal sguardo denota, e dai quali scaturisce un *modo-di-essere-nel-mondo* - connotato da molteplici aspetti - proprio dell'odierno adolescente, fragile e spavaldo⁷⁸:

<i>Sguardo giovanile</i>	<i>Processo di intenzionamento della realtà</i>	<i>Modo-di-essere-nel-mondo</i>
Incertezza	posticipazione delle decisioni	In decisionalità
Frettolosità	evitamento di momenti di calma, riflessività, contemplazione per assaporare le cose	bulimia esistenziale
Provvisorietà	reversibilità delle scelte	de-responsabilizzazione
Superficialità	fuga nel virtuale	anestesia affettiva e apatia
Possibilismo	evitamento dei limiti ⁷⁹	paralisi, stasi, paura del futuro
Narcisismo (l'Io misura di tutte le cose) ⁸⁰	chiusura all'altro da sé	auto-centramento
Confusione	non riferimento a sé per agire	conformismo ed inautenticità
Frammentarietà	mancanza di momenti di	Scollamento

⁷⁷ Oltre ai testi già citati, il riferimento va in particolare a: G. Pietropolli Charmet, *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Fabbri, Milano, 2005; Fizzotti E. (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1998; F. Montuschi, A. Polmonari, *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Centro Editoriale Devoniario, Bologna, 2006

⁷⁸ Cfr. G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit.

⁷⁹ Ciò rimanda all'«evitamento delle frustrazioni» ed al fatto che queste ultime, oggigiorno, abbiano un sapore inedito rispetto al passato: non sono più legate a restrizioni imposte dall'esterno, a deprivazioni o scarsità di risorse, quanto a nebulose aspettative di onnipotenza che il giovane si crea interiormente. Su questo di veda, in particolare, P. Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 32 e A. Fabbri, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 93

⁸⁰ Sul *narcisismo* si è espresso diffusamente G. Pietropolli Charmet, (*Fragile e spavaldo*, cit). Come evidenzia il titolo, secondo l'autore il modo-di-essere-nel-mondo dell'adolescente di oggi è connotato dai caratteri della fragilità e spavalderia, e si fonda su alcuni processi di intenzionamento della realtà da parte del giovane: disinteresse, distacco e mancanza di coinvolgimento per la realtà che lo circonda; attenzione spasmodica allo sviluppo della propria bellezza e culto della persona; assoluta preminenza della personale 'missione speciale' che crede di dover compiere, e che ha il diritto di precedenza su tutto il resto; prevalenza dell'ideale dell'Io sul Super-Io; non riconoscimento del significato simbolico degli adulti, trasformati in semplici spettatori; convinzione che il proprio sé sia molto più importante dell'altro; ricerca del successo (come diritto) e del consenso sociale.

	‘transito’ che colleghino le esperienze	
Autoreferenzialità ⁸¹	pretesa di venir presi sul serio	simmetria ⁸²

Ma l’adolescenza non è solo questo: l’*incertezza-fluidità--reversibilità*, infatti, possono essere interpretati anche in chiave positiva: diventano, infatti, ostacoli alla maturazione dell’individuo se intesi in senso assoluto, in una lettura uni-dimensionale, dove assumono toni esasperati, perché posti eccessivamente in primo piano, su uno sfondo – dato dalle altre possibilità di *essere-nel- mondo* - quasi inesistente. Nelle maglie dell’incertezza e dell’instabilità odierne trovano spazio, pertanto, anche la creatività del singolo e la sua inventiva, nonché l’espressione di importanti *risorse* quali:

<i>Sguardo giovanile</i>	<i>Processo di intenzionamento della realtà</i>	<i>Modo-di-essere-nel-mondo</i>	<i>Risorse trasversali</i>
Incertezza	posticipazione delle decisioni	indecisionalità	disponibilità al cambiamento
Frettolosità	evitamento di momenti di calma, riflessività, contemplazione per assaporare le cose	bulimia esistenziale	fiducia nel poter-essere anche in modo diverso
Provvisorietà	reversibilità delle scelte	de-responsabilizzazione	compresenza di aspetti

⁸¹ Questo processo connota diffusamente il modo-di-essere del giovane di oggi (come emerge dall’indagine IARD del 2007, cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit.) anche nelle sue produzioni artistiche ed espressive, le quali non hanno una valenza polemica o trasgressiva: “non sono contro gli adulti e le loro abitudini, bensì indicatori del bisogno di esprimere più la verità affettiva interiore che la necessità di prendere posizione contro l’organizzazione sociale” (G. Pietropoli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit., p. 48)

⁸² Sulla simmetria delle relazioni con gli adulti, ed il mancato riconoscimento del «principio di autorità» si veda, in particolare, M. Benasayag, G. Schmit, *L’epoca delle passioni tristi*, cit., pp. 25-28

			apparentemente opposti, quali la stabilità ed il gusto per le novità; la dipendenza e la ricerca dell'autonomia...
Superficialità	fuga nel virtuale	anestesia affettiva e apatia	accettazione di polarità come fonte di creatività
Possibilismo	evitamento dei limiti	paralisi, stasi, paura del futuro	apertura al futuro
Narcisismo (l'Io misura di tutte le cose)	chiusura all'altro da sé	auto-centramento	gusto per la leggerezza, l'improvvisazione, l'imprevisto;
Confusione	non riferimento a sé per agire	conformismo ed inautenticità	atteggiamento ludico;
Frammentarietà	mancanza di momenti di 'transito' che colleghino le esperienze	scollamento	saper stare nel rischio, nel dubbio;
Autoreferenzialità	pretesa di venir presi sul serio	simmetria	coltivazione delle personali esigenze; saper dire di no.

In questo quadro si tratta, allora, per l'adulto, di lasciarsi interpellare da quei caratteri dell'adolescenza (quali l'instabilità, incertezza, paura ...) che la nostra società dell'efficienza e della sicurezza – spesso solo ostentate – rifugge a causa del non superamento di pregiudizi e stereotipi legati all'adulità; di legittimare ed apprezzare il fatto di «essere continuamente in ricerca»: di non

avere risposte pronte e pre-disposte, autorizzandosi a vissuti emotivi contraddittori, quanto intensi ed inattesi, quali sinonimi non di maturità, bensì di flessibilità esistenziale.

Non tener conto di questo, e non accettare anche nell'adulità incertezze, cambiamenti, instabilità, variabilità esperienziale ..., costringe - come fanno i teorici dello sviluppo stadiale - a "far ricorso a concetti come quelli di fissazione e regressione: cioè all'idea che tutto ciò che dell'adolescente permane in noi non è che un arresto superato o un nostalgico e impossibile ritorno. (...) Si svalutano, così, enormi potenziali vitali mai superati, né superabili, e diventa d'obbligo rassegnarsi ad una sorta di normale patologia o di diffusa condizione stabilmente immatura dell'adulto".⁸³ Crediamo, invece, che le dimensioni adolescenziali permangano – e, nella nostra prospettiva della prevenzione del disagio esistenziale, che *debbano* addirittura *sopravvivere* - diffusamente ed utilmente nell'adulto, non come rimasugli di processi irrisolti, ma come "potenziale di innovazione"⁸⁴ che permette, al soggetto, di ricercare continuamente ed attivamente il senso della propria esistenza. Certamente, il modo di permanere di tali aspetti giovanili assume volti differenti rispetto agli anni dello sviluppo puberale: col trascorrere del tempo, muta "la capacità di contenimento, di comprensione e di *gioco* di cui l'adulto può disporre, cioè la diversa capacità di governare i processi. Con consapevolezza, con la abilità via via appresa, ma mai definitiva, di rispondere ai mutamenti (*response-ability*). Questa è la vera, forse l'unica, conquista del crescere"⁸⁵.

In altri termini: crescendo si conquista una capacità *diversa* di essere presenza, di intuire ma, soprattutto, di rispondere ai significati, ai compiti e ai cambiamenti che si sperimentano all'interno e fuori di sé.

Questo coincide, indubbiamente, col mantenere trasversalmente (e, talvolta, risvegliare) quei caratteri adolescenziali, tuttavia sapendoli gestire in modo consapevole e maturo, grazie alla progressiva conquista di un *equilibrio di personalità* calibrato sulla capacità di tollerare ed affrontare costruttivamente il cambiamento.

Su questa linea, emerge l'idea che i vissuti di incertezza, insicurezza ed instabilità, se legati ad una tensione continua della coscienza verso qualcosa o qualcuno, assumano una valenza profondamente costruttiva per il soggetto, costituendo una fonte preziosa di maturazione.

Il problema sorge, semmai, quando sussistono questi vissuti in mancanza di una dinamica esistenziale. In tal caso la persona si ferma, non è più «in movimento», si percepisce in una sorta di

⁸³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 21

⁸⁴ *Ibidem*

⁸⁵ *Ibid.*, p. 27

stasi, smette di interrogarsi. In una parola: abdica al suo ruolo di ri-cercatrice di senso, e precipita in una sensazione radicale di «frustrazione esistenziale».

Alla luce di ciò, possiamo convenire come la specificità dell'adolescenza non consista tanto – o solo – nell'essere un'età di cambiamenti intesi ed improvvisi, quanto nell'esperienza vissuta dal soggetto circa quei mutamenti: nel significato e valore che vi ripone; nella consapevolezza circa l' "effetto che (gli) fa"⁸⁶ l'attraversamento di luoghi sconosciuti, dei quali non ha ancora le coordinate esistenziali. Per questo, la vera novità del periodo adolescenziale, l'autentico 'guadagno' inerente le note criticità che lo caratterizzano risiede nel fatto che il giovane sia per la prima volta *consapevole* del mutamento che lo investe e, pertanto, impegnato in un processo di riflessione, contenimento ed attribuzione di senso a ciò che gli accade. A partire da qui inizia un nuovo modo di *essere-presente-a-se-stesso*: una sorta di 'spartiacque' rispetto a quello che precede, e una 'apertura della soglia' in riferimento a quello che segue, dato che "il nuovo assetto mentale, con il maturare della facoltà introspettiva e del pensiero autoriflessivo e autocosciente che permette di riflettere su di sé, aggiunge al vissuto della transizione la variabile della capacità di *essere testimoni* del proprio cambiamento".⁸⁷

Emerge, dunque, la possibilità, grazie al "salto di coscienza legato allo sviluppo cognitivo, unitamente al nuovo potere di azione sul mondo",⁸⁸ di cogliere ed intuire nuovi significati (o la loro mancanza) nelle singole situazioni dell'esistenza; di esperire una consapevolezza diversa, rispetto all'infanzia che pure era attraversata da mutamenti, circa le modificazioni che, man mano, investono le varie dimensioni della personalità.

L'individuo è in grado, infine, di avvertire la portata dei cambiamenti che lo riguardano: è capace di *autodistanziamento*,⁸⁹ di quel necessario distacco che gli permette di posare lo sguardo sulla propria interiorità; è l'autore di quel paradossale movimento che lo porta ad uscire da sé fino al punto di ritrovarsi, immergendosi sensatamente nei meandri dei propri vissuti.

Questa capacità di «dislocarsi senza perdersi», di percepire, interrogarsi, riflettere su di sé ed i propri cambiamenti apre la strada ai quesiti fondamentali sul senso della vita, sui suoi valori e

⁸⁶ Da un punto di vista fenomenologico, dunque, la domanda che ci poniamo non è "quali sono questi cambiamenti?", bensì "come li vive il soggetto? come li percepisce? che significato gli dà? Quali emozioni gli suscitano?". In questa prospettiva, l'espressione "che effetto fa" (S. Gallagher, D. Zahavi, *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009), sembra ben rappresentare il nostro punto di vista.

⁸⁷ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 36. Sulla capacità di autoanalisi dell'adolescente ed il suo sforzo introspettivo si veda, anche, F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit., pp. 22-24

⁸⁸ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit., p. 82. A questo proposito anche Pietropolli Charmet evidenzia nello sviluppo dell'attività riflessiva e nell'incremento dei collegamenti fra i neuroni le caratteristiche principali della mente dell'adolescente (*Fragile e spavaldo*, cit., p. 37)

⁸⁹ Concetto espresso da V.E. Frankl, e sul quale si avrà modo di tornare, da intendersi come "caratteristica e fondamentale capacità dell'uomo di operare un distanziamento da se stesso", (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 213)

significati, in un orientamento squisitamente ‘verticale’ che va oltre l’immanenza dell’esperienza, dalla quale scaturiscono elementi di giudizio, capacità di valutazione, potere di orientamento sul personale cammino esistenziale. Tale direzione verticale (che fa leva sulla capacità dell’uomo di autotranscendersi⁹⁰ per cogliere un senso e un significato nell’esistenza) testimonia come non di rado, al di là dei comportamenti, esperienze e vissuti manifesti dei giovani, vi sia “pur sempre il desiderio di esplorare dei bisogni più essenziali (...) che li porta ad autotranscendersi in vista di obiettivi che diano senso al loro processo di crescita”.⁹¹

⁹⁰ Altro concetto frankliano, fondamentale e ricorrente nel prosieguo del lavoro. Si anticipa, qui, che V.E. Frankl tematizza l’*autotranscendenza* come la “fondamentale caratteristica ontologica dell’esistenza umana (...) secondo la quale ogni essere umano è proiettato oltre se stesso nel momento in cui rimanda a qualcosa che non è se stesso: qualcosa –o *qualcuno!*”, in V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio. Psicoterapia e religione*, Morcelliana, Brescia, 2000, p. 122

⁹¹ G. Crea., “«Qualificare» la vita attraverso la ricerca di senso” in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 50

CAPITOLO II

L'ESIGENZA DI UN SENSO NELL'ESISTENZA

Da quanto emerso fin qui, il rinnovato sguardo dell'adolescente sul reale è quello di chi riesce ad essere «testimone a se stesso», in un “ripetuto, intermittente rivolgersi del soggetto sui materiali della propria esistenza, nel tentativo di decifrare il senso che hanno, di nominarli e di conciliare con essi la propria coscienza”.⁹² Si tratta, dunque, di uno sguardo foriero di un nuovo modo di essere- nel-mondo, caratterizzato da un maggior grado di consapevolezza e riflessività rispetto alle età precedenti. Uno sguardo che permette una ridefinizione di sé e del proprio orizzonte esperienziale, essendo connesso, nondimeno, all'emergere dell'*interrogativo di senso* e, pertanto, alla possibilità di intuire nuovi significati nell'esistenza. Infatti, se è vero che “nello smarrimento di sé dell'adolescente c'è (...) un completo ribaltamento di elementi che da figura diventano sfondo e che dallo sfondo emergono in primo piano e faticano ad essere riconosciuti”,⁹³ è altrettanto vero che proprio tale situazione di diffuso disorientamento e di perdita delle certezze consolidate può costituire il terreno fertile per l'irrompere dell'*esigenza di senso*: di dubbi e domande esistenziali che si impongono alla consapevolezza del giovane e ne sollecitano l'attività riflessiva. Passo, quest'ultimo, necessario allo scaturire di nuovi valori, alla ‘messa a fuoco’ – ancorché dinamica ed incerta – delle direzioni di senso, dei compiti e delle possibilità di significato che riguardano la personale esistenza. Si tratta di un aspetto importante, caratterizzato “da una trasformazione dello sguardo che la persona è in grado di portare sulla sua esistenza”,⁹⁴ nonché connotato dalla percezione della volontà di *dare un ordine al disordine* talvolta *vissuto*: di cercare incessantemente un nuovo orientamento, secondo rinnovate coordinate esistenziali, tutte da trovare ad opera del giovane stesso.

La tensione verso i valori

L'ambiguità semantica che crediamo connoti il costrutto «esigenza di senso» coinvolge entrambi gli aspetti di quella espressione: quello attinente al primo lemma – il termine «esigenza» - (che rimanda

⁹² P. Jedlowski, *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, 2008, pp. 154-155

⁹³ A. Fabbrini, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. p. 33

⁹⁴ Ibid., p. 34. Ma lo sguardo, a sua volta, non cambia per caso: tale mutamento risulta connesso al flusso delle *tonalità emotive*, che consentono l'attivazione di nuovi modi di intenzionare e relazionarsi al reale. E qui entra in gioco la coscienza e la sua natura essenzialmente intenzionale. Si veda, sul tema delle tonalità emotive e “di un sentire che rende capaci di «vedere» davvero” (D. Bruzzone, “Dare forma alla sensibilità: la via fenomenologica” in V. Iori (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009, p. 48). Cfr. anche O. F. Bollnow, *Le tonalità emotive* (a cura di D. Bruzzone), Vita e Pensiero, Milano, 2009

ai concetti di bisogno/motivazione), e quello riguardante la nozione di «senso» – connessa, anticipiamo fin da ora, non solo col trovare un «perché» nell'esistenza (attraverso la capacità di riflettere consapevolmente sull'esperienza vissuta) ma anche, e forse soprattutto, con l'intuire un «*per-che* o un *per-chi*» vivere, nell'ottica della progettualità esistenziale.⁹⁵

In cosa si sostanzia questa *esigenza di senso*?⁹⁶ Cosa può significare, per un adolescente, avvertire la necessità di dare un significato alla propria vita?

Emergono, a tal proposito, alcuni nuclei euristici, attraverso i quali può essere sinteticamente declinata l'esigenza di:

1) *Dare un «dare un ordine valoriale» alla propria esistenza*

Intuire ciò che ha importanza da ciò che non lo ha; avvertire quanto si inserisce coerentemente nel personale progetto di vita; individuare un orientamento in ciò che si fa e si vive; percepire la propria esistenza in un quadro unitario, in riferimento ad una precisa prospettiva;

2) *Percepire un «appagamento esistenziale»*

Individuare ciò che soddisfa, che alimenta e rigenera, che fa star bene ed entusiasma; assaporare il gusto per quanto si vive e si esperisce; avvertire di 'essere in movimento': non in una situazione di stasi e/o immobilismo esistenziale; cogliere di essere la persona giusta al posto e momento opportuni;

3) *Sentirsi l'«artefice» delle proprie scelte e condotte di vita*

Percepire di essere l'autore ed il regista principale dei propri cambiamenti; avvertire di guidare la propria esistenza verso una direzione; sentirsi in grado di ri-definire aspetti importanti della propria esistenza attraverso nuove categorie e chiavi di lettura, in autonomia rispetto a quelle conferite dai genitori.

Al di là dei bisogni

I suddetti elementi ci portano, primariamente, a definire l'*esigenza* di significato non come *bisogno*, bensì quale “principio motivazionale”⁹⁷: non si tratta, infatti, di assecondare una ‘spinta’, né di riferirsi a qualcosa che induca il soggetto a fare alcunché per tacitare un ‘pungolo’ che preme da

⁹⁵ Se la prima questione circa la dinamica *bisogno-motivazione* verrà affrontata fra breve, quella sul *senso* richiede che venga almeno anticipata l'accezione che diamo a questo termine (per l'approfondimento del quale si rinvia, comunque, al capitolo che segue), secondo l'orientamento della Logoterapia e Analisi Esistenziale di V.E. Frankl: ossia, quella di compito, scopo, significato oggettivo, legato alla concretezza e prospettività delle singole situazioni esistenziali.

⁹⁶ Gli studi recenti sull'argomento della *ricerca* di senso in adolescenza hanno individuato tre fattori nei quali si declinerebbe tale costrutto: il benessere, la progettualità e l'autodeterminazione. Il riferimento è, in particolare, a E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. Gli elementi che vengono qui delineati costituiscono un breve quadro riassuntivo degli aspetti che sovente emergono dalla letteratura sull'argomento.

⁹⁷ D. Bruzzone, “Consulenza «filosoficamente» orientata. La logoterapia di Viktor E. Frankl come prototipo”, *Ricerca di Senso*, vol. 7, n. 3, 2009, p. 343

tergo, quanto di *andare verso* una direzione poiché è stato avvertito - più o meno consapevolmente dal soggetto - il desiderio, la voglia, la tensione verso un valore che richiama e mobilita, così, la volontà dell'individuo stesso. Si parla, infatti, di «avvertire, cogliere, percepire, intuire»: tutte azioni che presuppongono, alla base, una scelta - anche se non del tutto riflessa - per un valore; l'apertura e propensione del soggetto ad un orizzonte di significati intimamente percepiti come degni di essere perseguiti. La dinamica sottesa all'esigenza di senso risulta, pertanto, essere di *pro-tensione* verso qualcosa o qualcuno che costituiscono un valore per la persona: ed è quello che viene espresso da V.E. Frankl col costrutto di *volontà di significato*⁹⁸, centrale nella nostra analisi sul disagio dei giovani.

Il bisogno, invece, quale stato di tensione dovuto alla mancanza di qualcosa, e che porta il soggetto alla ri-appropriazione dell'equilibrio perduto, risulta propriamente connesso al «principio dell'omeostasi»,⁹⁹ giacché «è soggettivamente avvertito come uno stimolo che *spinge* l'individuo verso una meta in cui si annulla la tensione provocata dal senso di insoddisfazione che accompagna lo stimolo stesso».¹⁰⁰ Emerge, dunque, una differenza squisitamente qualitativa tra l'esigenza di senso e gli altri bisogni umani, poiché si tratta di una motivazione afferente ad una dimensione della persona specifica, quale è quella che V.E. Frankl denomina *dimensione noetica (o spirituale)*¹⁰¹.

⁹⁸ Nella prospettiva della logoterapia ed analisi esistenziale questo principio motivazionale, che viene analizzato in contrapposizione alla volontà di piacere freudiana ed alla volontà di potenza adleriana, risulta essere un'esigenza *originaria* della coscienza: un richiamo *primordiale* al mondo dei significati e dei valori, che differenzia l'uomo dagli animali poiché egli, a differenza di questi ultimi, non è mosso solamente da bisogni fisiologici e psicologici, ma dalla ricerca del senso dell'esistenza. La volontà di significato non è, pertanto, «un'esigenza fra tante altre sulla scala gerarchica dell'insaziabilità umana, bensì la caratteristica umana per definizione, quella che per così dire legittima l'uomo come tale». Frankl la definisce, a più riprese, come «la tensione radicale dell'uomo a trovare e realizzare un senso e uno scopo»; «l'intenzione (primaria) rivolta al significato (...) L'uomo innanzitutto cerca il significato e nient'altro che questo»; come l'«interesse primario dell'uomo»⁹⁸, che non rientra nella sua sfera impulsiva. Infine, ne dà una spiegazione operativa: «chiamiamo 'volontà di significato' semplicemente quella che nell'uomo viene frustrata quando egli cade preda del sentimento di insignificanza e di vuoto». Nondimeno, egli specifica come tale tensione verso i valori e significati non debba esser fraintesa in senso volontaristico: si tratta, infatti, di un'esigenza connaturata agli esseri umani, ma che «non dipende da noi: infatti non possiamo far altro che «volere il significato», e questo perché la volontà di significato è trascendentale, quindi un a priori (nel senso di Kant) o un esistenziale (secondo la prospettiva di Heidegger)». Come si evince da queste brevi annotazioni, il concetto di volontà di significato appare chiaramente connesso con un altro principio fondamentale della teorizzazione frankliana: quello di *autotrascendenza* «come 'fatto antropologico primordiale'».

⁹⁹ Si tratta di un «costrutto eminentemente fisiologico il quale vede nel bisogno un principio di attivazione che, tramite la soddisfazione, tende al mantenimento dell'equilibrio» (U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Milano, 2003, p. 152). Frankl criticò aspramente tale «criterio economico dell'omeostasi (come venne chiamato a partire da B. W. Cannon), mutuato dalle scienze fisiche e da una biologia tutto sommato ancora poco sviluppata» (D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 89).

¹⁰⁰ U. Galimberti, *Enciclopedia di psicologia*, cit., p. 151

¹⁰¹ L'essenza dell'uomo non sta nell'unità psicofisica, bensì in una specifica dimensione: quella spirituale (o noetica: dal greco *nous*, spirito), grazie alla quale egli si pone in modo radicalmente diverso dagli altri esseri viventi, potendo agire secondo modalità non strettamente programmate, bensì permeate da una sostanziale libertà. Si tratta, dunque, di una sfera che va al di là del piano biopsichico, essendo superiore e più ampia, come chiarisce Frankl: «abbiamo a che fare con una dimensione maggiormente comprensiva, nel cui ambito viene anche inserita la dimensione inferiore», cosicché «ciò che è dello spirito è irriducibile alla categoria dello psicologico». E. Lukas spiega bene la specificità della dimensione spirituale, dove «le emozioni e le cognizioni si trasformano (...), solo lì si fanno umane. I sentimenti puri nella sfera psichica rappresentano sempre l'eco emotiva di qualcosa di esteriore o interiore, di un influsso dall'esterno come una ricompensa o una punizione ricevuta, oppure un fenomeno interiore, come una pressione istintuale e una sollecitazione pulsionale. A livello spirituale-personale i sentimenti puri diventano un'oscillazione emozionale anticipatoria di qualcosa, una ricerca e una nostalgia di significato nel mondo, un amoroso tendere la mano oltre noi stessi, un immaginare e intuire l'ethos che si manifesta. E i puri atti di pensiero, d'altro canto, che nella sfera psichica si svolgono sempre uniti all'intelligenza innata, alla ragione addestrata e al sapere appreso, e che seguono e leggi della logica, diventano a livello

In tale prospettiva l'uomo, nel tendere verso i significati ed i valori che possono soddisfare la sua volontà di significato, trascende se stesso: va al di là dei propri bisogni e desideri, in vista di obiettivi capaci di conferire senso alla sua esistenza concreta.

Rivolgendosi a qualcosa o qualcuno che si pone al di fuori di sé, egli *si* dimentica, *si* dona completamente e gratuitamente ad una causa da servire o ad una persona da amare: insomma, ad un valore da realizzare. La ricerca di senso, dunque, si esplica non attraverso un atteggiamento autocentrato (ed autoreferenzialmente chiuso nelle maglie di riflessi fisiologici o reazioni psicologiche) quanto assecondando la naturale *autotrascendenza*¹⁰².

Nondimeno, il dinamismo profondo della volontà di significato non è riconducibile ad una pulsione inconscia dell'*Es*, vale a dire all'«esser-spinto» de-responsabilizzante di un inconscio istintuale ed impulsivo, quanto ad una tensione costituiva ed irriflessa dell'*Io* verso il mondo dei significati e dei valori oggettivi: ossia, all'andamento dell'inconscio che Frankl chiama *spirituale*.¹⁰³

Tale “tensione tra ciò che è (*Sein*) e ciò che dovrebbe essere (*Sein-sollen*) (...) non può essere eliminata (...) perché è inerente all'esistenza umana. Non è concepibile una condizione umana nella quale l'uomo viene esonerato dalla tensione tra ciò che ha fatto e ciò che avrebbe dovuto, o deve ancora, fare”.¹⁰⁴ Si tratta, in ultima istanza, di una dinamica *inconscia*, non riflessa poiché “la realizzazione di atti spirituali, e quindi l'essenza della persona come centro spirituale di atti, è una pura «realità di realizzazione»; la persona si risolve nella realizzazione dei suoi atti spirituali”¹⁰⁵: nella tensione al dover-essere, ad opera della volontà di significato, “in maniera tale che essa nel suo vero essere non è affatto suscettibile di riflessione, non potrebbe quindi divenire atto di riflessione. In questo senso, l'esistenza spirituale, l'Io vero e proprio- per così dire l'Io «in sé» –

spirituale-personale un riconoscere e un comprendere addirittura alogico o ancora meglio “prelogico”; questo è radicato in una sorta di saggezza, di intuizione o di ispirazione, dunque in una sorta di visione anticipatoria delle cose e delle loro connessioni”.

Affermare questo non significa, tuttavia, degradare il corpo e la psiche, bensì evidenziare l'essenziale autonomia, e la capacità di dominare la fatticità psico-fisica, di questa dimensione, che Frankl definisce fenomenologicamente come *personalità* ed ontologicamente come *esistenzialità*. Su di essa si impernia, pertanto, la inalienabile dignità della persona e la sua originaria tensione tra l'essere e il dover-essere, denominata *noodinamica* (in contrapposizione al principio dell'omeostasi).

¹⁰² V.E. Frankl ha offerto una nuova griglia di lettura del mondo interiore dell'uomo, attraverso l'introduzione della categoria dell'autotrascendenza. Con questa espressione egli intende un fondamentale dato antropologico: il fatto che “l'essere umano rimanda sempre a qualcosa che è al di fuori di sé e non a se stesso – qualcosa o qualcuno, un significato da realizzare o una persona da incontrare”. Si tratta del dinamismo costitutivo dell'essere umano: dell'orientamento spontaneo ed originario – che comunque permane a livello facoltativo – verso un mondo di significati e valori oggettivi. Ciò delinea il naturale carattere di *apertura* della persona, giacché “per essenza l'uomo è aperto, è “aperto al mondo”²¹ ed “è propriamente tale solo quando si apre ad una cosa, quando si dona ad una persona. Diviene se stesso solo quando si dimentica. Come è bello un bambino che, senza accorgersene, viene fotografato mentre si abbandona totalmente al gioco”. Di converso, quando l'uomo non si proietta oltre se stesso, ne risente la sua sanità: e Frankl esemplifica tale turbamento patologico attraverso un'efficace metafora: “un paradosso, per chiarire meglio. L'occhio ha la radicale capacità di percepire il mondo al di fuori di sé: se invece percepisce se stesso o qualcosa al suo interno, ad esempio uno sfarfallio, vuol dire che è disturbato. Anche la nostra capacità visiva è autotrascendente”. Tuttavia, è bene chiarire che parlare di trascendenza dell'uomo non rimanda ad alcunché di mistico o soprannaturale, bensì a “quel mondo di oggetti e contenuti, significati concreti e valori universali, verso i quali è normalmente orientata l'apertura spirituale dell'essere umano”: in ultima analisi, è il tema della *libertà-per*, della libertà interiore o spirituale della persona ad emergere.

¹⁰³ Cfr. V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit.

¹⁰⁴ V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 53

¹⁰⁵ V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., pp. 32-33

non è suscettibile di riflessione e conseguentemente è realizzabile solo in quanto «esistente», nelle sue realizzazioni, in quanto realtà di realizzazione»¹⁰⁶.

La dinamica irriflessa e costitutiva della tensione al senso, dunque, non rimane compressa nelle maglie della fatticità psicofisica (e dei suoi meccanismi di condizionamento e riflessività), bensì si radica in una dimensione inconscia diversa da quella pulsionale (poiché “l’esistenza umana non mira affatto costantemente all’equilibrio e all’abreazione”¹⁰⁷), e si esprime nella protensione verso il dover-essere: in una libertà che non è solo *da* qualcosa, ma anche *per* qualcosa o qualcuno. È questo movimento dialettico che Frankl denomina, come visto, *noodinamica*,¹⁰⁸ e che si radica sull’originaria intenzionalità degli atti spirituali, afferenti all’*inconscio noetico*¹⁰⁹.

Oltre le dimensioni bio-psico-sociali

Così, se il concetto di bisogno rimanda ad “una prospettiva reattiva, per indicare un vuoto o una lacuna che si vuole colmare a tutti i costi altrimenti si sta male, si soffre, si prova un senso di inutilità e di smarrimento interiore”,¹¹⁰ la nozione di «motivazione al senso» pone l’accento “sui progetti trascendenti da realizzare, piuttosto che sulle sollecitazioni pulsionali da soddisfare”.¹¹¹

Richiamandoci, allora, a questa dinamica trascendente, risulta opportuno posare particolare attenzione sull’“anelito primordiale (...) verso il significato”¹¹²: sulla motivazione dell’adolescente “a una vita ricca di senso”.¹¹³

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 33

¹⁰⁷ E. Lukas, *Dare un senso alla sofferenza. Logoterapia e dolore umano*, Cittadella Editrice, Assisi, 1983, p. 88.

¹⁰⁸ “Con questo termine voglio proprio indicare il campo polare di tensione che si apre tra l’uomo da una parte ed il significato che attende di essere da lui realizzato nell’altra” (V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. pp. 26-27).

¹⁰⁹ Non esiste solo l’inconscio impulsivo: Frankl, infatti, integra la lettura riduttiva operata da Freud dell’inconscio (come serbatoio di istinti repressi) con l’idea che esistano anche contenuti inconsci spirituali, afferenti alla profondità inconscia dell’*Io*: così “mentre nella psicoanalisi è l’impulsività ad essere portata alla coscienza, nell’analisi esistenziale si diviene consapevoli di una realtà del tutto diversa: la spiritualità (...) L’analisi esistenziale non porta alla coscienza l’impulsività, ma il proprio *Io*; non affiora alla coscienza l’*Es* impersonale e impulsivo, ma è piuttosto l’*Io* che viene alla coscienza di se stesso”. L’inconscio spirituale rappresenta la dimensione profonda, pre-logica e non riflessa della persona. In questa prospettiva il principio di consapevolezza viene relativizzato: l’essere-conscio, infatti, non costituisce più un criterio discriminante l’essere umano quanto, invece, il confine tra lo spirituale e l’impulsivo. Ciò traspare chiaramente dalle parole dello stesso Frankl: “per il fatto che (...) l’essere umano rappresenta propriamente un essere spirituale, è evidente che nella differenza tra conscio e inconscio troviamo un criterio non soltanto relativo, ma in genere per nulla specifico a riguardo dell’essere umano (...). Un criterio di specificità possiamo averlo piuttosto solo se decidiamo che qualcosa nell’uomo appartiene alla sua spiritualità oppure alla sua impulsività. In tal caso è del tutto irrilevante il fatto che sia conscio o inconscio. (...) Nella prospettiva propria dell’analisi esistenziale l’essere umano è un essere-responsabile, e quindi un essere esistenziale. L’uomo, quindi, può benissimo essere ‘specificatamente’ se stesso, anche laddove è inconscio. D’altra parte lo è solamente là dove non è spinto, ma è responsabile”. Così, esiste anche una responsabilità inconscia, connessa ad una decisionalità irriflessa, ma non per questo meno autentica, dell’*Io*: decisionalità e responsabilità che costituiscono il fondamento della persona non in quanto impulsività, ma spiritualità, radicata in una “inconscia profondità nella quale avvengono le grandi, esistenziali, autentiche decisioni”, sede di un vissuto emozionale profondo, e di una sapienza prelogica legata, nondimeno, ad una religiosità e moralità inconscie.

¹¹⁰ E. Fizzotti, “Rispondere agli appelli della vita”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit. p. 204.

¹¹¹ *Ibidem*

¹¹² E. Lukas, *Prevenire le crisi*, cit., p. 211.

¹¹³ *Ibid.*, p. 214.

Spesso, infatti, nella considerazione dei giovani - e dell'uomo in generale - si pecca di "immanentismo psicologico"¹¹⁴: si assume uno sguardo tecnico che seziona, frammenta e separa, perdendo di vista la totalità¹¹⁵ della persona e la possibilità di ancorare la sua salute mentale - e il suo sviluppo integrale - anche al soddisfacimento dell'esigenza di dare un significato alla propria esistenza, nella tensione ad un "universo davvero «oggettivo» di significati e di valori".¹¹⁶ Nell'intento, dunque, di andare oltre le categorie interpretative consuete (centrate su aspetti attinenti, per lo più, alle dimensioni fisico-mentale-relazionale¹¹⁷) ed in un'ottica integrativa delle stesse, evidenziamo la natura *anche* esistenziale dei compiti evolutivi che l'adolescente incontra sul proprio cammino evolutivo: compiti riguardanti una dimensione della personalità che trascende il mero dinamismo bio-psico-sociale e le dinamiche ivi sottese.

La proposta, che qui avanziamo, di integrare il paradigma bio-psico-sociale con la *dimensione noetica* poggia sulla scelta di una specifica teoria antropologica elaborata da V.E. Frankl, denominata «ontologia dimensionale¹¹⁸», la quale costituisce, pertanto, il *fondamento antropologico* del presente lavoro pedagogico sul disagio giovanile.

¹¹⁴ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 98. L'opportunità di guardare all'adolescenza anche dal punto di vista *esistenziale*, considerando l'esigenza di dare un senso alla vita come dinamica cruciale nel processo di maturazione dell'adolescente, ripercorre l'intento frankliano di scongiurare un possibile riduzionismo del soggetto adolescente. Pericolo di riduzionismo che, tra l'altro, attiene alle scienze psicologiche e psicoterapeutiche (quando, nella terapia, non includono la dimensione spirituale); riguarda il modo di intendere ed interpretare le molteplici forme del disagio (adolescenziale e non), nonché le modalità educative che si mettono in atto. Frankl ha sviluppato il suo approccio proprio muovendo dalla critica a tale riduzionismo (*ibid.* p. 71).

¹¹⁵ Risulta pertanto essenziale, per superare visioni parziali e riduttive, una "visione della persona come *unità corporeo-psichico-spirituale*" (V.E. Frankl, *Le radici della logoterapia. Scritti giovanili 1923-1942*, LAS, Roma, 2000, p. 141).

¹¹⁶ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit. p. 98

¹¹⁷ Nel lavoro di R. Gnocchi notiamo una apertura alla dimensione esistenziale, soprattutto in una nota a margine della seguente citazione: "le situazioni, gli avvenimenti e tutto quanto tocca la vita d'ognuno possono incidere più o meno superficialmente su diversi piani; secondo la teoria bio-psico-sociale, non ci sarebbe un solo piano interessato dall'evento, ma una costante osmosi fra le tre dimensioni" (R. Gnocchi, *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Unicopli, Milano, 2008, p. 133). L'autore infatti annota: "estendendo questo concetto, si dovrebbero contemplare ulteriori dimensioni come quella *spirituale* e quella *educativa*".

¹¹⁸ L'analisi esistenziale di V. Frankl ha elaborato ed esplicitato una chiara concezione dell'uomo, a partire riferimento alle teorie antropologiche sottese alla psicoanalisi di S. Freud ed alla psicologia individuale di A. Adler: "entrambe le dottrine cadono nell'errore connesso alla limitatezza del loro rispettivo punto di vista: considerare l'una soltanto l'io-coscienza, l'altra soltanto l'io-responsabilità. Ma se guardiamo senza preconcetti l'essere umano, concluderemo che su entrambi i principi, e non solo su questo o quello, si fonda la nostra esistenza. Volendo esprimere ciò con una formula antropologica, si potrebbe dire che essere uomo significa in pari tempo essere cosciente ed essere responsabile". Egli integra, pertanto, i due principi, ma non solo. Richiamandosi, infatti, all'ontologia di N. Hartmann ed all'antropologia di M. Scheler, Frankl afferma convintamente la *tridimensionalità* dell'essere umano, data dall'integrazione fra sfera somatica, psichica e spirituale (cfr dimensione noetica), poiché "solo quando lo consideriamo nella tridimensionalità di corpo, anima e spirito l'*homo humanus* ci appare nella sua pienezza".

E per esprimere la natura dell'integrazione fra queste tre dimensioni, Frankl ricorre a due leggi (esemplificate dal ricorso a figure geometriche): "la prima legge è così formulata: un solo e identico fenomeno, proiettato al di fuori delle sue dimensioni in altre dimensioni inferiori alle sue, dà origine a figure diverse in netto contrasto fra loro". La seconda legge afferma che "diversi fenomeni proiettati al di fuori della propria dimensione (non in dimensioni diverse, ma) in una stessa dimensione inferiore alla propria, danno origine a figure che (non sono in contrasto tra loro, ma) appaiono ambigue". Così, con l'introduzione della dimensione spirituale fenomeni propriamente umani (che apparentemente e riduttivisticamente, dal solo punto di vista biologico o psicologico, sembrano essere ambigui) assumono, invece un loro significato.

Tuttavia, Frankl non si stanca di ripetere che definire la molteplicità dell'uomo non deve far perdere di vista la sua sostanziale unità, definendo così il principio dell'*unitas multiplex*: "si può definire l'uomo come molteplicità nell'unità. Nonostante ogni unità e ogni totalità dell'essenza dell'uomo, esiste una molteplicità di dimensioni in cui l'uomo si espande e nelle quali la psicoterapia deve penetrare (...) L'uomo condivide con l'animale la dimensione biologica e quella psicologica. Anche se il suo "essere animale" viene superato dimensionalmente dal suo "essere uomo", tuttavia non cessa di essere un animale". Ed egli, come spesso fa, ricorre ad una

La prospettiva integrativa dell'ontologia dimensionale risulta essenziale non appena consideriamo il rischio, presente anche in certa lettura sull'adolescenza, “di un materialismo bio-fisiologico di stampo positivistico”¹¹⁹ che, misconoscendo di fatto le risorse ed esigenze attinenti *anche* alla dimensione dello spirito umano, riduce la complessità del fenomeno adolescenziale ai cambiamenti fisiologici e biologici, intendendoli quali cause - più o meno dirette - meccanicisticamente determinanti le manifestazioni comportamentali e, in generale, il modo di *essere-nel-mondo* dei giovani.

Pertanto, consideriamo come l'adolescente risulti sì condizionato dai suoi impulsi (in linea con quanto messo in rilievo, in particolare, dalla psicoanalisi), nonché da fattori cognitivi, emotivi, relazionali: ma *anche* dall'esigenza di trovare un senso nell'esistenza, al di là dei rischi connessi al biologismo e allo psicologismo. Emerge, così, la figura di un giovane impegnato - più o meno consapevolmente, più o meno attivamente – ad affrontare anche problematiche ed interrogativi squisitamente esistenziali, che attengono - per l'appunto - alla dimensione *noetica* della sua personalità.

Questo intendimento integrativo dovrebbe guidare anche le riflessioni in merito alle motivazioni sottostanti il comportamento dei giovani, se si afferma che al principio del *dovere come necessità* (*müssen*) e a quello del *volere come perseguimento di un fine* (*wollen*) messi in luce, rispettivamente, dalla psicanalisi e dalla psicologia individuale quali dinamismi fondanti l'agire umano (e, ancor spesso assunti, perlopiù implicitamente, quali criteri per interpretare o spiegare le condotte umane) occorre aggiungere – e non sostituire – quello della *ricerca di senso* (*sollen*): ossia il principio motivazionale del *dovere* come “aspirazione originaria, assolutamente autentica, verso il valore morale”,¹²⁰ verso qualcosa o qualcuno che si percepisce e si intuisce come significativo per la propria esistenza, perché in grado di conferirle valore e di renderla degna di essere vissuta. “Irrompe così l'ambito decisivo della decisionalità come capacità di giudizio e valutazione connessa

metafora esemplificativa: “anche a un aereo resta sempre la possibilità di circolare come un'automobile nell'aeroporto, in un luogo piano. Tuttavia, esso adempirà la sua reale funzione allorché s'innalzerà nell'aria, in uno spazio tridimensionale”. Dunque, se è vero che non soltanto nella dimensione noetica si dispiega l'umanità dell'uomo (poiché l'integrazione fra le sfere fisico-psichico-spirituale costituisce la premessa del suo realizzarsi), è altrettanto vero che l'uomo può esprimere appieno la sua specificità ontologica solo nella sfera che propriamente lo distingue dagli animali e dalla fatticità psico-fisica: la sfera noetica. Così, “risulta che l'unità la troviamo unicamente in una dimensione che si situa al di là dei piani di intersezione biologico e psicologico, in una dimensione cioè prettamente umana, nell'ambito dell'umano, a livello di fenomeni specificatamente umani. Là troviamo l'*unitas multiplex*, secondo la definizione che l'Aquinate dà dell'uomo. Non si tratta allora di un'unità nella molteplicità, ma piuttosto di un'unità nonostante la molteplicità”. In tale prospettiva, ciò che vale per l'unità è applicabile anche al carattere di *apertura* dell'uomo, potendo parlare così di una apertura nonostante la chiusura. In certe circostanze, infatti, l'uomo “si presenta come un sistema chiuso, in cui agiscono solamente cause ed effetti, sotto la forma di riflessi condizionati e incondizionati, di *conditioning processes*, di reazioni a stimoli. Ma noi sappiamo anche che l'essere-uomo è caratterizzato dall'apertura verso il mondo”.

¹¹⁹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit. p. 71

¹²⁰ V.E Frankl, “La problematica spirituale della psicoterapia”, in Id., *Le radici della logoterapia*, cit. p. 117

al problema dei valori e dei significati”¹²¹ poiché, secondo il *principio motivazionale del dovere morale*, il soggetto non agisce perché è *costretto* (in base ai dettami dei suoi impulsi), e nemmeno perché *vuole* (in base alla adleriana volontà di rivalsa sull’originario senso di inferiorità). Egli agisce perché *intuisce*, attraverso il suo organo di significato - la coscienza - *un valore* verso il quale si sente ‘obbligato’ interiormente. In ciò consiste, a ben vedere, un autentico vissuto di *appagamento esistenziale*: nel *voler ciò che si deve fare*, “intendendo il «ciò che si deve fare» come un insieme di impegni e di compiti che la persona percepisce attraverso l’ascolto sistematico della sua coscienza, attraverso una lettura attenta della situazione in cui vive, attraverso un confronto coraggioso con gli altri”,¹²² coerentemente – come vedremo - alla *nozione di obbligo deontico* che “fa insieme riferimento al dovere e al diritto come essere-dovuto”,¹²³ e per la quale “è obbligatorio per la persona ciò che riguarda quell’ordine oggettivo riconosciuto soggettivamente”¹²⁴: ossia, i significati ed i valori.

Coltivare i significati

L’anelito dell’essere umano al senso interessa, in modo particolare, il mondo adolescenziale, tanto da poter affermare che “i giovani sono costantemente alla ricerca di senso”.¹²⁵ Questo non significa che né gli adulti o gli anziani¹²⁶ non preservino il desiderio di vivere un’esistenza ricca di significato - giacché si tratta di una motivazione che, propriamente, non si esaurisce mai – bensì che la maggior parte di essi ha già avuto occasione di maturare, lungo il proprio percorso esistenziale, esperienze gravide di senso: di appagare, in qualche modo, il costitutivo desiderio di trovare un significato.

Così, il fatto di aver intuito, e realizzato, dei significati e valori importanti per la propria vita permette - a chi ha già attraversato varie stagioni dell’esistere - di coltivare i “granai pieni del

¹²¹ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 76

¹²² E. Fizzotti, “Editoriale”, *Ricerca di senso*, n° 2, giugno 2010, p. 154

¹²³ F. Larocca, *Handicap indotto e società*, Coop. Il Sentiero, Verona, 1990, p. 93

¹²⁴ F. Larocca, *Pedagogia generale con elementi di didattica generale*, Libreria Editrice Universitaria, Verona, 2000, p. 92

¹²⁵ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 57

¹²⁶ A questo proposito, si rimanda agli articoli di C. Budini sull’anzianità e la tematica del senso, ossia: Id. “Anziani e pienezza di senso. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su tematiche esistenziali”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 3, 2006, pp. 357-379 (in cui l’autrice offre una panoramica delle numerose ricerche condotte tra gli anziani per evidenziarne, insieme ai naturali aspetti di deterioramento psicofisico, le incredibili risorse di resilienza); Id., “Anzianità e crescita esistenziale. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su sofferenza e malattia”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 1, 2006, pp. 77-100 (dove vengono affrontati i significati relativi a temi fondamentali dell’esistenza: morte, sofferenza, vita, in un ricco confronto tra la popolazione anziana e quella giovanile); Id., “I nuclei di senso della terza età della vita”, *Ricerca di Senso*, vol. n° 3, 2007, pp. 369-400 (in cui numerose ricerche testimoniano l’importanza dell’apertura a un compito affinché l’anziano possa continuare a vivere con pienezza la sua esistenza). Sempre sul tema della vecchiaia si veda anche E. Lukas, *Dare senso alla sofferenza*, cit., pp. 129-131

raccolto”¹²⁷: non solo fonte di appagamento esistenziale, ma anche matrice di nuove esperienze di ricerca di senso.

Un tempo cruciale per la ricerca

Il giovane, invece, non può ancora contare su quel ‘raccolto’ (participio passato del verbo *raccogliere*): la sua esistenza è, perciò, particolarmente contrassegnata dall’atto della raccolta e dal continuo *raccogliersi*. In altre parole, l’adolescenza si configura come il tempo non solo della concentrazione di esperienze (del «fare» esperienza) quanto della capacità del soggetto di consapevolizzarle: di elaborarle riflessivamente, in momenti di *autodistanziamento* ed *autoraccoglimento*. Si attua il passaggio, dunque, dal mero piano del fare a quello dell’«avere» esperienza: transito, tuttavia, per nulla scontato, poiché “l’esperienza è insieme qualcosa che si fa *sempre*, e qualcosa che si può *non avere mai*”.¹²⁸

Nondimeno, è sull’«atto della raccolta» che conviene ora soffermarsi, poiché il percorso esistenziale del giovane è eminentemente connotato da *possibilità di senso* non ancora realizzate: dalla protensione verso il *non-ancora* rispetto al *già-vissuto* dell’adulto o dell’anziano, cosicché “l’atto della ricerca è per lui necessario e non procrastinabile. Se lo struggente desiderio originario, in lui innato, di una vita appagata dev’essere realizzato, egli deve necessariamente mettersi alla ricerca, come chi si mette in moto per conoscere il senso della propria vita”.¹²⁹

Partiamo, quindi, dal presupposto che proprio i giovani siano fortemente alla ricerca di un senso nella vita e, in virtù di questo, che l’adolescenza rappresenti l’ottimale scenario per la maturazione di interrogativi di natura esistenziale: “un «tempo cruciale» per la ricerca di significato della vita”¹³⁰, in quanto “più viva si presenta all’adolescente la problematicità dell’esistenza, mentre matura spiritualmente e spiritualmente si tortura, (giacché i giovani) si trovano nello stadio di ricerca del senso della vita”.¹³¹

Questo aspetto, dunque, connota fortemente l’età adolescenziale: quando emerge l’esigenza di dare un significato a ciò che si esperisce sottoforma di domande e quesiti esistenziali, di dubbi e perplessità vitali e, talvolta, attraverso un doloroso vissuto di perdita dei riferimenti rassicuranti del passato. Si tratta – conviene sottolinearlo fin da ora – di un’esigenza del tutto normale e fisiologica nel processo di crescita, per nulla esclusivamente connotante quei giovani che attraversano momenti

¹²⁷ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti e A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 57

¹²⁸ P. Jedlowski, *Il sapere dell’esperienza*, cit., p. 175

¹²⁹ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso”, cit., p. 57

¹³⁰ P. Del Core, “Identità e ricerca di senso nell’adolescenza”, *Rassegna CNOS*, 10, 1, 1994, p. 43

¹³¹ V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 64

particolarmente critici, e troppo frettolosamente stigmatizzati come ‘depressi’, o liquidati come appartenenti a qualche sub-cultura giovanile.¹³²

Crediamo, semmai, che la capacità di sollevare, esprimere e nominare interrogativi esistenziali possa denotare la presenza di un importante dinamismo interiore nel soggetto: il suo «essere presente a se stesso», nella consapevolezza dei propri stati e vissuti profondi, poiché “non deve infatti essere necessariamente *espressione di una malattia psichica*, ma può essere *espressione di una maturità spirituale*”.¹³³ Per questi motivi la ricerca di senso, lungi dal connotare qualcosa di morboso, “al contrario probabilmente denota uno stadio che *deve* essere attraversato da qualunque individuo che stia crescendo in modo da poter trovare un proprio stabile ritmo vitale, secondo personali finalità e contenuti di vita”¹³⁴.

Purtuttavia, se è vero che nel periodo adolescenziale il terreno risulta, in qualche modo, ‘fertile’ per il germogliare dell’esigenza di senso - essendo proprio una prerogativa dei giovani “il non prendere per dimostrato che vi sia un significato nella vita, ma anzi correre il rischio di un’autentica sfida”¹³⁵ - occorre anche considerare come tale processo risulti influenzato da molteplici fattori (tra cui, come vedremo tra poco, quello della maturazione dell’identità, quale fondamentale compito evolutivo per il giovane).

L’orientamento verso il futuro

L’adolescenza, infatti, è “un periodo di cambiamenti multipli e significativi nei processi di formazione dell’identità. Tali mutamenti toccano soprattutto l’ambito delle relazioni (con la famiglia, con i coetanei, i gruppi e le istituzioni), del sistema di sé (concetto di sé, immagine di sé, sentimento di identità...), dei progetti e dei valori, dei riferimenti e dei significati, delle abitudini e dei comportamenti concreti connessi con modelli e dinamiche sociali in transizione”.¹³⁶ Così, per gli adolescenti – volti alla scoperta di ciò che può rendere significative le esperienze e le situazioni

¹³² Si vedano, a questo proposito, i cosiddetti «emo» (da “*emotional hardcore*”): un fenomeno adolescenziale che pare rappresentare l’ultima espressione del nichilismo giovanile caratterizzata (oltre che da un abbigliamento e stile particolari, soprattutto musicali) da un atteggiamento triste e depresso, distaccato dal mondo e da ogni forma di credenza, nonché dal desiderio di isolamento. Ricorre, soprattutto nelle comunità *web*, il tema della morte e del suicidio, come massima espressione del «lasciarsi vivere». Il *The Times*, in un’inchiesta pubblicata il 30/01/2006 a firma di Michele Kirsch, lo tratteggia come un fenomeno difficile da definire: nessuno tra i ragazzi intervistati, infatti, avrebbe saputo spiegare che cosa fosse «emo». Anche il Corriere della Sera, qualche mese dopo, e richiamandosi al medesimo articolo del *The Times*, ha concluso che “il termine indica qualcosa probabilmente di più sfuggente, fatto di atteggiamenti, convergenze virtuali, abbigliamento e, magari, antidepressivi”. In altri tempi, fu comunque S. Freud ad associare l’ombra della problematicità e, addirittura, della patologia, all’emergere di interrogativi esistenziali: quando ebbe a dire che “nel momento in cui ci si interroga sul senso e sul valore della vita, si è malati”, in S. Freud, *Lettere 1873-1939*, Boringhieri, Torino, 1960, p. 402

¹³³ V.E. Frankl, “La domanda di senso in psicoterapia. Al di là delle barriere del riduzionismo psicologica”, in *Ricerca di Senso*, cit., vol. 3, 2005, p. 302

¹³⁴ V. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. p. 65

¹³⁵ V. Frankl, *Senso e valori per l’esistenza. La risposta della logoterapia*, Città Nuova, Roma, 2010, p. 102

¹³⁶ P. Del Core, “Adolescenza: tempo cruciale per la ricerca di un significato della vita”, in E. Fizzotti (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». *Teoria e pratica della logoterapia*, LAS, Roma, 1993, p. 160

che concretamente vivono - “la progettualità e l’orientamento verso il futuro costituiscono delle dimensioni essenziali dell’identità”.¹³⁷ Nella strutturazione della personalità, infatti, la capacità di orientarsi nell’esistenza e di operare scelte sensate costituisce uno degli indicatori per valutare la maturità del soggetto, così come il dinamismo sotteso alla progettazione esistenziale contribuisce a completare la definizione di sé, conferendo fisionomia alla identità personale. In tal senso, “il divenire di qualsiasi progetto di vita [...] procede di pari passo con la formazione dell’identità personale e con tutte le vicissitudini e i conflitti che tale crescita comporta”,¹³⁸ in un gioco di rimandi reciproci, poiché se è vero che “l’identità si definisce proprio attraverso le scelte e le decisioni che si attuano giorno dopo giorno nella direzione di un progetto di vita (...), a sua volta l’orientamento verso o la ricerca di senso presuppongono una percezione più o meno realistica di sé e delle proprie possibilità, ma anche un’intuizione anticipatrice di un modello ideale di vita”.¹³⁹ Dunque, più il soggetto trova un senso autentico e uno scopo personale, più avanza nel processo di individuazione e differenziazione della propria identità, in considerazione del fatto che “la ricerca di un significato della vita è considerata (...) come un fattore integratore e unificatore della personalità. La funzione dinamica e unificatrice della ricerca di senso, la sua attitudine «orientatrice» e, soprattutto, la sua capacità di indirizzare verso il futuro costituisce uno dei dinamismi di fondo che presiedono alla formazione dell’identità”¹⁴⁰: la progettualità e l’intenzionalità costituiscono, infatti, importanti dimensioni per la definizione di Sé. Ed è attraverso tale tensione progettuale verso il futuro che, come sostiene G. W. Allport, “il senso dell’io raggiunge la sua completezza, allorché l’adolescente comincia a fare dei progetti e a proporsi delle mete da realizzare ad ampio raggio”.¹⁴¹ La *dimensione temporale dell’esistenza*, dunque, assume una posizione centrale per l’adolescente: gli interrogativi esistenziali orientati al *futuro*¹⁴², connessi all’ampliamento dell’orizzonte cognitivo proprio alla maturazione del pensiero ipotetico-deduttivo, incidono sul cambiamento del sistema di Sé, in quanto “ciò che ci si aspetta per il futuro, le paure, le speranze e i progetti influenzano il comportamento nel presente”.¹⁴³

¹³⁷ *Ibid.* p. 159

¹³⁸ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit. p. 39

¹³⁹ *Ibid.* p. 42. Così, “è in forza di un significativo progetto di vita che la persona si fa personalità” (A. Ronco, G. Pepe “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, cit., p. n74)

¹⁴⁰ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit. p. 42

¹⁴¹ G.W Allport, *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977, p. 110

¹⁴² Sulla preoccupazione per il futuro quale dinamica centrale nell’adolescenza insiste particolarmente G. Pietropolli Charmet il quale, pur abbracciando una prospettiva psicoanalitica, ritiene opportuno ridimensionare il ruolo del passato, poiché “è il desiderio del futuro possibile e la paura di non riuscire a realizzarlo ciò che tiene banco nell’inconscio processo decisionale che caratterizza l’adolescenza” (F. Scaparro, G. Pietropolli Charmet, *Belletà*, cit. p. 9)

¹⁴³ P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell’adolescenza*, cit., p. 44

Formazione dell'identità e maturità spirituale

S'è indubbio che il processo della ricerca di senso sia invariabilmente connesso a quello della maturazione dell'identità, risulta anche opportuno, a questo punto della riflessione, ragionare sulla natura di tale rapporto.

È importante sottolineare, infatti, che tale relazione non dev'essere intesa in termini implicazionali (come se la ricerca di senso fosse implicata, causalisticamente e in modo lineare, dalla maturazione dell'identità). Si tratta di rapporti complessi, che presentano una configurazione più reticolare che lineare, una processualità evolutivo-sincronica piuttosto che diacronica: vale a dire, di processi che seguono logiche di simultaneità,

aleatorietà e con-causalità.¹⁴⁴ In tale quadro, appare ragionevole sostenere come la motivazione originaria alla ricerca di senso risulti indiscutibilmente influenzata - finanche condizionata - dalla maturazione dell'identità e dal grado di sviluppo cognitivo, emotivo, relazionale del soggetto, ma come tuttavia *non* sia da questi determinata, non riducendosi semplicemente ad essi.

Diversamente, dovremmo sostenere che l'esigenza di senso sia di fatto sospesa allo sviluppo psichico: ciò urterebbe contro quanto affermato dallo stesso Frankl, quando afferma chiaramente essere, tale motivazione esistenziale, indipendente nonché relativamente autonoma rispetto agli altri bisogni ed ambiti di sviluppo. Questo ci consente di avanzare l'idea che anche coloro che presentano problemi psichici, o ritardi nello sviluppo, possano ugualmente avvertire la tensione verso la ricerca di senso, secondo modalità percettive e di consapevolezza uniche quanto originali (così come unica e originale è ogni persona). Tale motivazione, *comunque* va pre-supposta,¹⁴⁵ in quanto costitutiva dell'essere umano: «è talmente incarnata nella nostra *condition humaine* che non possiamo affatto smettere di «cercare un senso» fin quando non siamo convinti di averlo trovato».¹⁴⁶

Simultaneità nello sviluppo delle dimensioni

Risulta necessario approfondire ulteriormente il possibile e delicato equivoco circa il rapporto evolutivo tra le dimensioni della personalità, a partire da quanto riferisce E. Lukas in merito al loro sviluppo: «grazie alla medicina e alla psicologia sappiamo che le tre dimensioni non solo si sviluppano *parallelamente* tra loro, ma sono anche in un *rapporto di dipendenza*: la piena maturazione psichica *presuppone* quella fisica e la piena maturazione spirituale *presuppone* quella

¹⁴⁴ Cfr. «Teoria condizionale di J.L. Mackie», in F. Larocca, *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica*, cit.

¹⁴⁵ In ciò consiste il *credo psichiatrico frankliano*: nella «fede nella capacità dello spirito nell'uomo di separarsi, in ogni circostanza e a qualsiasi condizione, dallo psicofisico e di porsi a opportuna distanza da esso» (V.E. Frankl, «Dieci tesi sulla persona (1950)», in Id., *La sfida del significato*, cit., p. 40)

¹⁴⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit. p. 252

psichica. Ciò significa che, mentre a livello fisico si verifica la prima fase di sviluppo, non vanno trascurati i successivi progressi a livello psichico e spirituale. Tuttavia, lo sviluppo fisico deve essere *ampiamente concluso* perché possa verificarsi e completarsi la fase successiva, ossia quella dello sviluppo psichico. Così come, mentre lo sviluppo psichico raggiunge in un certo qual modo una *méta finale*, si osserva il progredire dello sviluppo spirituale che lentamente sfocia in uno stato di autentica maturazione spirituale”.¹⁴⁷

Pur ammettendo la sussistenza di ritmi e tempi di sviluppo differenti, concernenti diversi fra la maturazione delle diverse dimensioni della personalità, riteniamo opportuno sottolineare, altresì, il *principio della simultaneità* nel dispiegamento delle potenzialità attinenti, per l'appunto, alle specifiche dimensioni. Ciò coerentemente ad una prospettiva *sincronica* dello sviluppo, che “porta a vedere la struttura vitale come *convivenza* all'interno della persona di varie componenti che *coesistono* in un sistema di relazioni e di scambi”¹⁴⁸.

Certo: se consideriamo la maturazione ontogenetica all'interno delle singole sfere - biologica, psicologica, spirituale - risulta evidente l'andamento diacronico connotante il processo di maturazione delle specifiche funzioni (se pensiamo allo sviluppo cognitivo, infatti, possiamo accettare il fatto che prima vi sia il dispiegamento dell'intelligenza senso-motoria, e poi di quella ipotetico-deduttiva, in una scansione temporale e processuale che passa attraverso l'intelligenza delle operazioni concrete e formali).

Tuttavia, se guardiamo il soggetto nella sua totalità, non possiamo fare a meno di pensare che *mentre* si sviluppa a livello cognitivo, egli matura inevitabilmente anche a livello emotivo, affettivo, sessuale ed esistenziale (oltre che, naturalmente, a livello biologico).

Certamente, anche per quanto riguarda la dimensione *noetica*, lo sviluppo raggiunto in età infantile non sarà lo stesso di quello che il soggetto, potenzialmente, potrà raggiungere in adolescenza (per l'importante influenza delle acquisizioni nelle altre sfere: cognitive, emotivo-affettive, sociali). Tuttavia, questo non significa affatto che lo sviluppo concernente la dimensione spirituale risulti 'congelato' fino a che non si sia completato quello nella dimensione psicologica, e che da questo dipenda *in toto*: quasi possa esistere uno stato di *stand-by* tale per cui il soggetto, mentre cresce, vive, fa esperienze, non avverte simultaneamente il bisogno - per quanto in modo oscuro e confuso - di trovare un senso in quel che fa fin dalla più tenera età, in conformità ovviamente alle proprie capacità di esperienza e comprensione. Nella fase infantile dello sviluppo tale esigenza di significato, semmai, necessita di attenzioni e sollecitazioni particolari da parte del mondo adulto:

¹⁴⁷ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit. p. 49

¹⁴⁸ A. Fabbri, A. Melucci, *L'età dell'oro*, cit. p. 25

attenzioni che, nel periodo adolescenziale, lasceranno posto all'iniziativa autonoma e consapevole del giovane.

Nondimeno, al principio della *simultaneità* dello sviluppo crediamo sia necessario affiancare quello della *non-causalità deterministica* fra le dimensioni della personalità.

In questo senso, parlare del rapporto in termini di «dipendenza» o «presupposizione» di un aspetto (quello *noetico*) rispetto all'altro (quello psichico e questo, a sua volta, da quello biologico) sembra alquanto riduttivo della complessità umana, nonché semplicisticamente ancorato ad una concezione rigidamente stadiale dello sviluppo. Se è vero, come detto, che esistono diversi ritmi nel dispiegamento delle specifiche dimensioni della personalità (tali per cui proprio l'adolescenza risulta essere un *periodo sensibile* per l'emergere di interrogativi dal sapore squisitamente esistenziale), questo non significa che quanto maturato prima sul piano biologico e psichico sia determinante o precludente le acquisizioni sul piano spirituale. Possiamo certamente parlare dello sviluppo, nel periodo adolescenziale, di un maggior grado di consapevolezza, di un modo diverso e nuovo di essere-nel-mondo: del *dispiegamento* e *disvelamento* della potenziale *volontà di significato*. Ma tale anelito al senso, tuttavia, fa *già* parte della persona: esiste, in potenza e facoltativamente, fin dall'infanzia, e necessita di condizioni favorevoli per potersi esprimere nel miglior grado possibile, per *quel* singolo soggetto, con *quelle* peculiari caratteristiche bio-psichiche. Così, se possiamo sostenere come queste ultime possano essere più o meno facilitanti od ostacolanti il fluire del dinamismo esistenziale, non risulta lecito sostenere che quelle stesse condizioni lo possano precludere *in toto* o generare *ex-novo*. La volontà di significato, infatti, fa parte del soggetto in quanto persona: gli è consustanziale, e la maturazione spirituale non può essere causalisticamente sospesa alla 'piena maturazione' della fasi bio-psichiche, ma da queste solamente condizionata nel suo grado di disvelamento alla consapevolezza del soggetto.

Così, il fatto che le diverse dimensioni della personalità maturino in tempi diversi non significa che tra esse intercorra un rapporto di causalità lineare: quanto viene successivamente, infatti, è influenzato da ciò che lo precede, ma non necessariamente da questo determinato: «venir dopo» non coincide con «esser causato da», così come «temporalmente» non collima con «causalisticamente».¹⁴⁹

¹⁴⁹ La logica sequenziale dello sviluppo emerge anche da quanto afferma G. Froggio: "generalmente è durante il periodo adolescenziale che maggiormente *si avverte* l'esigenza di trovare degli scopi, dei significati nella vita. Si può dire che proprio nel periodo della pubertà appare la volontà di significato. Ciò è comprensibile proprio per la peculiarità della dimensione noetica che, a differenza delle dimensioni fisica e psicologica, si sviluppa molto più lentamente. Infatti, la volontà di significato è potenzialmente presente fin dalla prima infanzia. Si nasce con la capacità di aprirsi al mondo, di trascendere se stessi. Ma in un bambino la volontà di significato non è identificabile che ai 10-12 anni" (G. Froggio, "Genesi e mantenimento dei disagi sociali e delle condotte devianti secondo la logoterapia di Frankl", in E. Fizzotti (a cura di), "*Chi ha un perché nella vita...*", cit., p. 121). Concordiamo, tuttavia, con l'autore, poiché pone la discussione sul piano della *consapevolezza* ("si avverte") e non dello sviluppo causalisticolineare, tale per cui

Autonomia e originalità dello spirituale

Il rapporto tra i due processi di maturazione identitaria/spirituale ripercorre e riproduce quello esistente tra le diverse dimensioni della personalità. Infatti, così come la maturazione spirituale è connessa ma non determinata agli altri aspetti dello sviluppo, allo stesso modo si può dire per la sfera propriamente *noetica* – o spirituale – della persona, poiché “ciò che si trova ad un livello entitativamente superiore suppone sempre qualcosa ad un livello inferiore dell’essere - senza che tuttavia «supporre» (*voraussetzen*) significhi in alcun modo «comporsi di» (*scih zusammensetzen aus*) qualcos’altro: «supporre» vuol dire, al limite, «essere condizionato» (*bedingt sein*), e tuttavia ciò non equivale senz’altro all’esserne «determinato» (*bestimmt sein*). Nel caso dell’unità-totalità antropologica di natura somato-psico-noetica, la persona spirituale è condizionata e possibilitata, ma non costituita né prodotta dal suo psico-fisico”¹⁵⁰

Pertanto, la relazione fra lo sviluppo della sfera spirituale e quelle bio-psichica richiama la dinamica esistente fra queste dimensioni: si tratta di una dipendenza relativa, da intendersi nei termini di un *antagonismo psico-noetico*¹⁵¹.

Possiamo parlare, allora, di condizionamento fra i diversi piani della persona, ma non di determinismo: il raggiungimento della piena maturazione del piano psichico può influire, agevolare, facilitare il dispiegamento di quello noetico, ma non determinarlo o precluderlo, costituendone pertanto una condizione necessaria¹⁵² (al grado di disvelamento migliore, per una data persona) ma non sufficiente. Ciò nella convinzione che la volontà di significato rimanga e permanga a caratterizzare la profonda essenza della persona umana, nonché ad orientare le sue scelte, sia pur ad un grado minimo di consapevolezza. La motivazione al senso, *potenzialmente*, è sempre presente nell’uomo proprio in quanto uomo, e ‘grida’ con forza soprattutto nelle situazioni di disagio:

il raggiungimento (o non-raggiungimento) della “piena maturazione” bio-psichica possa determinare o precludere quello della maturazione spirituale. Non si parla, come in Lukas, di “presupposto” o di “rapporto di dipendenza”: ma di (*concorrere a*) un maggior grado di disvelamento della motivazione esistenziale, già potenzialmente presente fin dall’infanzia.

¹⁵⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 192

¹⁵¹ Con questo importante principio Frankl sostiene l’*originalità* e dell’*autonomia* dello spirituale rispetto al corporeo ed allo psichico, poiché se è vero che l’uomo “rappresenta un punto di intersezione, un crocevia dei tre livelli di esistenza: quelli fisico, quello psichico e quello spirituale” e che “questi livelli di esistenza non possono comunque essere separati l’uno dall’altro”, è altrettanto vero che “all’interno di tale unità e totalità la dimensione spirituale si contrappone alla dimensione fisica e a quella psichica”. Tale antagonismo psiconoetico, tuttavia, non è obbligatorio (come è, invece, il parallelismo psicofisico) bensì facoltativo: “è sempre e solo una possibilità, un puro “potere”, un “potere” al quale si può sempre appellare di nuovo”. Anzi, egli aggiunge, che “si deve” fare appello ad esso, chiamando in campo la *forza di resistenza dello spirito* dell’uomo.

¹⁵² Frankl specifica bene i termini di questa relazione: “il somatico influisce sullo psichico-spirituale, in un modo o nell’altro, favorevolmente o sfavorevolmente. Non è lecito però completare questa tesi con la conclusione: quindi lo spirituale è un mero effetto, un mero prodotto, un mero risultato, un mero epifenomeno (...) La relazione tra la persona spirituale e l’organismo somatico è una relazione strumentale; lo spirito strumentalizza lo psicofisico – la persona organizza l’organismo psicofisico – lo fa «suo» nella misura in cui lo rende attrezzo, *organon, instrumentum*” (V.E. Frankl, *Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen*, Franz Deuticke, Wien, 1949, pp. 130-131. Traduz. D. Bruzzone)

paradossalmente, erompe fortemente proprio attraverso la sua assenza. Così, il fatto che possa essere *non* consapevolizzata e permanere nell'implicito non significa che non essa ci sia.

D'altro canto, il pieno sviluppo cognitivo non è garanzia di (e non conduce necessariamente a) una *maturità spirituale*: si può verificare, infatti, una mancanza di direzione e progettualità esistenziale, che coinvolge i processi squisitamente emotivo esistenziali legati all'esperienza vissuta di un valore e all'attrazione verso un significato oggettivo.

Il disvelamento dell'esigenza di senso, dunque, può assumere tali e tante forme differenti quante sono quelle di *essere-presenza* nel mondo: ciascuno, infatti, può raggiungere il *proprio grado* di maturazione spirituale,¹⁵³ coerentemente al personale sviluppo delle capacità bio-psichiche.

Dunque, se la maturazione integrale della personalità (nelle dimensioni cognitiva, sociale ed emotiva) certamente agevola, promuove la ricerca e il coglimento di senso nell'esistenza, ma non la determina, è la differenza tra «condizionare» e «determinare» ad entrare in gioco. Lo sviluppo psico-fisico *condiziona* quello spirituale, ma non lo determina: che la vita abbia o non abbia un senso *non* dipende dal fatto che una persona abbia raggiunto una 'completa' maturazione somato- psichica (secondo una concezione peraltro valutativa dello sviluppo stesso, in coerenza ad una meta finale predeterminata).

In caso contrario, che ne sarebbe di tutte quelle persone 'semplici', che pur non avendo raggiunto un elevato grado di sviluppo psichico e/o fisico, ugualmente riescono a cogliere un senso nella loro vita?

Il riferimento, ad esempio, va ai soggetti con handicap, deficit, e/o patologie mentali: a tutte quelle persone che, pur presentando difficoltà, esprimono tuttavia un modo di essere-nel-mondo in grado di mostrare come il deficit e/o handicap non precluda loro la possibilità di trovare un senso nell'esistere.

Su questa linea, inteso "come strumento, l'organismo costituisce un mezzo per un fine e, come tale, ha un valore funzionale. Il concetto opposto a quello utilitaristico è quello di *dignità* che, appartenendo soltanto alla persona, le compete per natura, indipendentemente da ogni utilità vitale e sociale".¹⁵⁴ Anche a coloro che vengono considerati, per qualche ragione, «disagiati» il senso non è dunque precluso *a-priori*: nonostante gli ostacoli psico-fisici che, a livello puramente strumentale e oltremodo superficiale, potrebbero non costituire «mezzi idonei» verso il raggiungimento del senso. Lo spirituale può esprimersi comunque, attraverso quell'«organo di significato» – qual è la

¹⁵³ Questo passaggio può essere suffragato richiamandoci nuovamente al pensiero di L. Binswanger ed alla sua concezione dell'esistenza come espressione di un particolare *modo-di-essere-nel-mondo*. Anche il concetto di educazione come di ricerca della "propria originale forma" (L. Mortari, *Un metodo ametodico. La pratica della ricerca in Maria Zambrano*, Liguori, Napoli, 2006, p. 3) sembra rientrare in quest'ottica.

¹⁵⁴ V.E. Frankl, "Dieci tesi sulla persona (1950)", in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 35

coscienza¹⁵⁵ – in grado di intuire e comprendere creativamente il senso di cui sono intrise le varie situazioni: dove l'intuire ed il scorgere creativamente sono sì atti cognitivi, ma capaci di affiorare anche nella mente di chi, convenzionalmente, venga classificato «diversamente abile». Allo stesso modo, senza una visione unitaria dell'uomo, anche in persone come F. Dostoevskij o B. Soubirous non si potrebbe cogliere “la prestazione artistica dell'uno, e tanto meno la vicenda religiosa dell'altra”.¹⁵⁶

E lo stesso Frankl diceva: “solo in forza della differenza dimensionale è comprensibile che ci sia realizzazione nonostante il naufragio e, d'altra parte, disperazione nonostante il successo”.¹⁵⁷

Eccezione della maturazione spirituale

In linea con ciò, riteniamo che il processo della maturazione dell'identità (nella molteplicità degli aspetti cognitivi, emotivi, relazionali ivi implicati) non riesca a contenere e ad esaurire quello della ricerca di senso, che risulta *eccedente* rispetto ad essa. La differenza intercorrente tra questi due dinamismi riproduce la discrasia tra la prospettiva umanistica di R. May e quella fenomenologico-esistenziale di V.E. Frankl, dato che “quello che per May (e per gli psicologi umanisti in generale) era un uomo in cerca di sé, per Frankl era invece un uomo alla ricerca del significato dell'esistenza”.¹⁵⁸

Parafrasando, si potrebbe sostenere che quello che, in una prospettiva psicologica, è un adolescente alla ricerca di sé e della propria identità, in una prospettiva esistenziale è un giovane alla ricerca del senso, poiché *anche* attraverso tale dinamica egli matura la propria identità. In altre parole: la maturazione dell'identità non è solo una condizione, ma anche l'*effetto* della processo di ricerca del senso, dato che cercando il senso, interrogandosi sul significato di quello che vive, il giovane matura la sua identità. Non solo: il senso (quale discernimento di scopi, obiettivi, progetti) risulta indubbiamente *costitutivo* dell'identità personale.

Si tratta, allora, di porre in risalto la specificità del processo di *autotrascendenza*, sotteso alla ricerca del senso, rispetto alla dinamica della formazione dell'identità: tutti sono *potenzialmente* in grado di trascendere se stessi, nonostante la presenza di una situazione identitaria che gli psicologi definirebbero «poco strutturata».

Così se “già da bambini piccoli ci si abitua a chiedere il «perché» delle cose (...) da adolescenti ci si allena ancor di più a mettere in discussione quello che si è imparato dall'ambiente familiare, per

¹⁵⁵ Cfr. V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

¹⁵⁶ V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., pp. 58-59. Sul tema genio/follia si rimanda al testo di K. Jaspers, *Genio e follia : Strindberg e Van Gogh*, Cortina, Milano, 2001

¹⁵⁷ V. E. Frankl, “Anche nel buio c'è sempre la luce”, in *Ricerca di senso*, vol. 4, n. 2, 2006, p. 159

¹⁵⁸ D. Bruzzone, E. Fizzotti, “L'uomo in cerca di senso. Cinquant'anni di logoterapia”, in V.E. Frankl, *La sfida del significato*, cit., p. 9

entrare in una logica personale e pervasiva di significato, che *non è solo formazione di schemi o di concetti mentali, né soltanto strutturazione del sé e dell'identità personale, ma include anche una direzione motivazionale*, corrispondente all'età e alla fase di maturazione, e quindi una ricerca di significato in quel che si fa per orientarsi a trovare modalità adeguate per agire (...) realizzando in tal modo una crescita di sé che non è frammentata o episodica, ma è veramente comprensiva della totalità della natura umana".¹⁵⁹

La dimensione psichica – così come quella biologica - non esauriscono affatto quella spirituale essendo, quest'ultima, “una dimensione più comprensiva (...) che pervade le altre due e le personalizza”.¹⁶⁰ Per questo risulta più rispettoso della poliedrica personalità del giovane parlare non tanto – o non solo – di maturazione dell'identità, ma anche e soprattutto di «maturità spirituale»,¹⁶¹ quale meta ultima dello sviluppo.

Così, nel sostenere il principio dell'autonomia noetica affermiamo, nondimeno, che “la persona spirituale può essere disturbata, ma non distrutta dallo psicofisico”,¹⁶² giacché l'esigenza di trovare un «per-che» nell'esistenza costituisce una “motivazione *sui generis* non riducibile ad altri bisogni”,¹⁶³ e comunque presente nei ragazzi anche se, spesso, essi faticano ad esprimerla. D'altro canto, il fatto stesso che il giovane non espliciti chiaramente l'anelito al senso – o il *vuoto esistenziale*,¹⁶⁴ di cui tante forme di disagio rappresentano la manifestazione – non autorizza a ritenere che tale desiderio non esista. Occorre, semmai, riflettere sul fatto che, oltre alle esigenze biologiche e psicologiche, vi sia qualcos'altro, e come questo *qualcosa* emerga, spesso, proprio qualora risulti frustrato: nei modi dell'assenza, del silenzio e dell'implicito¹⁶⁵. Sono tanti, infatti, i casi di giovani che hanno tutto, che presentano un buon grado di sviluppo cognitivo e di maturazione dell'identità ma che, tuttavia, si mostrano insoddisfatti, annoiati, vuoti.

¹⁵⁹ Crea. G., “Misurare la ricerca di senso”, in E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., p. 77

¹⁶⁰ D. Bruzzone, *Autotrascendenza e formazione*, cit., p. 192

¹⁶¹ E. Lukas, “Giovani e ricerca di senso. Elementi per una lettura logoterapeutica”, in E. Fizzotti, A. Gismondi (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, cit., p. 55

¹⁶² V.E. Frankl, *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*, Huber, Bern, 1984, pp. 152-153 (traduz. D. Bruzzone)

¹⁶³ E. Fizzotti, “Fondamenti antropologici della ricerca di senso”, in Id. (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit., pag. 8

¹⁶⁴ In merito a questo concetto, approfondito nel VIII capitolo, anticipiamo solamente, attraverso le parole di Frankl, che “in misura crescente l'uomo d'oggi è dominato da un sentimento di mancanza di significato che abitualmente viene associato a un sentimento di «vuoto interiore» che io ho descritto e indicato come «vuoto esistenziale» e che si manifesta principalmente sotto forma di noia e di indifferenza” (V.E. Frankl, *Dio nell'inconscio*, cit., p. 124)

¹⁶⁵ È proprio nelle latenze, e nel non-detto, che può esprimersi tale esigenza: ma occorre lo sguardo per poterla cogliere ed intercettare, “la capacità di vedere «oltre» la domanda esplicita, di saper ascoltare e cogliere anche gli elementi di criticità latente e il bisogno implicito che spesso si cela dietro la domanda” (V. Iori, “Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo”, intervista a Vanna Iori a cura di Daniele Bruzzone, *Animazione Sociale*, n. 6/7, 2009, pp. 3-11)

Parimenti, è pur sempre questo *qualcosa* che spinge alcuni adolescenti ad optare per scelte impopolari, magari pericolose (ma non spericolate) e capaci, allo stesso tempo, di conferire senso alla loro vita.

La condizione giovanile

Come appena accennato, sembra che l'esigenza di senso degli adolescenti fatichi a trovare non solo un appagamento, ma anche occasioni per emergere, per affiorare ed essere, perciò, considerata e affrontata. Soprattutto nella nostra società, infatti, il bisogno di trovare un significato risulta velato, schiacciato, compresso dalla miriade di altri bisogni materialistici, connessi alla logica dell'apparire, e percepiti come più urgenti e prontamente appaganti.¹⁶⁶ Lo stesso Frankl sosteneva come proprio la civiltà occidentale, opulenta e capitalista, costituisca il maggior ostacolo affinché anche i bisogni esistenziali dell'essere umano fossero non solo legittimati, ma considerati essenziali per un sano sviluppo: “abbiamo sognato che bastasse far progredire le condizioni socio-economiche di una persona perché tutto andasse bene, perché essa diventasse felice. La verità è che, non appena è venuta a cessare la *lotta per la sopravvivenza*, subito è saltata fuori la domanda: ‘*Sopravvivere? Ma per quale scopo?*’.

Al giorno d'oggi un numero sempre maggiore di individui dispone di risorse per vivere, ma non di un significato per cui vivere”.¹⁶⁷ In tale prospettiva, emerge distintamente la difficoltà dei nostri ragazzi ad intercettare e decifrare l'intimo desiderio di senso: a *consapevolizzarlo*, quale primo e necessario passo per poterlo soddisfare.

D'altro canto, la società degli *happy hour*, delle attività frenetiche, del ‘*fast*’, del divertimento ad ogni costo, dello stordimento continuo ed imperterrito, incentiva proprio il non affiorare di tale consapevolezza, l'anestesia e l'addormentamento collettivi, il dimenticare e dimenticar-si: poiché “volare lontano dal proprio io consente di evitare il confronto con il vuoto esistente nel proprio io”.¹⁶⁸ Tale dinamica permette di non affrontare quella seppur lieve sensazione di inquietudine ed insoddisfazione diffusa in un modo riflessivo, assecondando così la continua ricerca di nuove sfide e forti emozioni. In sostanza, “*manca la consapevolezza di vivere in maniera insignificante*”,¹⁶⁹ poiché i giovani non sanno nemmeno *che* stanno male: non hanno compreso non solo il motivo per il quale stanno male, bensì che quello stato che vivono è un malessere *esistenziale*, un vuoto di

¹⁶⁶ Questo aspetto è stato messo in luce, in modo particolare, da Pietropolli Charmet (*Fragile e spavaldo*, cit.), dove l'appagamento è visto in funzione dell'aspirazione narcisistica al successo.

¹⁶⁷ V.E. Frankl, *Un significato per l'esistenza*, cit., p. 23

¹⁶⁸ V.E. Frankl, *Senso e valori per l'esistenza*, cit., p. 108

¹⁶⁹ V.E. Frankl (a cura di E. Fizzotti), *Le radici della logoterapia*, cit. p. 101. Questa osservazione, che Frankl faceva a proposito dei giovani del 'suo' tempo, si attaglia anche a quelli della nostra epoca.

sensu. Non si interrogano sulle loro sensazioni e, dunque, nemmeno sul bisogno o mancanza di significato. Come dire: non sono in contatto con se stessi,¹⁷⁰ manca la capacità non solo di interrogare la realtà, ma anche (e soprattutto) le proprie sensazioni e i propri vissuti emotivi.¹⁷¹ Nonostante ciò, tale esigenza sembra trasparire, seppur flebilmente, dalla voce degli adolescenti, sia attraverso alcune indagini sulla condizione giovanile¹⁷², sia da ricerche empiriche¹⁷³ volte ad evidenziare, nello specifico, il tema della ricerca di senso¹⁷⁴ visto in connessione con altri processi concernenti lo sviluppo adolescenziale.

Disvelare l'esigenza di senso

Secondo i dati della ricerca COSPES¹⁷⁵ si può innanzitutto rilevare come, dalle scelte progettuali effettuate dai ragazzi, non riesca ad emergere in modo esplicito la *tensione ad autotrascendersi* per trovare un significato nell'esistenza: in qualcosa o qualcuno al di fuori di sé.

Tuttavia, il richiamo alla professionalità e all'impegno di terminare gli studi lascia intravedere il desiderio di guardare al di là dell'immediato: ad andare oltre l'attenzione autoreferenziale e immanentistica ad obiettivi connessi al puro divertimento o alla semplice autorealizzazione, nonostante le scelte progettuali, in realtà, siano piuttosto vaghe e difficilmente attuabili in scelte di vita concrete, e non abbiano ampio respiro.

Ciò che conta, comunque, è la direzionalità *verticale* piuttosto che 'l'ampiezza': il fatto, cioè, che si possa evincere, dalle risposte dei giovani, la tensione progettuale verso il futuro; il desiderio di riferirsi a qualche valore che possa conferire significato alla loro esistenza, pur con tutte le

¹⁷⁰ Cfr. concetto di *congruenza* di C. Rogers: quando "una persona comprende se stessa, il Sé diventa più congruente con l'esperire. La persona diventa in tal modo più autentica, più genuina." (C. Rogers, *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1993, p. 102)

¹⁷¹ Esprime bene questa situazione U. Galimberti, quando parla della necessità di "mettere in contatto il cuore con la mente, e la mente con il comportamento, e il comportamento con il riverbero emotivo" che gli eventi del mondo incidono nel cuore dei giovani. Queste connessioni risultano sfilacciate e fragili e perciò ci sono adolescenti capaci di gesti tra loro a tal punto slegati da non essere percepiti neppure come propri. "E questo perché il cuore non è in sintonia col pensiero e il pensiero con il comportamento" e si è incapaci di "sentire che cosa è giusto e che cosa non è giusto, chi sono io e che ci faccio al mondo" (U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 53).

¹⁷² Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *Rapporto giovani*, cit.; G. Tonolo, S. De Pieri, *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995

¹⁷³ Cfr. C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo, *Rapporto giovani*, cit.; G. Tonolo, S. De Pieri, *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995

¹⁷⁴ Dobbiamo premettere che il costrutto dell'esigenza di senso risulta difficile da definire ed esprimere, soprattutto attraverso indagini quantitativo-sociologiche, attuate con strumenti quali test e questionari. Risultano, forse, più adeguati strumenti qualitativi, quali quelli narrativi. La dimensione del senso appare più come qualcosa di trasversale ed implicito, che un aspetto declinabile in indicatori oggettivi e, come detto, emerge maggiormente attraverso la sua mancanza (ossia, come assenza) piuttosto che come presenza. In tale prospettiva, risulterà più agevole parlare del senso laddove ne tematizzeremo la mancanza: ossia, quando parleremo del disagio giovanile e del vuoto esistenziale.

¹⁷⁵ Indagine nazionale COSPES sugli adolescenti italiani, avviata nel 1990 e coordinata dal prof. G. Tonolo

difficoltà, incertezze ed ansie presenti: il fatto, cioè, che presentino una tensione ed un orientamento verso la ricerca di un senso globale nell'esistere.¹⁷⁶

Ma l'esigenza di senso non sempre si traduce in percorsi progettuali dettati da una elaborazione autonoma e coerente di valori: i dati COSPES, infatti, rivelano come gli adolescenti mostrino “da un lato un'assunzione di valori e di significati non più unicamente mediati dagli adulti o dalle istituzioni, dall'altro una rielaborazione personale di tali valori piuttosto povera e condizionata, perché ancora chiusa nell'alveo della dipendenza dalla famiglia e dai coetanei”.¹⁷⁷ Questa tendenza emerge anche dall'uso del tempo libero dei giovani, che risulta assai condizionato dalle mode culturali del momento, così che “la loro scelta di abitudini e l'elaborazione dei significati si mostrano di esigua consistenza personale”.¹⁷⁸

Tuttavia, sempre nella ricerca COSPES, sembra che l'*esigenza di senso* dei giovani affiori piuttosto diffusamente. Si legge infatti: “nella formazione dell'identità adolescenziale costituisce un elemento centrale l'acquisizione della categoria di ricerca di senso”;¹⁷⁹ emerge una “progressiva e costante tensione verso la ricerca di uno scopo della vita, che cresce con l'età (...) facendo comprendere come lo sviluppo dell'attitudine introspettiva vada di pari passo con la spinta a ricercare il senso della vita”;¹⁸⁰ “durante l'adolescenza (...) cresce, anche con l'aumento del fenomeno del dubbio, la ricerca di «ragioni per cui credere e sperare»”;¹⁸¹ “dall'insieme si coglie la presenza di una tensione e di un orientamento verso una ricerca globale di senso, ma di fatto – se non verso i 18 o 19 anni – gli adolescenti non sembrano molto toccati dalle «difficili domande» relative al significato, al valore, alla direzione della loro vita”.¹⁸²

Quest'ultima affermazione ci permette di collegarci a quanto emerge dall'ultima ricerca IARD sulla condizione giovanile: “la grandissima maggioranza dei giovani (quasi il 90%) si dichiara soddisfatta della propria vita. In maggioranza i giovani sembrano attraversare questa fase della vita (...) convinti di sapersi impegnare per le *cose in cui credono* e di essere *loro a decidere* della propria vita. Coloro che mostrano *insoddisfazione* sono piuttosto i giovanissimi, non ancora del tutto usciti

¹⁷⁶ Così commenta Del Core: “la spinta ad elaborare progetti di realizzazione di sé, sia sul piano professionale che esistenziale, è largamente presente nei nostri adolescenti (90%), ma appare piuttosto bloccata dalla mancanza di aspettative positive per il futuro. (...) Richiesti di provare a immaginarsi fra 10 anni i nostri adolescenti in maggioranza si pensano ‘felici’ (94.1%) e la loro proiezione non va più in là di questo vago bisogno di benessere e di serenità. Il progetto di sé infatti assume come orizzonte quasi esclusivo la professionalità o l'impegno per terminare gli studi, mentre fa fatica a concretizzarsi in specifiche attuazioni future e orientamenti esistenziali” (P. Del Core, *Identità e ricerca di senso nell'adolescenza*, cit. pp. 43-44)

¹⁷⁷ *Ibid.*, p. 47

¹⁷⁸ *Ibidem*.

¹⁷⁹ S. De Pieri, “Identità e adolescenza: una analisi nel contesto italiano”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elledici, Torino, 1995, p. 19

¹⁸⁰ P. Del Core, “Prospettiva futura e progettualità”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 327

¹⁸¹ G. Tonolo, “Accanto a loro”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 340

¹⁸² P. Del Core, “Prospettiva futura e progettualità”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 330

dalle turbolenze adolescenziali, le ragazze e coloro che non hanno riferimenti lavorativi (inattivi, disoccupati)”.¹⁸³

Nella medesima ricerca IARD sul disagio scolastico risulta particolarmente significativa la sezione volta ad indagare i *vissuti emozionali ed esistenziali* degli studenti, dalla quale emerge che più di uno studente su quattro si chiede “il senso di essere a scuola” (il 28, 5%).¹⁸⁴ Tuttavia, ciò che ci fa riflettere non è tanto – o non solo – la cifra percentuale di questi giovani, quanto la lettura che ne danno gli autori: essi parlano, infatti, di “riflessioni preoccupanti” suscitate da questi dati, dai quali emergerebbe che “anche tra gli studenti che superano brillantemente le prove scolastiche risulta consistente la quota di quanti avvertono difficoltà nel dare senso alla scuola”.¹⁸⁵

Così, l’esigenza di significato, il fatto di chiedersi quale senso abbia la scuola tende ad assumere una valenza negativa agli occhi di tali studiosi: come se il solo fatto di porsi tale domande sia di per sé indicativo di vissuti negativi, di difficoltà connesse alla vita scolastica. L’interrogativo di senso viene associato, così, con lo “stare male”¹⁸⁶ in classe, viene letto come “carenza di senso”.¹⁸⁷

Per quanto concerne, invece, la relazione fra esigenza di senso e *valori*¹⁸⁸, in questa sede ciò che interessa non è quali siano gli ideali scelti dai giovani, bensì *come* vengano scelti: quale sia il processo sottostante alla loro selezione. I nostri interrogativi vertono, ancora una volta, non sul *che*- cosa, ma sul *come*: ovvero, come sia connotato il processo di scelta valoriale dei giovani di oggi, e quale grado di consapevolezza, autonomia, autenticità e responsabilità lo connoti.

Dunque non ci soffermiamo sui valori emersi dalla ricerca IARD, quanto sul cercare di *disvelare* – attraverso quei dati – la presenza ‘in filigrana’ dell’esigenza di trovare un senso nell’esistenza, quale motivazione fondamentale sottesa alla scelta di quei principi valoriali¹⁸⁹ da parte dei giovani.

¹⁸³ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 23 (il corsivo è mio). Il discorso dell’*inattività* connessa all’insignificanza esistenziale ci porta all’accezione del termine *senso* citata sopra, come scopo, compito, e all’idea frankliana della vita significativa come “piena di *compiti*” (V.E. Frankl, *Dio nell’inconscio*, cit., p. 108).

¹⁸⁴ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 77 (tab. 2.7)

¹⁸⁵ *Ibid.*, p. 78

¹⁸⁶ *Ibidem*

¹⁸⁷ *Ibid.*, p. 80

¹⁸⁸ Per una ricerca sulla correlazione i valori ed alcuni aspetti della personalità dell’adolescente si rimanda a A. Ronco, G. Pepe, “Identità e valori nell’adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli”, cit., pp. 71-91. Proponiamo alcune brevi considerazioni di questa indagine sperimentale (che si basa sull’indagine COSPES del 1995): mentre viene confermato il carattere di incompiutezza dell’identità adolescenziale, notiamo altresì che “nella spinta verso la ricomposizione di nuovi equilibri interiori, sembrano avere un ruolo rilevante il mantenimento di un clima interiore sereno, il *cominciare ad assumersi precise responsabilità, l’essere gradualmente sempre più determinati*” (*ibid.*, p. 89). Tali tendenze rientrano in quegli aspetti dinamici della personalità, legati all’esigenza di senso, che noi qui denominiamo «progettualità, autodeterminazione ed autotrascendenza». Nondimeno, ciò è confermato da un ulteriore risultato della ricerca napoletana, quando gli autori affermano: “c’è da rilevare, infine, come nella scala di valori emersa si attestino (...) tre dimensioni complementari della personalità: ovvero, l’assumersi precise *responsabilità*, come atteggiamento personale nei confronti di se stessi; il *rifiuto* della droga, come atteggiamento personale *nei confronti di ciò che in qualche modo dall’esterno attenta al proprio equilibrio psico-fisico* e alla propria salute; infine la solidarietà, come atteggiamento personale di *apertura*”: ritroviamo, ancora, le tre grandi direttrici dimensionali, rispettivamente, della progettualità, autodeterminazione ed auto trascendenza.

¹⁸⁹ “Tutta la letteratura su questo tema insiste nel mettere in luce che i valori, in quanto rielaborazione culturale dei bisogni, guida alle scelte della vita quotidiana, criteri di selezione fra i modi, i mezzi, i fini disponibili per l’azione, vanno a comporre delle vere e

Ciò richiede una lettura interpretativa, seppur sintetica, dei dati alla luce del costrutto «esigenza di senso, nell'intento di rilevare *se* e *come* emerga, dalle risposte dei giovani, la volontà di trovare un significato esistenziale. Tale costrutto, nella letteratura sociologica alla quale facciamo riferimento¹⁹⁰ non emerge esplicitamente: proprio per questo, allora, ci ispiriamo ad aspetti ad esso strettamente connessi i quali (anche secondo altre ricerche che l'hanno assunto quale tema precipuo di indagine)¹⁹¹ ne possono costituire la declinazione o rappresentarne, empiricamente, i segnali.

Ci concentriamo, così, sulla *progettualità*, sull'*autodeterminazione* e l'*autotrascendenza*¹⁹², quali elementi che ci permettono di comprendere l'andamento dell'esigenza di senso ad essi sottostante. Per quanto concerne la *progettualità*, i giovani sembrano “rispecchiare lo stato attuale di una società ripiegata sul presente che evita di guardare e di progettare il futuro. Ciò non vuol dire che non siano in atto dinamiche di cambiamento, ma queste vengono subite piuttosto che pilotate e governate. I giovani registrano i cambiamenti senza esserne i protagonisti”.¹⁹³ L'esigenza di senso, dunque, fatica a concretizzarsi in piani per il futuro: gli ideali faticano a tramutarsi in progetti realizzabili. L'orientamento verso il futuro sembra incerto: “solo poco più della metà degli intervistati vede il proprio futuro aperto a possibilità e sorprese”.¹⁹⁴

Questo chiama in causa un altro aspetto connesso alla dimensione esistenziale: il senso di *autodeterminazione* del soggetto, la sensazione fiduciosa di essere protagonista ed artefice del proprio cambiamento, in opposizione ad atteggiamenti fatalistici (che, invece, sembrano prendere il sopravvento sui nostri giovani e, soprattutto, fra coloro che risultano inattivi). Tale aspetto risulta fortemente correlato al modo di affrontare la vita (alle abilità di *coping* messe in atto), al grado di soddisfazione e vissuto di benessere.

L'esigenza di senso risulta fortemente implicata poiché il modo in cui i giovani agiscono, reagiscono e fronteggiano i cambiamenti evolutivi, nonché le concrete situazioni della loro esistenza, dipendono dal significato che vi attribuiscono: che riescono ad intuire e scorgere nonostante le difficoltà.

proprie mappe mentali sulle quali ciascun individuo fonda il proprio spazio morale interno. È per questi motivi che molto spesso negli studi sui valori si cercano *criteri di classificazione, dimensioni latenti, spazi concettuali* entro i quali collocare i singoli aspetti del complesso mondo dei principi che guidano l'azione” (C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., pp. 153-154). E tale dimensione latente è, secondo noi, proprio quella del *senso*.

¹⁹⁰ In particolare C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. D'altro canto, anche gli autori stessi specificano che “l'assunto di fondo è che vi sia una dimensione sottostante, latente, della quale le risposte degli intervistati sono un indicatore più o meno espressivo”, (*Ibid.*, p. 139)

¹⁹¹ E. Fizzotti (a cura di), *Adolescenti in ricerca*, cit.

¹⁹² Quest'ultimo aspetto viene aggiunto da noi.

¹⁹³ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. pp. 28-29

¹⁹⁴ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit. p. 156. Sempre sulla progettualità segnaliamo che la ricerca Cospes (dal 1990 al 1994) ha riguardato alcuni “processi ed esiti considerati centrali nella formazione dell'identità: l'autonomia, l'identità psico-sessuale, la definizione di sé, la *progettualità*, il rischio evolutivo” (S. De Pieri, “Identità e adolescenza: una analisi nel contesto italiano”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L'età incompiuta*, cit., p. 9)

Un altro aspetto indagato, strettamente connesso alla progettualità esistenziale e con la sensazione di soddisfazione personale, riguarda la percezione di avere uno scopo per cui valga la pena di vivere: il “*senso dello scopo* (che) include la percezione di non evitare le responsabilità e il rifiuto di credere che non vi sia niente per cui valga la pena impegnarsi”.¹⁹⁵ Dai dati della ricerca sociologica emerge che un adolescente su dieci fatica a rintracciare un senso della vita: “crede che non ci sia nulla per cui valga la pena di impegnarsi, mentre il 17,5% dichiara di evitare le responsabilità”.¹⁹⁶ Quest’ultimo dato suscita preoccupazione poiché, se è vero che si registra complessivamente tra i giovani un generalizzato livello di soddisfazione e la globale sensazione di benessere soggettivo, non possiamo non considerare il dato critico proveniente dalla “percezione di non essere registi della propria vita”.¹⁹⁷

Nella prospettiva dell’*autotrascendenza* notiamo “la diminuzione del ruolo del lavoro nella scala delle priorità, scarso interesse verso l’attività politica e, più in generale, verso l’impegno sociale e la vita collettiva”.¹⁹⁸ Pare proprio, continuano gli autori, che “la propensione verso l’orientamento al sé, piuttosto che verso la collettività, così come la crescente attenzione ai bisogni di Ego piuttosto che a quelli di Alter, siano tendenze di lungo periodo”.¹⁹⁹ In questo senso, sembra di leggere un ripiegamento autoreferenziale dei soggetti: la scarsa apertura verso qualcosa o qualcuno al di fuori di sé; la carente disponibilità all’impegno allocentrico, cuore del dinamismo dell’*autotrascendenza*. Tuttavia, non sembra che tale tendenza si mostri invariata: infatti, mentre la ricerca COSPES rileva “l’aumento della religiosità soggettiva, intesa come «ricerca di ragioni per cui credere e sperare», lontana dalla inculturazione infantile”,²⁰⁰ anche i dati IARD ci inducono a ben sperare poiché se “c’è stato sicuramente nel corso degli anni un ripiegamento nel «privato», con l’enfasi posta sui valori dell’amore, dell’amicizia, della comprensione reciproca nella sfera dell’intimità, (...) riprendono un certo slancio, sia pure in modo talvolta contraddittorio, i valori dell’impegno sociale e religioso e perfino dell’impegno politico”.²⁰¹

Concludendo, emergono dunque elementi importanti in ordine al dinamismo della ricerca di senso nei giovani, i quali sembrano però legati ad un orientamento essenzialmente immanentistico: la loro

¹⁹⁵ *Ibid.*, p. 185

¹⁹⁶ *Ibidem*. Questi dati variano a seconda dell’età e dell’occupazione: sono soprattutto i giovanissimi (15-17 anni) a percepire quelle difficoltà esistenziali, e coloro che sono inattivi. Emerge nuovamente l’importanza di avere un lavoro: un’occupazione significativa per riempire la propria vita di senso.

¹⁹⁷ *Ibid.*, pp. 196-197

¹⁹⁸ *Ibid.*, p.140. Infatti, come rincarano gli autori, “gli ideali che tradizionalmente sarebbero interpretabili come orientamenti verso il sociale e che esprimono un’attenzione agli altri vengono invece vissuti dai giovani in forma individualistica e spesso autoreferenziale”, (*Ibid.*, p. 362)

¹⁹⁹ *Ibid.*, p. 152. Risulta opportuno, inoltre, richiamare quanto afferma Pietropolli Charmet sulle tendenze ego-riferite e narcisistiche dei giovani d’oggi (G. Pietropolli Charmet, *Fragile e spavaldo*, cit.)

²⁰⁰ M. Del Piano, “La religiosità adolescenziale”, in G. Tonolo, S. De Pieri (coordinamento di), *L’età incompiuta*, cit., p. 184.

²⁰¹ C. Buzzi, A. Cavalli, A. de Lillo (a cura di), *Rapporto Giovani*, cit., p. 26

progettualità si scontra con la complessiva tendenza a permanere ‘appiattiti’ sul presente, in una prospettiva che non si può definire di ‘ampio respiro’. Ciò risulta connesso alla fatica ad individuare, scegliere ed assumere responsabilmente dei compiti, unitamente alla difficoltà a dirigere in prima persona il proprio cammino: in sostanza, troviamo degli adolescenti che si lasciano traghettare attraverso scelte e percorsi che altri hanno pensato al posto loro.

Tuttavia, questi elementi possono anche essere letti come l’espressione del loro *bisogno di essere guidati*: di essere condotti ad individuare compiti significativi (in una progettualità esistenziale orientata consapevolmente al futuro); ad essere protagonisti delle loro scelte di vita (nella tendenza non tanto a chiedere, quanto a rispondere personalmente alle esigenze concreta esistenza); a divenire consapevoli della propria responsabilità (nel superamento di atteggiamenti fatalistici e vittimistici). Tutto ciò si può sostanziare, come vedremo, in un *accompagnamento educativo* essenzialmente volto a sollecitare l’apertura autotrascendente dei giovani al mondo dei valori e significati oggettivi: a volgere lo sguardo oltre se stessi, per rintracciare un autentico significato della vita.

CAPITOLO III

ADOLESCENZA E VOLONTÀ DI SIGNIFICATO

Giovani alla ricerca di senso

“Sono tanti anni che insegno... Dalla mia esperienza posso dire una cosa: i ragazzi e le ragazze di oggi è vero che sono più fragili e insicuri, ma c'è dell'altro. Vogliono qualcosa che li interessi, per sentirsi «vivi». Credo che questa sia la sfida più grande per noi educatori, almeno per me: aiutarli a trovare questo “qualcosa”, senza cadere nell'errore di sostituirci alla loro ricerca, (magari imponendogli quello che è motivante per noi). Con questo intendo dire che non sempre hanno dei problemi o dei disagi psichici (oggi, per qualsiasi cosa, si chiama lo psicologo!). Dietro al loro «ciondolare», alla loro indifferenza, spesso c'è il fatto che vorrebbero impegnarsi per qualcosa, ma non sanno in che direzione andare. Hanno un sacco di energia che non viene utilizzata... Noi dobbiamo orientarli, ecco. Dobbiamo aiutarli a scovare, a non stancarsi di cercare...”

Le parole di questa insegnante, incontrata qualche tempo fa in un corso di formazione, sono assai eloquenti. Da una parte, tratteggiano il profilo di un adolescente che, al di là delle fragilità e delle insicurezze, è permeato dalla voglia di impegnarsi in «qualcosa». Un desiderio, questo, che sovente rimane nell'ombra, e che gli adulti (genitori, insegnanti, educatori) faticano a riconoscere e a portare alla luce. Dall'altra parte, quelle parole chiamano in causa il mondo adulto e la sfida che interpella l'educazione: quella di sostenere i ragazzi nella ricerca di questo «qualcosa», resistendo alla tentazione di intralciare il loro cammino verso la scoperta dei «propri» significati. È quanto dice, a ben vedere, anche Martin Heidegger²⁰² quando parla della cura inautentica: quella che domina e si sostituisce all'altro. A seguire, nei prossimi paragrafi verranno affrontate alcune tra le molte questioni sollevate dalla «nostra» insegnante.

“C'è dell'altro...”: la volontà di trovare un significato

Gli adolescenti di oggi, in diversi frangenti, mettono in luce il «bisogno di» qualcosa: di aver una ragazza/a; di essere popolari nel gruppo di amici; di superare le incomprensioni con i genitori; di non fare nulla; di divertirsi; di mettersi in mostra... e altro potremmo aggiungere. Dei loro bisogni ne veniamo a conoscenza in vari modi: o in incontri estemporanei e casuali; o nelle aule scolastiche; oppure in dialoghi voluti e ricercati, che avvengono in contesti più strutturati (come quello dello

²⁰² Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005.

sportello scolastico, solitamente denominato di counselling) oppure, se la situazione è più complessa, in un percorso psicoterapeutico. Tuttavia, al di là dello scenario nel quale li si incontra, sembra che ai nostri ragazzi manchino le parole per esprimere dell'altro: il «desiderio per» qualcosa (per una ragione che li faccia alzare al mattino; che li motivi a impegnarsi; che li sorregga davanti alle frustrazioni; che canalizzi le loro tante energie). Qualcosa che costituisca un scopo, insomma: un compito concreto da portare avanti, in prima persona. Dietro ad un problema - esplicitabile e dicibile - con la famiglia ("I miei non mi fanno uscire"; "Con mia madre non parlo"; "Mi hanno tolto il cellulare..."), con la scuola ("Che ci vado a fare? Quello che facciamo è inutile..."; "Con i prof. non c'è dialogo..."), con il gruppo dei pari e/o con la/il fidanzata/o, si intuisce che «c'è dell'altro»: e lo sentono, per primi, i ragazzi stessi. Essi avvertono una insidiosa inquietudine: "Non so bene cosa c'è... è che non sono soddisfatto/a"; "Sento che c'è qualcosa che non va... sono giù"; "Non ho voglia di fare niente, e non me ne frega niente di niente...". Un'esigenza confusa, dunque, dai contorni non ben definiti, che si manifesta come «senso di insoddisfazione»; «sentimento di vuoto». Ma questo vissuto è, al tempo stesso, qualcosa di molto prezioso, che «ci parla», poiché di fatto testimonia la presenza della "volontà di significato"²⁰³, così come la definisce lo psichiatra viennese Viktor Frankl, fondatore della Logoterapia e Analisi Esistenziale. Si tratta della motivazione «sui generis» dell'uomo a trovare e a realizzare uno scopo. Oltre ai bisogni bio-psico- relazionali (certamente importanti nella fase adolescenziale) «c'è dell'altro», come ha ben intuito l'insegnante di prima: l'esigenza - propria di ciascun essere umano, nessuno escluso - di dare un senso a ciò che vive. In particolare, "la questione che si riferisce al senso della vita è così importante e così radicale che talora può sopraffarci. Ciò accade sovente all'epoca della pubertà, nel periodo in cui più viva si presenta all'adolescente la problematicità dell'esistenza, mentre matura spiritualmente e spiritualmente si tortura."²⁰⁴ Sono gli adolescenti, dunque, che avvertono più intensamente - anche se spesso oscuramente - l'urgenza di trovare un senso concreto, specifico e personale rispetto a quanto vivono. Non si accontentano più dei significati trasmessi dagli adulti: essi intendono individuare i «propri» significati, quali bussole interiori per orientarsi nel mondo.

“Sentirsi vivi...”: dal «bisogno di» qualcosa al «desiderio per» qualcosa

Ma cosa intendiamo con «esigenza di senso»? Se parliamo con i nostri ragazzi, ci rendiamo conto che essi avvertono non solo (o non tanto) il bisogno di interrogarsi sul «perché» delle cose (sulle cause) quanto, piuttosto, il desiderio di intuire un «per-che-cosa» o un «per-chi» vivere e

²⁰³ V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, a cura di E. Fizzotti, Morcelliana, Brescia, 2005, pp. 101-102.

²⁰⁴ V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, a cura di E. Fizzotti, Morcelliana, Brescia, 2005, p. 64.

impegnarsi. In altri termini, sentono l'esigenza di individuare che cosa li attragga, che cosa li «tiri dal davanti». Mentre il «bisogno di» risalire alle cause costringe a guardare al passato (alle mancanze, agli errori, alle cose non fatte, a ciò che non ha funzionato...), il «desiderio per» qualcosa (per una esperienza da compiere, per un'opera da completare, per una persona da amare o, come direbbe Frankl, per un Dio da servire) orienta lo sguardo dei giovani al futuro: alle risorse, a ciò che si può costruire. Ed è proprio la voglia di dirigere lo sguardo al futuro che essi avvertono, più o meno chiaramente, dentro di sé. Un futuro che oscilla tra la minaccia e la promessa (“Vorrei fare qualcosa, ma cosa? Ho paura di fare scelte sbagliate...”; “Non so cosa farò tra qualche anno, so solo che vorrei sentirmi utile a qualcuno...”). E percepiscono, nel contempo, la necessità di «sapere che cosa guardare»: di individuare verso che cosa e verso chi orientare lo sguardo. L'inquietudine, infatti, può trasformarsi in angoscia quando al bisogno di realizzare qualcosa (e di realizzarsi in qualcosa) non corrisponde il desiderio per uno scopo concreto, capace di canalizzare le energie. Questo ci porta a differenziare il «bisogno» dal «desiderio». Mentre il primo è riducibile a uno stimolo che spinge verso alcuni comportamenti, con l'obiettivo prioritario di compensare una mancanza o di colmare una lacuna (in un'ottica «riparativa»), il desiderio non riguarda qualcosa che «spinge da dietro», bensì qualcosa che «attrae da davanti»: ovvero, una pro-tensione verso qualcosa o qualcuno che sta al di là di se stessi e che stimola ad aprire lo sguardo (come suggerisce la radice latina del termine «de-sidera»: verso le stelle). In questa ottica, nel desiderio v'è il prevalere della progettualità esistenziale, piuttosto che il ripiegamento su pulsioni da soddisfare. E la «volontà di significato» che i giovani avvertono dentro di sé non è, allora, un bisogno, ma un desiderio: ed è così presente nel profondo che, se insoddisfatto, vela di grigio le giornate. Tutto sembra privo di senso, e la postura esistenziale è quella di chi «ciondola», come dice la nostra insegnante, o quella di chi guarda il mondo da immobile, mentre le cose gli scivolano semplicemente addosso.

“Non sempre hanno disagi psichici...”: la «normalità» dell'esigenza di senso

I nostri giovani, si dice spesso, hanno i bisogni materiali e psichici soddisfatti: sono ben nutriti e ben voluti, almeno nella maggioranza dei casi (e comunque più accontentati dei coetanei delle passate generazioni). Ma questa situazione, se apparentemente sembra vantaggiosa, non è detto che in realtà sia propizia per la soddisfazione dell'esigenza di senso. Come si legge nell'agile romanzo dello scrittore Michele Serra, dobbiamo riconoscere (rivolgendoci direttamente agli adolescenti di oggi) che “siete arrivati in un mondo che ha già esaurito ogni esperienza, digerito ogni cibo, cantato ogni canzone, letto e scritto ogni libro, combattuto ogni guerra, compiuto ogni viaggio, arredato

ogni casa, inventato e poi smontato ogni idea...”.²⁰⁵ In un mondo dove non ci sono più sfide da accogliere, missioni da compiere, esperienze da scoprire; in un mondo dove tutto è già stato fatto, già detto, già pensato: è possibile motivare i giovani a cercare ancora qualcosa di inedito e a impegnarsi in qualche avventura esistenziale? Come uscire dalla logica del «già» per stimolare quella dell’«ancora»? Come far spazio alla ricerca dei loro significati, nonostante il vissuto di «saturazione» che possono avvertire? Il primo passo consiste nell’ammettere che non basta avere tutto: “troppo a lungo abbiamo continuato a fare un sogno dal quale solo ora ci destiamo. Abbiamo sognato che bastasse far progredire le condizioni socio-economiche di una persona perché tutto andasse bene, perché essa diventasse felice. La verità è che, non appena è venuta a cessare la lotta per la sopravvivenza, subito è saltata fuori la domanda: ‘Sopravvivere? Ma per quale scopo?’. Al giorno d’oggi un numero sempre maggiore di individui dispone di risorse per vivere, ma non di un significato per cui vivere”.²⁰⁶ Su questa linea, il desiderio di senso che i ragazzi avvertono (quel «qualcosa in più» che essi vogliono, e che «spiritualmente li tortura») emerge indipendentemente dagli altri bisogni e dalla loro soddisfazione. Non è qualcosa che si manifesta solo quando i bisogni «inferiori»[6] siano stati appagati, così come l’aver appagato quei bisogni fisiologici e psichici non rende immune il giovane dall’esigenza di trovare un senso. Se è vero, infatti, che la maggior parte dei nostri adolescenti riceve materialmente molte soddisfazioni, è oltremodo innegabile che, a quegli stessi ragazzi “manca il senso di tutto!”.²⁰⁷ E tale insignificanza esistenziale li rende spenti, annoiati e inattivi, avvolti da un vissuto di insipidità nei confronti dell’esistere, dove il vuoto di senso spicca tristemente tra l’opulenza dell’effimero. Questa «fame di senso», per usare un’espressione cara a Frankl, non è nulla di patologico: anzi, è del tutto fisiologica nel processo di crescita. Non è sintomo di un disagio psichico, bensì simbolo del desiderio di conferire un «orientamento» alla propria esistenza; di percepire un «appagamento esistenziale»; di sentirsi l’«artefice» delle proprie scelte e condotte di vita. Tali processi, lungi dal connotare qualcosa di morboso, denotano un atteggiamento “che deve essere attraversato da qualunque individuo che stia crescendo in modo da poter trovare un proprio stabile ritmo vitale, secondo personali finalità e contenuti di vita”²⁰⁸. Eppure, troppo spesso ci si ferma alla considerazione dei soli bisogni biologici e psichici, e la volontà di significato resta invisibile.

²⁰⁵ M. Serra, *Gli sdraiati*, Feltrinelli, Milano, 2013, p. 103.

²⁰⁶ V. E. Frankl, *Un significato per l’esistenza. Psicoterapia e umanismo*, Città Nuova, Roma, 1983, p. 23.

²⁰⁷ K. Bacolini, “Giudicate tutto, trattenete ciò che vale!”. Spunti di riflessione sui giovani di oggi per educare a un senso della vita, in *Ricerca di senso*, cit., p. 211.

²⁰⁸ V. E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, Morcelliana, Brescia, 2005, p. 65.

“Non sostituirci a loro...”, ma promuovere la ricerca di senso

Soddisfare il «desiderio per» qualcosa richiede un processo di ricerca personale. La volontà di significato, infatti, non trova appagamento da scorciatoie tracciate da altri, ma da percorsi interiori che reclamano, dai nostri giovani, la fatica di accomodarsi fra i propri vissuti. Non esiste, infatti, un senso pre-dato e pre-confezionato, che vada bene per tutti e che possa essere stabilito da qualcun altro, né tantomeno imposto. Il senso va «intuito» dalla coscienza di ciascuno che sola può guidare gli adolescenti a individuare il proprio compito nella concretezza delle situazioni che vivono. Ciò che importa è che la volontà di significato venga riconosciuta e accolta da quanti si occupano di educazione. Non di rado, purtroppo, i giovani vengono lasciati soli di fronte alle loro preoccupazioni esistenziali. A fronte della difficoltà nel «trovare le parole» per esprimere il desiderio di senso e l'inquietudine che ribolle nel profondo, c'è anche la difficoltà degli adulti nel portare alla luce e nel legittimare tale desiderio. Tuttavia, non accoglierlo significherebbe scoraggiare il processo della ricerca di senso, così cruciale nell'adolescenza per la strutturazione della personalità.

Su questa linea, anziché restare nell'implicito e costituire un'ombra dell'educazione, l'atteggiamento della ricerca di senso va invece sdoganato, promosso e coltivato dall'educazione stessa. Non è qualcosa che si dispiega da sé, quanto un dinamismo che ha bisogno di essere orientato e sostenuto. Pur essendo, infatti, l'adolescenza un periodo particolarmente sensibile alla maturazione della ricerca di senso, non è detto che ciò accada per tutti, in modo naturale. Accade spesso che i giovani vengano attraversati dalla volontà di significato, ma in modo per lo più inconsapevole. Essi avvertono velatamente e confusamente il desiderio di qualcosa che faticano a intercettare; di qualcosa che li turba e li inquieta, ma che permane nell'oscurità dell'inconscio, non riuscendo ad affiorare e ad alimentare, perciò, il processo della ricerca di senso. Così, mentre l'«esigenza» di senso è qualcosa di costitutivo, la «ricerca» di senso (l'attivo dinamismo del mettersi alla ricerca di un significato) è una «disposizione». Non è una capacità tout-cort, non è un fatto, ma un «farsi», che per dispiegarsi esige dal soggetto che sia innanzitutto consapevole della propria «esigenza» di senso. È necessario, dunque, guidare i ragazzi a comprendere i propri vissuti interiori: a non rimuovere l'inquietudine e il senso di insignificanza, ma a «starci dentro», a «dargli un nome», senza pretendere di spiegarli razionalmente e di individuare ad ogni costo una causa.

Essere consapevoli della propria volontà di significato risulta fondamentale per non rimanere ostaggio di forze che si percepiscono oscure, e per imparare ad affrontare quello che si sente dentro di sé. E il senso, così come la sua mancanza, è qualcosa di «sentito» prima che di «pensato». È qualcosa, per usare le parole di Umberto Galimberti, che ciascuno “sente prima nella pancia che

nella testa”²⁰⁹. Sulla scia di queste considerazioni, promuovere negli adolescenti l’atteggiamento della ricerca di senso vuol dire allenare la capacità di «intuire» consapevolmente e di «realizzare» responsabilmente dei significati nell’esistenza.²¹⁰ Di certo, questo non coincide col dare ai ragazzi dei significati pre-disposti e pre-formulati: sarebbe inutile, oltre che dannoso ai fini del loro benessere. Il compito di noi educatori, come ci suggeriscono le parole della «nostra» insegnante, è quello di sostenere i giovani non solo a stare nell’incertezza, come spesso si dice, ma anche a «stare nella ricerca». Non siamo chiamati a definire (con le nostre parole, con le nostre chiavi di lettura, con i nostri significati) quel «qualcosa» di cui loro sentono il desiderio, quanto a sollecitare la personale ricerca di quel qualcosa, stando loro accanto nelle fatiche e negli inevitabili fallimenti.

Accordando con le parole di un collega, da anni impegnato in un Centro diurno di Roma che ospita ragazzi adolescenti, si tratta di “aiutarli a cercare in se stessi qualcosa di cui nessuno ha mai il coraggio di parlare: la coscienza!”.

Adolescenza e malinconia

Se c’è un periodo della vita in cui la malinconia è giustificata, è quello compreso all’incirca tra i tredici e i vent’anni.

È difficile immaginare che qualcuno possa avere successo, o per lo meno essere in qualche modo soddisfatto nei successivi sessant’anni senza aver beneficiato in quella fase di una buona dose di agonia, sconsolata introspezione e intenso smarrimento.

Alle origini della rabbia e della sofferenza adolescenziali c’è la consapevolezza che la vita è infinitamente più dura, più assurda e meno appagante di quanto potessimo immaginare fino a quel momento, o di quanto ci avessero lasciato credere certi benevoli rappresentanti del mondo adulto. Con il venire meno della protezione sentimentale dell’infanzia, ci imbattiamo in una serie di rivelazioni dolorose e lancinanti ma di fondamentale importanza.

Tanto per cominciare, ci rendiamo conto che nessuno ci capisce. Il che non è del tutto vero ma, naturalmente, più un essere umano è complicato, meno è probabile che venga compreso subito e con facilità. Ragion per cui, man mano che un bambino diventa adulto, le possibilità che chi gli sta intorno empatizzi con lui e afferrisca con precisione i suoi stati d’animo diminuiscono bruscamente.

La prima reazione di un teenager è pensare di avere una maledizione personale, mentre l’intuizione successiva è che una vera connessione con un’altra persona è possibile, ma incredibilmente rara. Il che conduce a una serie di mosse importanti: in primo luogo, a una maggiore – e più appropriata –

²⁰⁹ U. Galimberti, *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007, p. 46.

²¹⁰ Per approfondimenti: A. Arioli, *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, FrancoAngeli, Milano, 2013.

gratitudine verso chiunque lo capisca davvero, e in secondo luogo a un più deciso sforzo per farsi comprendere. I grugniti scontrosi della prima pubertà possono cedere il passo alla smisurata eloquenza della poesia, dei diari e delle canzoni della tarda adolescenza. I migliori esempi di comunicazione mai prodotti dall'umanità sono quasi sempre opera di individui che non trovavano nessuno, nelle vicinanze, con cui parlare.

Infine, la sensazione di essere diversi dagli altri, per quanto possa risultare altamente problematica sul momento, rappresenta una fase critica, in cui una nuova generazione inizia a sondare e a introdurre selettivamente alcune miglitorie nell'ordine esistente. Avere sedici anni e pensare che tutto sia perfetto così com'è sarebbe una conclusione spaventosamente sterile: il rifiuto di accettare la follia, gli errori e il male del mondo è un presupposto necessario per qualsiasi raggiungimento successivo. Se vogliamo avere qualche possibilità di cavarcela nel resto della vita, non sembra proprio che sussista un'alternativa all'infelicità adolescenziale.

Un'altra consapevolezza che matura con l'adolescenza è l'odio per i propri genitori. Eppure, il fatto che un figlio in età puberale si volti verso i genitori urlando a squarciagola che li detesta rappresenta un gigantesco tributo all'amore e alle cure parentali. Non è un segno che qualcosa sia andato storto, bensì la prova che il ragazzo sa di essere amato. I teenager davvero preoccupanti non sono quelli che si comportano male con i genitori scaricando loro addosso tutta la propria disperazione, ma quelli talmente ansiosi di non essere amati da non potersi permettere nemmeno un passo falso. Per sviluppare la giusta fiducia negli altri esseri umani, può essere fondamentale avere a disposizione qualcuno con cui sperimentare, a cui dire le cose peggiori che ci vengono in mente, per poi constatare che queste persone restano e ci perdonano. Qualche volta, bisogna provare a demolire l'amore per poter credere nella sua solidità.

E poi, naturalmente, tutti i genitori sono piuttosto fastidiosi da molti punti di vista, ma anche questa è una consapevolezza importante da raggiungere. Non ce ne andremmo mai di casa e non avremmo mai figli a nostra volta se, a un certo livello, non tentassimo di compensare problemi, errori e vizi riscontrati nei nostri genitori quando avevamo quattordici anni e mezzo.

Un'altra fonte di sofferenza adolescenziale è la quantità smisurata di grandi interrogativi che improvvisamente ti affollano la mente, come ad esempio: che senso ha tutto questo? Gli adolescenti tendono a porre domande fondamentali, ma la cattiva reputazione che spesso li circonda è dovuta non tanto alle domande in sé quanto al tipo di risposte che i ragazzi si danno. Qual è il senso della vita? Perché esiste il dolore? Perché il capitalismo non distribuisce più equamente le ricchezze? Gli adolescenti sono filosofi nati. La vera fine dell'età puberale non arriva, come suggerisce qualcuno, nel momento in cui smettiamo di porre enormi interrogativi per andare avanti con la vita quotidiana,

bensì quando abbiamo acquisito le risorse e l'intelligenza necessarie per costruire una vita intera intorno a quelle grandi domande che ci ossessionavano a diciassette anni.

Infine, l'elemento più struggente: i teenager tendono a odiare se stessi. Odiano il proprio aspetto, come parlano, l'impressione che lasciano e, per quanto sembri tutto il contrario, in realtà questi momenti isolati di odio per se stessi rappresentano l'inizio dell'amore. Sono questi sentimenti che, un giorno, costituiranno le fondamenta dell'estasi che proveremo in presenza di quel raro partner in grado di accettarci e di ricambiare il nostro desiderio. La tenerezza non avrà alcun significato se prima non avremo passato un bel po' di notti ad addormentarci piangendo.

La natura sembra aver organizzato tutto affinché sia impossibile arrivare a determinate intuizioni senza prima soffrire. La vera differenza è quella che corre tra soffrire con uno scopo e soffrire inutilmente. Malgrado tutti gli orrori dell'adolescenza, una delle sue glorie è questa: il dolore che infligge è in gran parte saldamente radicato in alcuni degli sviluppi e delle prese di coscienza più essenziali dell'età adulta. Questa manciata di anni terribili e affascinanti andrebbe celebrata per averci regalato la malinconia nella sua versione più alta²¹¹.

Adolescenti sempre più soli: colpa dello smartphone?

Il senso di solitudine è più che raddoppiato fra gli adolescenti, un fenomeno che potrebbe essere legato alla diffusione capillare degli smartphone: lo sostiene uno studio pubblicato di recente sulla rivista *Journal of Adolescence*. La ricerca ha preso in esame il periodo compreso fra il 2012 e il 2018, sfruttando i dati raccolti nell'ambito del Programma per la Valutazione internazionale dello studente (meglio noto come Pisa), un'indagine triennale che indaga sul livello di istruzione degli adolescenti dei Paesi industrializzati.

Fra le domande presenti nel questionario, una riguarda il “senso di solitudine a scuola”: in 36 delle 37 nazioni analizzate è risultato in forte aumento. Gli studiosi hanno cercato di capire se l'incremento potesse essere causato da fattori socio-economici, come il livello di disoccupazione, il Pil o la dimensione media dei nuclei familiari, non riscontrando però alcuna significativa correlazione.

“È sorprendente che la tendenza sia così simile in così tanti Paesi diversi” – ha detto Jean Twenge, che insegna Psicologia alla San Diego State University ed è l'autrice principale dello studio – D'altra parte, se questa tendenza fosse causata dagli smartphone o dalla comunicazione elettronica, un aumento mondiale è esattamente quello che ci si aspetterebbe di vedere”.

²¹¹ A. De Botton, *Varietà della malinconia*, Guanda 2022, pp. 109-113

La comunicazione via smartphone e, in particolare, attraverso social media e app di messaggistica, si è affermata fra i più giovani in periodi diversi a seconda delle nazioni (negli Usa, in Corea del Sud, Svezia e Danimarca, è arrivata prima che altrove), ma in generale si può dire che dal 2012 in poi quasi ogni adolescente possedesse un telefonino.

Secondo i ricercatori, privilegiare i rapporti virtuali a quelli in carne e ossa, i legami deboli rispetto a quelli più stretti, la luce fredda di uno schermo al chiasso degli spogliatoi, avrebbe rinchiuso quindicenni e sedicenni in una bolla, aumentando il rischio di depressione e disturbi mentali. Anche gli incontri di persona avrebbero perso smalto: il phubbing, quel fenomeno per cui ci si dedica a controllare le notifiche, ignorandosi a vicenda, è sempre in agguato.

A essere messi peggio sono gli adolescenti dei Paesi anglosassoni, quelli slavi e i baltici e latino-americani. E noi? Sarà per la maggiore attitudine ai rapporti interpersonali, sarà che siamo semplicemente più caciaroni, noi italiani, assieme a francesi, spagnoli e altri, siamo invece nella parte bassa della classifica.

Lo studio sembrerebbe confermare quanto riportato da altre ricerche e vari reportage: memorabile, a questo proposito, la scena del documentario *The Social Dilemma*, in cui un teenager si arma di martello per riappropriarsi del telefonino, infrangendo la teca in cui i genitori lo avevano rinchiuso. L'effetto deleterio dello smartphone in ambito scolastico sembra essere confermato anche da decisioni come quella del governo francese, che due anni fa ha vietato l'utilizzo del cellulare nelle scuole elementari e medie. Anche se in questo caso la motivazione era più legata al calo di concentrazione nelle lezioni, che al maggior grado di solitudine percepito. In Italia, un gruppo di deputati ha presentato quest'anno una proposta di legge per curare la dipendenza da smartphone di bambini e adolescenti.

Quella del complicato rapporto che i più giovani hanno con i telefonini è dunque una questione quanto mai attuale, anche se sul modo di affrontarla non c'è unanimità di vedute. Un po' per la natura stessa del tema: è davvero possibile, per esempio, misurare con precisione il livello di solitudine percepito? Ma un po' anche perché tale rapporto è in continua evoluzione e può essere influenzato da circostanze esterne, come la pandemia.

Del resto, i dati utilizzati nello studio del *Journal of Adolescence* si fermano al 2018: su quanto accaduto in seguito non ci sono rilevazioni, ma è lecito ipotizzare che l'isolamento domestico e la didattica da remoto non abbiano migliorato la situazione. Chiudendo ancor più gli adolescenti nella loro solitaria bolla tecnologica²¹².

²¹² La Stampa, 6 agosto 2021

Progettare il futuro in un contesto in continua e rapida trasformazione

È ormai consolidato come, nel corso degli ultimi decenni, i profondi mutamenti che hanno interessato le società contemporanee abbiano determinato importanti cambiamenti sulla vita di uomini e donne, che si sono trovati a vivere le proprie scelte in un contesto in continua e rapida trasformazione. Questo è avvenuto, e sta avvenendo, in uno scenario dove i sistemi di welfare (quando presenti) non sempre riescono a garantire efficaci reti di protezione. In una situazione di marcata instabilità, profondamente segnata dalla crisi economico-finanziaria del 2008, la pandemia da Covid-19 ha rappresentato un improvviso e inatteso cambiamento nelle dinamiche globali, determinato una discontinuità imprevedibile e improvvisa²¹³.

All'interno di queste dinamiche, i giovani rappresentano la componente più colpita nel breve e nel medio-lungo periodo, sia per quanto riguarda le condizioni materiali, sia relativamente ai processi e alle dinamiche di costruzione dell'identità. Rilevanti (e potenzialmente profonde) sono le conseguenze sulla propensione a investire e progettare il futuro, in un contesto in cui le politiche faticano a dare risposte efficaci e sostegni opportuni, rimanendo sbilanciate verso la tutela delle generazioni adulte (con più peso elettorale e più presenza nelle categorie più influenti e meglio rappresentate). La pandemia ha acuito le disuguaglianze intergenerazionali e intragenerazionali, mettendo a dura prova tanto i sistemi politico-istituzionali quanto i sistemi economico-produttivi.

Da ultimo, le recenti tensioni politiche connesse al conflitto russo-ucraino, hanno aggiunto ulteriore incertezza, sia rispetto alle dinamiche economiche della ripresa sia nell'atteggiamento dei singoli verso il futuro.

Uno dei caratteri distintivi delle società avanzate è identificabile nel binomio complessità e rapidità, dal quale derivano molte più opzioni per le nuove generazioni, rispetto alle generazioni precedenti, ma anche un maggior grado di insicurezza rispetto alle scelte da intraprendere. In questo senso la carenza, se non la mancanza, di sistemi di orientamento e supporto negli snodi dei percorsi di vita e professionali, aumenta il vincolo al ribasso di aspirazioni e obiettivi, generando un passaggio alla vita adulta in cui si rischia di portare delusioni e frustrazioni, anziché energie e competenze, necessarie per contribuire alla crescita e allo sviluppo sociale.

Se i giovani, forse ancor più che in passato, rappresentano la chiave fondamentale per agire sul cambiamento, occorre garantire condizioni adeguate perché possano svolgere tale ruolo, a fronte dell'aumento di complessità e dell'indebolimento del loro peso demografico, in senso sia assoluto che relativo, rispetto alle generazioni più mature. Se messe nelle condizioni adeguate, le giovani

²¹³ Cfr. Migliavacca, M. (2019), *Eppur non si muove. Le ragioni di un'Italia diseguale*, in «Rivista delle Politiche Sociali», 1, pp. 215-230 e Migliavacca, M. (2021), *Diseguali opportunità. Il peso della povertà sulle giovani generazioni*, in Istituto Toniolo (a cura di), *La condizione giovanile in Italia. Rapporto giovani 2021*, Bologna, Il Mulino, pp 157-178.

generazioni rappresentano la componente della popolazione maggiormente in grado di cogliere nuove opportunità dalle trasformazioni in atto. Se, invece, i giovani sono deboli e mal supportati, il rischio è che prevalgano le fragilità esponendoli a vecchi e nuovi rischi.

L'investimento dell'Ue, il ritardo italiano

Il programma NextGenerationEU, con i suoi 750 miliardi di euro messi a budget, rappresenta la principale risposta dell'Europa per porre le basi di una nuova partenza. Al nostro Paese sono stati riconosciuti poco più di 190 miliardi confermando il ruolo che l'Italia ha deciso di giocare attraverso l'attuazione del Piano di Ripresa e Resilienza. La centralità posta dall'Unione Europea sul fattore "giovani" risiede anche nella scelta di titolare il programma proprio alle "nuove generazioni europee" prevedendo, tra le sei principali missioni dei programmi di spesa nazionali, una specifica missione dedicata alle "politiche per la prossima generazione, l'infanzia e i giovani, come l'istruzione e le competenze".

Nonostante la consistente quota destinata all'Italia, il nostro Paese non ha ritenuto necessario declinare le politiche per il contrasto al divario delle giovani generazioni all'interno del proprio Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR), limitandosi, peraltro anche in tema di pari opportunità, a prevedere una generica (quanto poco monitorabile) "priorità orizzontale". Nonostante ciò, a livello politico si sono attivate anche misure che vanno nel senso di una attenzione specifica, come l'istituzione del COVIGE – Comitato per la Valutazione dell'Impatto Generazionale delle politiche pubbliche presso la Presidenza del Consiglio dei ministri²¹⁴.

Il progressivo processo di disinvestimento sulle giovani generazioni, che ha caratterizzato negli ultimi decenni il nostro Paese, incidendo in termini di riduzione in quantità e qualità adeguata di nuovi entranti nella popolazione, nella società, nell'economia, non è solo iniquo ma anche controproducente²¹⁵. Determina una riduzione delle loro prospettive anche rispetto agli ambiti e ai territori nei quali vivono: partecipano di meno al mercato del lavoro, rimangono più a lungo dipendenti dalle famiglie, si devono adattare a lavori spesso irregolari o sottopagati, oppure scelgono di emigrare. La lunga dipendenza dai genitori rappresenta sempre più una risposta a squilibri generazionali e all'aumento delle incertezze occupazionali.

Il tema delle diseguaglianze strutturali continua a rappresentare un elemento determinante e discriminante nelle chance che definiscono il destino sociale. In definitiva, i giovani italiani sono

²¹⁴ Nel focus della rivista «Politiche Sociali/Social Policies», 1/2022, da noi curato, si occupa di questi temi il saggio di Luciano Monti, *PNRR e divario generazionale. Dalla misurazione alla valutazione di impatto delle politiche per i giovani*, pp. 113-128.

²¹⁵ Caltabiano, M. e Rosina, A. (2018), *The Dejuvenation of the Italian Population*, in «Journal of Modern Italian Studies», 23, 1, pp. 24-40.

numericamente pochi, risultano meno formati a livello avanzato, poco valorizzati quando si inseriscono nel sistema produttivo, più passivamente a carico del sistema pubblico o della famiglia di origine²¹⁶. Se compariamo l'Italia con gli altri Paesi europei, emerge come i giovani siano meno messi nella condizione di creare valore per il “sistema Paese” e più esposti al rischio di diventare un peso in termini di costi sociali.

Le questioni in gioco per le nuove generazioni: quattro dimensioni-chiave

Gli squilibri demografici (intrecciati con quelli di genere, sociali e territoriali), il tema delle scelte e delle opportunità offerte in campo educativo, la centralità del lavoro e l'instabilità occupazionale, uniti al tema della partecipazione sociale e politica, rappresentano dimensioni imprescindibili per leggere in modo integrato la realtà complessa delle nuove generazioni e il loro ruolo nei processi di cambiamento in atto.

La demografia

Il tema demografico rappresenta una delle principali chiavi interpretative. Da diversi anni le analisi relative alle dinamiche demografiche che caratterizzano il nostro Paese segnalano il profondo e progressivo divario che separa le generazioni più giovani da quelle più anziane. Ma l'aspetto più problematico è il peggioramento del rapporto tra popolazione giovane (in diminuzione) e popolazione anziana (in continua crescita). Ne consegue anche un calo della popolazione in età lavorativa che si prevede scenderà in trent'anni di oltre dieci punti percentuali, passando dal 63,8% al 53,3% del totale. Alla base di queste dinamiche vi è il crollo dei tassi di natalità, che produce squilibri sulla struttura per età, che a loro volta agiscono negativamente sulle nascite, riducendo la popolazione in età riproduttiva. L'immigrazione, che spesso ha contribuito ad ammortizzare lo sbilancio demografico, non riesce più a colmare il crescente divario tra nascite e decessi.

L'istruzione

Il tema istruzione rappresenta un ulteriore punto strategico. Le scelte e i percorsi lavorativi, i tempi e i modi che definiscono la formazione della famiglia, e più in generale i comportamenti, gli stili di vita e le condizioni socioeconomiche di individui e famiglie, sono fortemente legati alle scelte fatte alla luce delle opportunità educative presenti. La solidità del sistema educativo, in tutti i suoi livelli,

²¹⁶ Rosina, A. (2021), “Il lavoro nelle nuove generazioni”, in CNEL, *XXIII Rapporto Mercato del lavoro e contrattazione collettiva* 2021, Roma.

e la sua capacità di formare una forza lavoro che sappia rispondere alle opportunità presenti e future del mercato del lavoro, rappresenta un elemento essenziale per la crescita e lo sviluppo di un Paese. Nonostante le giovani generazioni abbiano riempito un divario storico importante, la distanza con i coetanei europei resta consistente. Se poi guardiamo le differenze territoriali, emerge ancora una volta la frattura tra Nord e Sud del Paese. Nel Mezzogiorno, se si sono ridotte le differenze sui diplomati, crescono decisamente per quanto riguarda i laureati. In generale si registra come alla bassa incidenza di giovani che raggiungono un titolo universitario concorra, oltre ad un ridotto tasso di ingresso, un'elevata probabilità di insuccesso, con l'interruzione del percorso prima del conseguimento del titolo. Questo abbandono degli studi introduce la principale spina nel fianco del sistema italiano, ovvero l'elevata quota di giovani esclusi sia dal sistema formativo sia dal mercato del lavoro, ovvero i Neet. L'Italia continua ad essere il Paese con il più alto numero di giovani in questa condizione, di conseguenza quello che maggiormente "spreca" il potenziale dei giovani. La percentuale di Neet (20-34 anni) nell'Unione europea toccava nel 2020 il valore più basso in Olanda (8,2%) e il più elevato proprio in Italia (29,4%)²¹⁷.

Il lavoro

Ulteriore tema chiave è quello connesso al lavoro e alla transizione tra il sistema scolastico e il mercato del lavoro²¹⁸. Le difficoltà incontrate nella fase di passaggio dalla scuola al lavoro hanno ricadute rilevanti sui tempi di conquista di una propria autonomia, economica prima di tutto. A questo va aggiunta la difficoltà di accesso all'abitazione, difficile se non impossibile senza l'aiuto dei genitori (possibilità di ottenere un mutuo o sostenere con continuità i costi dell'affitto senza avere lavoro stabile). L'età mediana di uscita dalla famiglia di origine è salita a livelli attorno ai 30 anni nel nostro Paese, mentre risulta inferiore ai 25 nei paesi scandinavi, in Francia, Germania e Regno Unito. La crisi sanitaria dettata dalla pandemia ha inciso in maniera sensibile sulla diminuzione del tasso di occupazione dei giovani.

²¹⁷ Nel focus di «Politiche Sociali/Social Policies» 1/2022, Lo Verde e colleghi approfondiscono i modelli di consumo delle famiglie con *Neet: Household Expenditures and the Status of Children: An Analysis of the Italian Case*, pp. 61-88.

²¹⁸ In proposito si vedano, nel focus di «Politiche Sociali/Social Policies» 1/2022 l'articolo di Federica De Luca, *Il Servizio Civile come politica efficace per i giovani nel quadro del Next Generation EU*, pp. 31-60, e il contributo di Licciardo e colleghi, *Rural Development Policies Supporting Generational Renewal. Some Evidence from the Italian Experience*, pp. 89-112.

La partecipazione sociale e politica

Da ultimo, ma non per ultimo, troviamo il tema della partecipazione sociale e politica²¹⁹. Qualsiasi processo di cambiamento che intenda migliorare le possibilità di sviluppo del Paese ha bisogno del contributo attivo delle nuove generazioni, non solo come manodopera, ma a qualsiasi livello della vita sociale e politica. Non si tratta solo di dare spinta, ma anche direzione al cambiamento. Nonostante il crescente interesse per le tematiche politiche in senso ampio, la politica agita, attraverso la partecipazione elettorale, è in progressivo calo, a testimonianza di un problema di rappresentanza da parte dei partiti politici delle istanze dei giovani. I giovani che si attivano e in qualche modo sono interessati a questioni politiche, lo fanno sulla spinta connessa ai temi trattati. Il problema è che le questioni per le quali si attivano i Millennial e la generazione Zeta sono praticamente assenti o poco sostenute nel dibattito politico. Forse anche per questo i giovani preferiscono attivarsi, manifestando e dimostrando il proprio distacco dalla politica istituzionale come dimostrano il successo di iniziative come *Fridays for Future* e il *Green Movement* più in generale. Anche altri temi, considerati più delicati per la politica tradizionale, trovano il sostegno dei giovani come, per esempio, quelli connessi ai diritti sul riconoscimento delle minoranze di genere. Sono molti, comunque, coloro che, come già detto, faticano a trovare una proposta che in qualche modo dia voce ai temi e alle istanze che li interessano o che a vario titolo possono vederli coinvolti.

Crescono gli adolescenti insoddisfatti

Il 21 aprile 2022, l'Istat ha presentato in diretta il Rapporto sul Benessere equo e sostenibile (BES). Il volume fornisce un quadro complessivo dei due anni di pandemia – il 2020, anno dello shock causato dall'emergenza sanitaria, e il 2021, anno della ripresa di PIL e occupazione – attraverso i dodici domini del benessere analizzati nella loro evoluzione²²⁰.

²¹⁹ Affrontato, nel focus di «Politiche Sociali/Social Policies» 1/2022, da Ilaria Pitti con il saggio *In the Margins: Young Italians' Social Participation between Engagement and Inclusion*, pp. 15-30.

²²⁰ Ci sono voluti 9 anni per recuperare il crollo del benessere soggettivo avvenuto nel 2012. I molto soddisfatti della propria vita raggiungono di nuovo il 46% nel 2021. E sono proprio i due anni di pandemia ad aver garantito questo traguardo. L'incremento del benessere soggettivo negli anni di pandemia è coerente con quanto riscontrato anche in altri Paesi. Si è soddisfatti della propria vita non solo tenendo conto di ciò che succede a noi stessi, ma relativizzandolo rispetto al contesto, e in questo caso alla drammaticità degli eventi legati alla diffusione del COVID-19. La crescita del benessere soggettivo avviene nonostante la diminuzione forte, mai conosciuta dall'inizio della serie storica, della soddisfazione per il tempo libero che nel 2021 ha perso 12,6 punti percentuali. Gli effetti del cambiamento degli stili di vita nel tempo libero sono emersi nel secondo anno di pandemia, cioè quando questa si è prolungata e le restrizioni alle relazioni sociali e alle attività del tempo libero fuori casa si sono protratte. Il crollo della soddisfazione riguardo al tempo libero non impedisce la crescita della percezione di prospettive di miglioramento della propria vita che torna ad aumentare nel 2021 dopo aver registrato una flessione nel primo anno di pandemia, ad indicare l'emergere di un sentimento di ottimismo verso il futuro, che è fondamentale per la crescita del Paese.

Il progetto Bes, che ha portato il Paese a disporre di un sistema di misure del progresso reale in continua evoluzione, articolate per fasce di età, per genere, per territori sempre più dettagliati, per titolo di studio, permette di dare risposte puntuali e di insieme alla domanda, semplice e al tempo stesso difficilissima, “Come va la vita, in Italia?”. Soprattutto, permette di mettere in luce le aree dove si manifestano diseguaglianze e consente di individuare i gruppi più svantaggiati, indirizzando su solide evidenze la domanda di politiche mirate.

Il quadro di insieme è composito, ed è ancora adombrato dalla pandemia, sia sotto il profilo demografico, con una significativa riduzione della speranza di vita alla nascita nel 2020 a livello nazionale, che ha raggiunto punte drammatiche in alcuni territori, sia economico – un esempio per tutti, il forte calo dell’occupazione nelle attività culturali e creative – sia ancora ambientale, con la riduzione delle emissioni di CO2 conseguente alle prolungate chiusure di attività economiche e l’attenuarsi dell’inquinamento da PM2,5, che rimane, tuttavia, elevato e senza miglioramenti apprezzabili.

Molti divari si sono mantenuti, o addirittura allargati: dalla speranza di vita alla nascita, che recupera in buona parte al Nord nel 2021 ma diminuisce ancora nel Mezzogiorno, alla mortalità evitabile, che resta più elevata in molte regioni del Sud; dalla spesa dei comuni per la cultura, per la quale il divario territoriale è nettamente a vantaggio del Centro-nord, all’impatto degli incendi boschivi e dell’abusivismo edilizio, più forte nelle regioni meridionali.

La pandemia si è tradotta per lo più in arretramenti nel benessere della popolazione femminile: ad esempio, nei livelli di benessere mentale e di occupazione, soprattutto per le madri con figli piccoli. Ma sono stati anche i bambini, gli adolescenti e i giovanissimi a pagare un altissimo tributo alla pandemia e alle restrizioni imposte dalle misure di contrasto ai contagi. Sono loro a richiedere, oggi e negli anni a venire, la massima attenzione da parte delle politiche, e in tal senso i dati e i corrispondenti indicatori non lasciano dubbi.

Le condizioni di benessere psicologico dei ragazzi di 14-19 anni, nel 2021, sono peggiorate. Il punteggio di questa fascia di età (misurato su una scala in centesimi) è sceso a 66,6 per le ragazze (-4,6 punti rispetto al 2020) e 74,1 per i ragazzi (-2,4 punti rispetto al 2020). Negli anni di pandemia sono proprio i giovani tra 14 e 19 anni gli unici ad aver conosciuto un deterioramento significativo della soddisfazione per la vita, con la percentuale di molto soddisfatti che è passata dal 56,9% del 2019 al 52,3% del 2021. Se gli adolescenti insoddisfatti e con un basso punteggio di salute mentale erano nel 2019 il 3,2% del totale, nel 2021 tale percentuale è raddoppiata (6,2%); si tratta di circa 220 mila ragazzi tra i 14 e i 19 anni che si dichiarano insoddisfatti della propria vita e si trovano, allo stesso tempo, in una condizione di scarso benessere psicologico.

D'altra parte, gli stessi fenomeni di bullismo, violenza e vandalismo a opera di giovanissimi, che negli ultimi mesi hanno occupato le cronache, sono manifestazioni estreme di una sofferenza e di una irrequietezza diffuse e forse non transitorie.

In questo stesso gruppo di età, la sedentarietà è passata dal 18,6 al 20,9%, stante l'impossibilità per molti di svolgere in modo continuativo l'attività sportiva. E, tra i ragazzi di 14-17 anni, sono state osservate quote elevate di consumatori di alcol a rischio (23,6%). Tra i giovani, per i quali le relazioni tra pari sono della massima importanza per uno sviluppo armonico, è diminuita in modo tangibile anche la soddisfazione per le relazioni con gli amici. La quota dei ragazzi di 14-19 anni molto soddisfatti ha perso, in due anni, 6,5 punti. Tra il 2019 e il 2021, la percentuale di giovani di 14-24 anni che dichiarano di incontrarsi con gli amici almeno una volta a settimana è crollata dall'89,8% al 73,8%. In questa fascia di età è anche calata la percentuale di chi si dichiara molto soddisfatto delle proprie relazioni familiari (-4 punti).

Non è difficile intuire le ragioni di questa disaffezione: nel 2021, il protrarsi delle difficoltà per genitori e figli nel condividere gli spazi domestici anche per lavorare e seguire le lezioni, le ridotte possibilità di frequentare i compagni di studi dovute all'alternanza della didattica in presenza e a distanza per buona parte dell'anno scolastico o accademico, le limitazioni nella possibilità di praticare attività sportive e ricreative hanno contribuito a una sorta di desertificazione degli affetti, che ha eroso le basi della soddisfazione dei giovani. Colpisce e avvilisce la diminuzione (dall'86,1% al 78,3%) della quota di ragazzi tra 14 e 19 anni nelle regioni del Mezzogiorno che dichiarano di avere parenti, amici o vicini su cui contare. Soprattutto, per i ragazzi di questa fascia di età, a diminuire (dal 78,4% al 74,8%) è la possibilità di contare sugli amici.

L'attività di volontariato, che era rimasta stabile nel primo anno di pandemia, nel 2021 registra una contrazione di quasi 5 punti tra i giovani di 14-19 anni. Tra il 2019 e il 2021, anche la partecipazione sociale diminuisce molto, di circa 11 punti, nella fascia 14-24 anni. Il nostro Paese, alla vigilia della pandemia, non aveva ancora recuperato le profonde perdite in termini di tasso di occupazione giovanile legate alla recessione economica e aveva accresciuto la distanza dalla media europea.

Nel 2019 in Italia il tasso di occupazione dei giovani di 25-34 anni continuava infatti a rimanere il più basso di tutti i paesi europei, con una distanza particolarmente ampia per le ragazze. Con l'arrivo della pandemia, la situazione dei giovani sul mercato del lavoro si è ulteriormente deteriorata, soprattutto per le donne, il cui tasso di occupazione ha subito le perdite maggiori. L'Italia ha un triste primato in Europa per la numerosità dei giovani tra 15 e 29 anni che non sono più inseriti in un percorso scolastico o formativo e neppure impegnati in un'attività lavorativa, noti

come NEET: *Not in Employment, Education or Training*. Un altro fattore di criticità è rappresentato dall'elevato numero di abbandoni precoci: la quota dei giovani 18-24enni che escono dal sistema di istruzione e formazione senza aver conseguito un Presentazione 7 diploma o una qualifica anche detti Early Leavers from Education and Training (ELET) nel 2021 è pari in Italia al 12,7%, valore più elevato di quello fissato come limite massimo in sede europea (10%), già raggiunto in media dall'Ue27.

Ai giovani più istruiti e qualificati, l'Italia non offre ancora opportunità adeguate. E così, nonostante le limitazioni alla mobilità imposte durante il primo anno di pandemia, e l'incertezza che ha caratterizzato il 2020, le emigrazioni all'estero dei giovani laureati italiani si sono intensificate rispetto al 2019, in netta controtendenza rispetto ai trasferimenti di residenza della popolazione nel complesso.

Le direttrici principali dei flussi di giovani laureati continuano ad essere verso l'estero e dal Mezzogiorno al Centro-nord. Il bilancio delle migrazioni dei cittadini italiani 25-39 anni con un titolo di studio di livello universitario si chiude con un saldo dei trasferimenti di residenza da e per l'estero di -14.528 unità. In particolare, il Mezzogiorno, soltanto nel corso del 2020, ha perso 21.782 giovani laureati. Le politiche giovanili, nel nostro paese che invecchia, hanno di rado ricevuto attenzione prioritaria e risorse adeguate. Il quadro fornito dagli indicatori del Bes suggerisce che è tempo di cambiare strategia. Fuori da ogni retorica, si può dire che le politiche per il benessere dei giovani siano, oggi più che mai, politiche per il benessere del paese tutto intero.

Gli interventi da mettere in atto non possono, per definizione, essere emergenziali, ma devono, al contrario, ricostruire le basi strutturali del benessere dei bambini e dei giovani.

Accanto a un serio investimento nell'intero sistema scolastico e universitario – non solo per gli edifici o per le attrezzature, che comunque hanno necessità di essere portati a livelli di qualità accettabili, ma anche e soprattutto a sostegno degli addetti e delle loro competenze – è certamente indispensabile agire al fine di sostenere e potenziare le reti di servizi territoriali per la cultura, lo sport e il tempo libero da vivere nella dimensione della socialità e della condivisione delle responsabilità civili. E, *last but not least*, il nodo dell'occupazione, soprattutto delle giovani donne, non è più rinviabile. Le opportunità offerte dal PNRR per affrontare in modo sistematico questa profonda domanda di cambiamento non hanno precedenti nel recente passato del Paese.

Una generazione (in)definita

Da oltre due anni viviamo una vita diversa, in un mondo (e un modo) diverso. In un tempo diverso. Come se, intorno a noi, fosse buio. Incombessse la notte. E non sappiamo quando finirà. Quando tornerà il giorno. Quando il sole ri-sorgerà. Gran parte degli italiani, comunque, non sa immaginare cosa avverrà, fra un anno. Se e quando tornerà il giorno e ri-sorgerà il sole. Perché la “nostra vita”, il nostro mondo, sono oscurati dal Virus. Dal Covid. Che riprende “vita” ogni volta che ci illudiamo sia superato. Mentre, da qualche mese, il nostro sguardo è oscurato dalla guerra in Ucraina. Si tratta di una situazione che abbiamo in-seguito e descritto in tempo reale, in modo continuo. Nel corso di questo tempo, che abbiamo definito “sospeso”. Un “tempo senza tempo”. Perché non sappiamo quando – e se – finirà. E, ormai, non ricordiamo quando è cominciato. Infatti, è difficile rammentare il mondo di prima.

Immaginare le luce all’orizzonte. Tuttavia, continuiamo il nostro viaggio. E cerchiamo dovunque e comunque un segno, un disegno, per “orizzontarci” nell’Europa – e nell’Italia – dell’insicurezza. Delle paure. Una ricerca condotta in alcuni fra i più importanti Paesi Europei.

Gli stranieri, il virus, la guerra. Da una paura all'altra

Oggi, però, la questione dell’insicurezza appare ancora più evidente, rispetto al passato. E più “inquietante”. Perché, come si è detto, negli ultimi anni abbiamo attraversato – e stiamo attraversando – il “Tempo del Virus”. Un’epoca che ci ha allontanato (gli uni) dagli altri, allentando i legami personali e sociali. E ha cambiato il nostro rapporto con le istituzioni, con la politica e la democrazia. Tuttavia, se la paura del Virus, negli ultimi mesi, sembra meno pesante, è perché, nel frattempo, abbiamo assistito (letteralmente: in diretta) all’irruzione della guerra. All’invasione russa in Ucraina. Cioè, non molto lontano dai nostri confini. E ciò ha alimentato il nostro senso di insicurezza. Siamo, quindi, passati da una paura all’altra. In pochi mesi. E, a maggior ragione, in pochi anni. A questo proposito, è sufficiente guardare quanto appaia limitata, oggi, la preoccupazione nei confronti dell’immigrazione. E della criminalità. “Gli stranieri”, in particolare. Nel passato recente, erano fra i temi di maggiore impatto, nella percezione sociale, davano un volto alle nostre paure. Mentre, oggi, coinvolgono e inquietano frazioni più limitate di cittadini, non solo in Italia. Si tratta, comunque, di questioni latenti, sempre all’ordine del giorno.

Di cui si continua a parlare. E potrebbero tornare al centro dell’attenzione pubblica. Perché toccano la sensibilità popolare. Com’è avvenuto per molti anni.

In questa fase, però, i problemi che generano maggiore inquietudine riguardano, in primo luogo, la condizione economica. In secondo luogo, come si è detto, l'impatto della guerra. Due questioni che appaiono strettamente inter-connesse. Perché la guerra genera e moltiplica le difficoltà del mercato. E rende precaria la condizione economica, personale e sociale. Come si osserva e si percepisce, anzitutto, in Polonia. Ai confini dell'Ucraina, in prossimità della Russia. Le aree critiche, in questa fase.

L'emergenza economica, comunque, ha praticamente raddoppiato la sua incidenza sul sentimento dei cittadini. Oggi coinvolge circa il 40% delle persone che risiedono nei Paesi "analizzati". Una tendenza evidente dovunque. Tanto più negli stati che hanno particolare rilievo (non solo) e presenza sui mercati. Come la Germania, la Francia e, soprattutto, il Regno Unito. Dove la Brexit, evidentemente, non è servita a migliorare il clima d'opinione. Semmai, ha prodotto reazioni opposte. Anche in Italia, peraltro risulta esplicita e larga l'insoddisfazione generata dall'aumento dei prezzi e dal costo della vita. Cresciuti sensibilmente. E in modo improvviso.

Le tensioni in Europa, per altro verso, hanno favorito la fiducia nei confronti della UE. L'Unione Europea. Anzi, hanno dimostrato come la costruzione incompiuta dell'Unione Europea sia un problema.

Un limite. Tanto più quando dentro all'Europa "possibile" si aprono crisi e conflitti. Le paure e le tensioni hanno saldato il rapporto dei cittadini anche con le altre istituzioni di governo. Soprattutto in Italia, che rimane, tuttavia, il Paese dove la distanza fra i cittadini e le istituzioni è più ampia. Tuttavia, le "paure" globali (e locali) hanno rafforzato la domanda di "protezione", di "sicurezza". E di "autorità". Di conseguenza, hanno "stretto" (in parte, "costretto") il legame con le autorità pubbliche e di governo. In questo quadro appare evidente la specificità delle generazioni più giovani, che sono "globali" per vocazione. E per "necessità".

Visto che vedono (e lamentano) il proprio futuro.

In patria, "frenato", spesso: bloccato, dalle generazioni precedenti. Adulti e anziani. Un orientamento particolarmente marcato ed esplicito in Italia. Dove i più giovani si vedono in difficoltà, per questa ragione. E guardano altrove. Ritengono necessario, cioè, "emigrare". Andare all'estero. Per avere un futuro.

La fatica di diventare adulti

La vera "questione" sollevata e sottolineata da questa indagine è il "futuro dei giovani". Quasi una tautologia. Perché i giovani sono il futuro. E se ritengono utile "fuggire", insieme a loro, si eclissa anche il nostro futuro. Mentre noi ci abituiamo – e rassegniamo – alla vecchiaia. Che diviene una

condizione “normale”. Non un segno di declino della nostra biografia. Certo la vecchiaia non è una malattia. Non è una anomalia. Va affrontata e vissuta. Perché è parte della nostra vita. Ma non va neppure dissimulata.

Negata. Come non dobbiamo “nascondere” il tempo che passa. Insieme agli anni. Come invece avviene.

Si tratta di un aspetto significativo e determinante, ben dimostrato da questa ricerca. Soprattutto se riflettiamo su cosa sia la gioventù e chi siano i giovani, secondo l’opinione pubblica. In Europa. E, soprattutto, in Italia. Secondo gli italiani.

D’altronde, come mostrano le statistiche di Eurostat, l’età media della popolazione europea (nel 2021) è di circa 44 anni. Ed è, quindi, salita di 2,5 anni rispetto al 2011. Ma in Italia è di oltre 47 anni e mezzo. Circa 4 in più, nell’ultimo decennio. E ciò fa del nostro Paese il più vecchio d’Europa. Dove, peraltro, l’invecchiamento è una tendenza comune. Nel 2020, in Europa, il 21% della popolazione aveva 65 anni e più, rispetto al 16% del 2001, con un aumento di 5 punti percentuali. D’altra parte, la quota dei più giovani (da 0 a 19 anni) nell’UE era del 20% nel 2020, con una diminuzione di 3 punti percentuali rispetto 2001. L’Italia, peraltro, si conferma il Paese più anziano (e vecchio).

Risulta, infatti, evidente e diffusa la “tendenza”, ma forse si potrebbe dire: “tentazione”, a spostare in avanti della giovinezza. A dirsi “giovani” più a lungo.

Tanto più quando (e quanto più) si invecchia. Anche per questo gli europei e gli italiani, in particolare, non si rassegnano. E, mentre allungano il tempo della giovinezza, spostano sempre più in avanti la soglia dell’età anziana. Nei Paesi europei considerati nella ricerca, infatti, ci si definisce giovani fino a 40 anni. In Italia si va oltre i 50. Per la precisione: 51. Al tempo stesso, la soglia della vecchiaia si alza.

E si allontana. Comincia a 68 anni, secondo le persone intervistate, nell’insieme dei Paesi analizzati. Ma, nell’opinione degli italiani, sale a 74 anni. Così, ci sentiamo, o meglio, ci diciamo “giovani” mentre allontaniamo l’età anziana. E la vecchiaia. Un po’ dovunque, in Europa. Ma soprattutto nel nostro Paese.

Di conseguenza, rinunciamo a divenire “adulti”. Perché tra giovinezza e vecchiaia lo spazio si stringe.

Locali e globali: i giovani del nostro tempo

Questa gioventù in(de)finita, cioè: senza limiti precisi, ha effetti di segno diverso. In primo luogo, sulla prospettiva e sullo sguardo verso il mondo e verso il futuro. I giovani, infatti, si sentono (e

intendono stare) saldamente radicati sul territorio. Nella loro città e nella loro realtà locale. Dove hanno famiglia e legami sociali. E ciò permette loro di non sentirsi spaesati. Ma sono, al tempo stesso, proiettati nel mondo, verso l'Europa. Molto più della popolazione anziana. Dalla quale si sentono frenati e vincolati.

Per certi versi, “immobilizzati”. In quanto svantaggiati nella “mobilità” sociale. Nelle opportunità di carriera. Soprattutto le donne.

Lo sguardo “globale”, tuttavia, determina insicurezza. E favorisce l'impegno e la domanda verso questioni importanti, come la tutela dell'ambiente, il contrasto nei confronti del riscaldamento globale.

Problemi che i giovani hanno denunciato e dovranno affrontare (e pagare) più degli altri. In Italia, questa tendenza appare, nuovamente, più accentuata.

A conferma dell'immagine evocata da Marc Lazar, alcuni anni fa, quando parlò dell'Italia come un “Laboratorio Europeo”. Dove si anticipano e si sperimentano modelli e cambiamenti che, in seguito, si riproducono e diffondono nel resto d'Europa.

I giovani, in particolare, sono il “Laboratorio della società”. Infatti, ne anticipano e delineano i mutamenti. Il futuro. Perché i giovani “sono” il futuro. Per questa ragione, è giusto guardare i dati di questa ricerca condotta dall'Osservatorio Europeo di Demos-Fond - Unipolis con attenzione. E qualche preoccupazione.

Questo Osservatorio sulla Sicurezza, infatti, fa emergere molti segni di In-Sicurezza. In tutti i Paesi. Ma, soprattutto, in Italia. Dove, più che altrove, le età della vita – e la gioventù, in particolare – appaiono difficili da “de-finire”. De-limitare. E ciò proietta l'immagine di una gioventù in-finita, senza limiti.

Mentre la vecchiaia avanza. E noi faticiamo ad accettarla. Così, de-limitiamo il futuro. Dei giovani. E di tutti noi.

Con il rischio di perdere di vista l'orizzonte. E dimenticare il passato. Questo fa parte di una trasformazione sociale più ampia in cui, come afferma Heinz: *“Lo scorrere della vita non trova più le sue radici nella classe sociale, in regole di età o di genere o in una pretesa normalità. Si assiste nelle nostre società ad una de-standardizzazione della vita degli uomini e delle donne e ad una diversificazione delle scelte di vita. La vita diviene così una successione complessa di situazioni transitorie che gli individui devono selezionare, organizzare e controllare loro stessi. Ognuno deve concepire se stesso come un'agenzia pianificatrice delle decisioni di vita. Le persone oramai sono ritenute responsabili della loro vita, la quale assume forme più individualizzate, ma anche più selettive. La nuova sfida consiste ormai nello sfruttare al meglio le opportunità del mercato, i*

dispositivi istituzionali ed il reticolo delle relazioni sociali per orientare in modo calcolato la propria traiettoria di vita”.

L'effetto dell'individualizzazione sui percorsi di crescita si congiunge con la difficoltà, se non l'impossibilità, di parlare dei giovani in un senso generale poiché nell'attuale realtà sociale essi appaiono come un insieme composito di soggettività. Per comprendere questa considerazione è necessario ricordare che alla fine degli anni '70, in coincidenza con l'esaurirsi dei movimenti collettivi del '68 e dintorni, oltre che delle ideologie che li avevano sostenuti, si assiste ad una lenta e progressiva evaporazione della “condizione giovanile”, cioè dei giovani come universo unitario e distinto dal resto della società. Il risultato dell'evaporazione della condizione giovanile è un insieme di cristalli sparso e frammentato, in cui ogni frammento corrisponde a un vissuto soggettivo e privato. In altre parole, questo significa che dalla fine degli anni '70 nella società italiana i giovani non costituiscono più un sottosistema sociale, dotato di un forte protagonismo e di una rilevanza sociale, bensì un semplice insieme di individui dispersi nell'oceano del sistema sociale incapaci o impossibilitati ad assumere un ruolo di protagonismo sociale. Non è un caso perciò che proprio in quegli anni i giovani divengano socialmente invisibili e che cominci ad essere teorizzata la impossibilità di una lettura con categorie universali dei giovani.

Questo processo iniziato alla fine degli anni '70 è proseguito negli anni '80 e '90 sotto la spinta della complessificazione della società e ha condotto ad una ancor più forte marginalizzazione dei giovani e ad una ancora maggiore loro chiusura all'interno della dimensione del soggettivo e del relativo. Questo significa che oggi non si può più parlare di giovani in un senso generale perché si è di fronte ad un insieme composito di soggettività giovanili.

La scomparsa delle età

L'individualizzazione dei percorsi di crescita, come si è accennato, si colloca all'interno di un fenomeno socioculturale più vasto: la scomparsa delle età con cui veniva scandito il percorso esistenziale della persona dalla nascita alla morte. Per comprendere la natura di questa trasformazione sociale è necessario partire un po' da lontano, ricordando che nella recente storia sociale uno dei principi cardine della socializzazione delle nuove generazioni era costituito da un accesso progressivo degli individui alle informazioni e, quindi, ai sistemi simbolici del mondo sociale a cui appartenevano. E questo faceva sì che il bambino entrasse progressivamente in contatto con le informazioni, gli atteggiamenti ed i comportamenti tipici del mondo adulto. Per garantire che questa progressione avvenisse in modo ordinato nella società era stata organizzata una vera e propria segregazione delle età. L'ordinamento scolastico era, e ancora è, un esempio di

questa segregazione, finalizzata a far sì che i bambini delle varie età entrassero in contatto solo con le informazioni ed i comportamenti che erano ritenuti dagli adulti appropriati per la loro età.

Questo comportava la messa in opera di una accurata selezione delle informazioni e dei comportamenti ai quali il bambino veniva esposto sulla base della sua età.

Una garanzia dell'efficacia della segregazione era offerta, oltre che dal comportamento degli adulti, dal fatto che in un passato, anche recente, l'unico mezzo di accesso indiretto alle informazioni che i bambini potevano utilizzare era quello della lettura.

Ora è noto che l'acquisizione di una evoluta capacità di lettura richiede un percorso di apprendimento che dura molti anni e che, quindi, era sufficiente che un testo fosse scritto con un linguaggio più complesso di quello che mediamente il bambino di una certa età possedeva perché le informazioni contenute in quel testo gli fossero, di fatto, inaccessibili. Gli adulti poi cercavano di nascondere, collocandoli in una sorta di retroscena, quei loro comportamenti che erano ritenuti inadatti, oppure che avrebbero potuto sminuire la loro immagine e quella delle istituzioni che rappresentavano, agli occhi del bambino.

La televisione ha infranto questa segregazione perché i bambini di qualsiasi età guardandola ricevono le stesse informazioni degli adulti e vengono anche a contatto con quei comportamenti, da retroscena, che un tempo venivano loro accuratamente nascosti. In tempi più recenti alla televisione si sono aggiunti altri strumenti di comunicazione elettronica che consentono al bambino l'accesso alle realtà che un tempo gli venivano nascoste. Questo ha fatto e fa sì che i bambini, dato che ricevono delle informazioni sociali riguardanti tutte le età, siano costretti a compiere una evoluzione cognitiva, affettiva e sociale individuale e solitaria, del tutto diversa da quella che continua ad essere ipotizzata dalle tradizionali agenzie educative, che si comportano come se il bambino non guardasse la televisione e non accedesse ai media elettronici.

In generale però la socializzazione non più legata all'età, non riguarda solo i bambini ma, come si è accennato, è divenuta un fenomeno sociale che colpisce anche gli adulti e gli anziani. Una conseguenza di tutto questo è la concreta possibilità di essere sia adulti infantili che bambini maturi nella vita sociale, senza che questo produca alcun tipo di devianza e di stigmatizzazione.

L'adulto infantile e il bambino maturo

Come si è appena visto, nella prima metà del Novecento l'infanzia era considerata il periodo dell'innocenza per cui doveva essere protetta dalle realtà sgradevoli della vita. I discorsi sulla morte, sul sesso e sui problemi economici, ad esempio, non venivano fatti dagli adulti di fronte ai bambini.

La diversità dell'infanzia era segnalata anche dal fatto che i bambini vestivano in modo diverso dagli adulti e che utilizzavano un linguaggio particolare. È chiaro che la segregazione delle età, di cui si è parlato prima, favoriva questa situazione.

Negli ultimi cinquant'anni, invece, l'immagine ed il ruolo dei bambini ha subito un significativo cambiamento in conseguenza del quale l'infanzia intesa come periodo protetto della vita è quasi scomparsa. I bambini, infatti, sembrano oggi meno infantili tanto rispetto al modo di vestire quanto al linguaggio ed al modo di comportarsi. Parallelamente, molti di coloro che sono diventati adulti in questi ultimi trent'anni parlano, si comportano e si vestono come bambini non cresciuti. È normale oggi vedere adulti con scarpe da tennis, jeans e T-shirt con l'immagine di Topolino o Paperino accanto a bambini vestiti con capi firmati.

Attraverso quello che spesso viene definito un comportamento informale gli adulti continuano a utilizzare una gestualità tipica della fanciullezza.

Per quanto riguarda il linguaggio, non c'è solo la constatazione della presenza di un linguaggio adulto più infantile e di un linguaggio infantile più adulto, ma c'è anche la perdita di responsabilità nell'uso del linguaggio di molti adulti nei confronti dei bambini.

Oramai non è più raro trovare adulti che parlano in modo gergale o dicendo parolacce di fronte ai bambini. In questa Babele delle età il bambino viene sempre più trattato come un piccolo adulto e vengono di conseguenza eliminate le protezioni che lo separavano dalla ruvidezza della vita. Dietro questo fenomeno vi è la presenza nella nostra cultura di ciò che alcuni studiosi hanno definito "ethos infantilistico".

L'ethos infantilistico

Barber afferma che *«le sette età dell'uomo shakespeariano rischiano di essere spazzate via da una puerilità che dura tutta la vita»* e ricorda che nel 2004 il Webster's American Dictionary ha proposto la parola *adultescent* (neologismo coniato incrociando *adult* e *adolescent*) come parola dell'anno. In quasi tutti i paesi economicamente più sviluppati sono state utilizzate parole forse meno raffinate, ma comunque molto efficaci per indicare questa condizione ibrida da cui sembrano afflitti i giovani e in molti casi anche gli adulti: in Italia: "mammoni", in Germania: "Nesthocker", in Giappone: "freeter", in India: "zippy" e in Francia: "puériculture".

In queste società, legato al dissolvimento della transizione evolutiva che dall'infanzia conduce all'adulthood è comparso un ethos infantilistico indotto dalle esigenze di un'economia fondata sul consumo in un mercato globale. Questo ethos infantilistico riuscirebbe *«a plasmare l'ideologia e i comportamenti della società consumistica radicale in cui viviamo con la stessa forza con cui*

l'”etica protestante” – come la chiamava Max Weber – è riuscita a influenzare la cultura imprenditoriale di quella che al tempo era una società produttivistica agli albori del capitalismo» (Barber). L'ethos infantilistico che affligge gli adulti e che fonda le loro aspettative nei confronti della vita ha origine nell'infanzia, laddove l'educazione del bambino è finalizzata, invece che a favorire la sua crescita sociale, intellettuale e spirituale, ad abilitarlo al consumo (Pecora). Tutto questo ha all'origine le esigenze del mercato dei consumi perché in un mondo con troppi prodotti e compratori in numero insufficiente, i bambini diventano consumatori preziosi» (Barber). Abilitati al consumo precocemente *«gli adulti che invecchiano rimangono giovani consumatori per tutta la vita, gli “uomini bambini” (D. Jones, D. Klein) mentre bambini e preadolescenti vengono trasformati in consumatori adulti»* (Barber).

L'ethos infantilistico ha degli effetti disastrosi perché, da un lato, a livello sociale perché incide profondamente sul senso civico e sulla capacità di assunzione di responsabilità da parte degli adulti, e questo rischia di mettere in crisi lo stesso fondamento della cittadinanza democratica, dall'altro lato, esso incide sulla dimensione psichica producendo in alcune persone una vera e propria dipendenza dal consumo. Infine, come si è detto, esso, oltre a mettere in crisi il modello di relazione intergenerazionale che era alla base dei processi educativi e socializzanti, di fatto ha reso le età della vita non più un insieme culturalmente unitario ma un semplice aggregato di soggettività.²²¹

²²¹ Tratto dall'introduzione alla ricerca *Il futuro negato. Progetti e sogni di adolescenti e di giovani romani*, Caritas Roma 2020

CAPITOLO IV

CARATTERISTICHE DELLA PROMOZIONE E DELLA PREVENZIONE

La promozione del benessere rappresenta il primo livello per un intervento globale con un'alta valenza preventiva: promuovere benessere non significa promuovere un generico "stare bene" ma fornire adeguati strumenti per essere in grado di affrontare situazioni di difficoltà e di rischio.

L'attenzione è sul contesto relazionale ampio che, creando legami, opportunità di crescita e identificazione, costituisce fattore protettivo in particolare per la popolazione più vulnerabile.

Promozione

La promozione del benessere implica un lavoro sul rafforzamento dei fattori protettivi relativamente ai diversi ambiti fisico, psicologico e sociale nelle accezioni della famiglia, della scuola e della comunità e finalizzato al sostegno della formazione, alla facilitazione all'ingresso nel mondo del lavoro e allo sviluppo dell'empowerment individuale e di gruppo.

La stessa L.R. 14/08 all'art. 2 individua quali principi ispiratori della legge i diversi diritti che attengono alla sfera di vita delle giovani generazioni:

- il diritto di partecipare alla comunità sentendosene parte e quindi con la consapevolezza e la responsabilità di potere contribuire alla sua vita e al suo sviluppo;
- il diritto alla conoscenza e alla formazione che deve consentire di comprendere la realtà sociale in cui si vive, ma anche permettere di sviluppare la propria creatività, realizzare le proprie aspirazioni e valorizzare le proprie capacità. Nel riconoscimento di questi diritti- un ruolo primario è svolto da scuola ed extrascuola che devono integrarsi per garantirne una reale attuazione. Un ruolo educante spetta comunque anche all'intera comunità che deve promuovere valori quali la pace, la legalità, il rifiuto della violenza, la solidarietà sociale, il rispetto delle altre generazioni e delle altre culture;
- il diritto di potere vivere in un ambiente che garantisca e promuova la salute e che sia funzionale alle particolari esigenze dei bambini e degli adolescenti e al loro bisogno di vivere gli spazi;
- il diritto all'ascolto, nel suo significato più ampio, con un atteggiamento di vera attenzione e di desiderio di comunicazione per comprendere aspirazioni, speranze, paure, emozioni e la realtà di vita.

Anche l'idea di salute è un concetto positivo che insiste sulle risorse sociali, personali e fisiche, da

tempo non più intesa come “assenza di malattia” ma come stato di benessere fisico, psichico e sociale, secondo l’Organizzazione Mondiale per la Salute (OMS), dove vi è una stretta interazione tra dimensione fisica e mentale, contesto abitativo, di vita e di lavoro, clima culturale, sociale e politico. La promozione della salute non è esclusiva responsabilità del sistema sanitario e sociale e supera la proposta di modelli sani di vita andando verso un’aspirazione globale di benessere.

Del resto la stessa Organizzazione Mondiale per la Salute (OMS) da molti anni va dicendo nei suoi documenti che la maggior parte dei problemi di salute, di benessere complessivo delle persone, non può essere risolto dal singolo medico o dal singolo servizio; sempre più va acquisita la consapevolezza che solo la condivisione dell’impegno, della visione strategica, fra i diversi livelli di competenza e di responsabilità del sistema di comunità, può affrontare le grandi emergenze sociali e sanitarie che quotidianamente si presentano.

Risulta quindi necessario dotare gli adolescenti e i giovani di conoscenze, competenze e opportunità tali da potersi muovere, dapprima in maniera guidata e successivamente in maniera autonoma, come soggetti attivi capaci di innescare meccanismi a catena, finalizzati alla “contaminazione” di percorsi di cittadinanza attiva.

Tale approccio implica l’adozione di alcuni criteri utili a restituire al processo non solo caratteristiche di efficacia, ma anche di coerenza:

- una concezione delle politiche per le nuove generazioni come politiche per la cittadinanza;
- un nuovo investimento intellettuale, necessariamente in un processo a tappe, per riflettere e attivare sistemi che pongano nell’arco di alcuni anni le basi per la costruzione di una reale autonomia, sviluppo personale e dei ragazzi per un fattivo sistema di raccolta di idee, proposte, valutazioni e confronto.

La prevenzione è strettamente connessa alla promozione, ed è una forma d’intervento volta a ostacolare l’insorgenza di una situazione problematica e a promuovere negli individui e nel loro contesto sociale forme di autotutela, incrementando le risorse personali e sociali.

Fattori di rischi precoci

Sono stati evidenziati fattori anteriori di rischio che possono esprimersi nell’adolescenza e che vanno ricercati per esempio nelle esperienze precoci di attaccamento che possono aver influito sulla strutturazione nell’infanzia di stili di attaccamento meno funzionali quali attaccamento insicuro, disorganizzato rispetto alle figure genitoriali. Ciò costituisce un punto di attenzione per i professionisti che hanno in cura i ragazzi anche allo scopo di prevenire eventi quali crisi adottive,

fallimenti adottivi, o per supportare le famiglie e i ragazzi durante esperienze vitali complesse quali separazioni conflittuali, famiglie multiproblematiche, percorsi migratori (per esempio in caso di ricongiungimenti famigliari dopo anni di relazioni interrotte o non continuative tra genitori e figli, ...).

In particolare, gli adolescenti stranieri che vivono in Italia si trovano ad affrontare una complessità di sfide tra cui quella non semplice di elaborare la loro duplice appartenenza alla cultura di origine e a quella del paese in cui vivono; oltre ai consueti compiti evolutivi (diversificati per storie di vita), legati al passaggio dall'infanzia all'adolescenza devono fare i conti con una nuova lingua, una nuova scuola, nuovi ambienti e contesti di cui spesso non conoscono le regole esplicite e implicite e armonizzare queste culture con quella familiare.

Un altro contributo sul mondo adolescenziale fa riferimento all'indagine "Giovani irregolari tra marginalità e devianza"²²², sui percorsi biografici di quasi 300 adolescenti segnalati al Tribunale per i Minorenni di Bologna per "irregolarità della condotta" nel triennio 2006-08, che ha permesso di approfondire alcune forme di trasgressione o di fuga: forte insofferenza alle regole, sperimentazione o abuso di droghe illegali, violenza verso gli altri, violenza verso se stessi.

I comportamenti di questi adolescenti si presentavano associati ad alcuni fattori di vulnerabilità particolarmente presenti nelle loro esistenze, quali l'aver subito in ambito familiare violenza diretta, come maltrattamenti o violenza sessuale, o assistita; l'abbandono da parte di uno o entrambi i genitori; l'accentuata conflittualità familiare (tra i genitori, tra genitori e figli), qualche volta resa più complessa dalla variabile culturale. Vi è poi un'incidenza particolarmente elevata di lutti familiari importanti, di devianza in famiglia, di malattie importanti (fisiche e psichiche) nei due genitori.

Dai dati emersi sembra che la maggior parte dei minori segnalati per "irregolarità" non era stata intercettata dai servizi durante l'infanzia. Non è raro, infatti, che fino alla preadolescenza quei ragazzi appaiano ben compensati nonostante le difficoltà, e che proprio in questa fascia di età rendano visibili le ferite che hanno sofferto.

A riprova di quanto si è detto per gli adolescenti stranieri, questi sono nettamente sovra rappresentati nel campione degli "irregolari", così come in quello dei minori denunciati come autori di reato, il che ci riporta a elementi specifici di rischio connesso a vulnerabilità dei percorsi

²²² Curata dall'ufficio del Difensore civico regionale in collaborazione con la Procura e il Tribunale per i Minorenni di Bologna, affidata a Zancan Formazione, su 285 adolescenti del territorio regionale, segnalati nel triennio 2006-08 alla giustizia minorile per "comportamenti a rischio". Una percentuale consistente (circa il 40%) dei minori "irregolari", più alta nel gruppo dei "violenti", avrebbe in seguito affrontato un procedimento penale.

identitari, con difficoltà di integrazione sociale e lavorativa e di adesione alle regole di vita comunitaria, a possibili condizioni di disagio socioeconomico e a una maggiore frequenza di maltrattamenti in famiglia, oltre che al fatto di trovarsi all'incrocio tra culture diverse.

Tra le forme di rischio riscontrate, i fenomeni di dipendenza si inscrivono in un insieme di condotte di consumo/abuso dagli effetti più o meno patologici, molto frequenti tra i giovanissimi e la cui genesi dipende da fattori molteplici e complessi.

“Se osserviamo le forme patologiche di dipendenza (uso, abuso e dipendenza da sostanze psicostimolanti, disordini della condotta alimentare, abuso di farmaci, dipendenza da videogames, gioco d'azzardo, comportamenti a rischio) troviamo in esse un tratto caratteristico della società contemporanea: la spinta al godimento solitario e indisturbato dell'oggetto unito allo sfondamento ripetuto e compulsivo di ogni limite.

Il soggetto ricerca un rapporto elettivo con un oggetto (cibo, droga, computer, farmaco, non fa differenza) e trae da questo rapporto tutto il necessario per stare bene e per ottenere piacere, riducendo o eliminando la dialettica con l'altro”. (F. Lollo)²²³

A loro volta le situazioni di bullismo o di violenza tra pari, osservate nei contesti scolastici e sociali più diversi, riproducono altre caratteristiche della società contemporanea quali la scarsa disponibilità a mettersi nei panni degli altri, l'affermazione della “logica del più forte”, il rifiuto di chi appare diverso o in difficoltà, una certa legittimazione della violenza come meccanismo per acquisire potere in contesti di gruppo, strumento compensativo di problemi personali profondi e/o via d'uscita nelle relazioni conflittuali.

Il bullismo si definisce come relazione basata sulla reiterazione di prepotenze verbali, psicologiche, fisiche o sulle cose, da parte di uno o alcuni ragazzi più forti verso altri più deboli e incapaci di difendersi; generalmente questo avviene in un contesto di gruppo e può avvalersi o meno di media quali il telefono cellulare e la rete internet.

Si è detto che il bullismo può essere anche elettronico, o cyber, quando il cellulare o la rete internet sono utilizzati per escludere, prendere in giro, diffamare persone vicine, amici, compagni, ex partner eccetera.

Non è questo l'unico rischio legato ad un cattivo uso degli strumenti elettronici, che proprio in questa generazione di adolescenti sono largamente diffusi, costituendo il canale di accesso a indubbe opportunità di relazione, di conoscenza e di esplorazione.

²²³ Franco Lollo – Psicanalista – Istituto di ricerca di psicoanalisi applicata (IRPA) – Relazione alla Giornata di studio “*Che fine ha fatto la prevenzione?*” – Ferrara 25 novembre 2011

Ad esempio le molestie sessuali on line vengono agite solitamente da adulti che si fingono adolescenti, nel confronto di ragazzi (soprattutto ragazze), costruendo con loro una relazione di fiducia e di intimità che nel tempo sfocia nell'esibizione tramite web cam o nell'incontro diretto. Tutti i comportamenti vessatori, diffamatori o di molestia sessuale online costituiscono reato e pertanto possono essere perseguiti penalmente.

Vi sono poi situazioni di dipendenza (IAD, Internet Addiction Disorder) basate su un utilizzo non controllato della rete internet, così come una tendenza alla spettacolarizzazione che porta a trasformare in immagini e a trasmettere in modo poco riflettuto esperienze intime o aspetti riservati di sé (grooming), salvo pentirsene o pagarne le conseguenze in un tempo successivo.

Si impone pertanto un approccio pluridisciplinare che consideri sia gli aspetti neurobiologici e psicopatologici, sia gli aspetti culturali e sociali. Le condotte di dipendenza sono, infatti, messe in atto nel momento in cui la persona deve rendersi autonoma e non può più beneficiare della protezione dei genitori. Anche l'abbandono scolastico nasconde spesso situazioni di più alto rischio sociale o è spesso premessa per situazioni di isolamento ed esclusione sociale di notevole entità. Da qui la necessità di considerare sia l'importanza della vulnerabilità dell'adolescente che facilita l'instaurarsi di un'eventuale problematica di dipendenza, sia il contesto educativo, familiare, scolastico ed extrascolastico con cui si confronta, sia il contesto relazionale e amicale all'interno del quale l'adolescente vive, sia le caratteristiche neurobiologiche dei comportamenti a rischio.

La prevenzione è una funzione ponte rispetto agli altri servizi di consultazione e di cura dedicati agli adolescenti. In questa prospettiva è importante che gli interventi di prevenzione siano inseriti in maniera diretta nei piani per la salute e il benessere sociale.

Gli interventi di prevenzione devono assumere come riferimento il significato del rischio in adolescenza (aspetto costitutivo e fondamentale della costruzione identitaria, produttore di senso, di emozioni, di sfide per crescere).

Prevenzione

La prevenzione deve aiutare a comprendere le ragioni delle scelte rischiose o dei comportamenti violenti e sostenere lo sviluppo di una coscienza critica nei confronti dei modelli prevalenti come matrici di molti comportamenti devianti o a rischio. Deve inoltre misurarsi con le disuguaglianze sociali, culturali ed economiche esistenti e con i fattori di rischio specifici di gruppi e singoli, come l'appartenenza a famiglie problematiche, la presenza di problemi scolastici, l'abbandono prematuro della scuola, i disturbi del comportamento, i percorsi migratori.

L'attenzione ai segnali precoci di rischio è fondamentale. Segnali di rischio si possono, infatti, manifestare già dall'infanzia comportando spesso espulsione dal gruppo di coetanei o cattivo rendimento scolastico e possono indicare criticità e maggiori probabilità di sviluppare identità negative e successivamente più gravi problemi comportamentali e scolastici (come ad es. l'abbandono scolastico precoce). I fattori di rischio, poi, sono da rilevare non soltanto nei percorsi individuali ma nei contesti sociali, nei gruppi, nelle scuole intesi nel loro insieme. La compresenza in uno stesso ambiente di problematiche individuali o familiari dei singoli, età molto diverse (es. secondarie di secondo grado con classi prime dove convivono ragazzi di 14 e di 18 anni, pluriripetenti), culture di provenienza diverse ecc. espone a un maggior rischio di dinamiche violente o comunque basate sulla sopraffazione dei soggetti deboli.

Rispetto a tutti i fenomeni considerati, ritardare un intervento di prevenzione fino all'adolescenza significa rendere più difficile il superamento dei problemi.

Le azioni di prevenzione, infatti, dovrebbero intervenire in modo mirato e tempestivo per contrastare il procedere di un percorso a rischio eventualmente già avviato, attraverso il rafforzamento dei fattori protettivi, tra cui la resistenza socio-culturale al fenomeno dell'uso di sostanze, il possesso di abilità di autocontrollo, il supporto costante da parte degli insegnanti, l'affetto, la cura e il controllo da parte dei genitori, ecc. Prima si è in grado di intervenire, maggiori saranno le probabilità che il soggetto non acceda o prosegua su percorsi di rischio. Un intervento precoce sui fattori di rischio ha spesso un impatto maggiore rispetto ad un intervento operato successivamente e può modificare il percorso di vita di un ragazzo per portarlo da comportamenti problematici verso comportamenti preventivi e conservativi dello stato di salute.

La funzione di ascolto e di consultazione, così come l'informazione e l'orientamento, costituiscono una delle forme d'intervento più interessanti: l'ascolto può essere inteso come un intervento preventivo finalizzato proprio a una relazione accogliente ed eventualmente alla soluzione di problemi e difficoltà che riguardano tutti gli adolescenti e che, per alcuni, in particolari momenti, possono assumere dimensioni critiche.

Una comunità accogliente per il diritto a una piena cittadinanza

L'ordinamento giuridico e il costume hanno riconosciuto, con una certa difficoltà e solo in questi ultimi decenni, che il ragazzo è già una persona dotata di diritti propri, anche se sta percorrendo un complesso cammino verso l'età adulta; che egli è un essere autonomo con una propria dignità e identità che deve essere rispettata; che non può essere solo oggetto d'attenzione da parte del diritto

ma è titolare e portatore di diritti che danno copertura giuridica a suoi bisogni fondamentali che devono non solo essergli riconosciuti ma anche compiutamente attuati.

Il riconoscimento che il ragazzo ha diritti sul piano familiare e sul piano relazionale non ha però portato ancora alla presa di coscienza collettiva che il ragazzo è portatore, oltre che di diritti di personalità anche di fondamentali diritti di cittadinanza.

La convenzione Onu sui diritti del fanciullo (20/11/'89) ratificata in Italia con L. 176/91 e le successive osservazioni del Comitato dei diritti del bambino dell'Onu costituiscono il caposaldo dell'affermazione dei diritti per le giovani generazioni che sono considerate come "cittadini in crescita" con diritti propri e soprattutto con la possibilità di esercitarli nei vari contesti di vita, in modo tale da garantire loro pari opportunità di crescita e realizzazione. Tale enunciazione dei diritti non rappresenta solo una formalità o un passaggio obbligato ma si tratta di una prospettiva più ampia che coinvolge l'intero modo dell'adulto di riconoscere e relazionarsi ai bambini e ai ragazzi. L'istituzione del Garante regionale per l'infanzia e l'adolescenza ha proprio la funzione di assicurare l'attuazione e l'implementazione dei diritti specifici e di essere punto di riferimento per tutti i bambini e gli adolescenti presenti sul territorio regionale.

Poiché l'adolescenza pone interrogativi sempre più complessi e mutevoli, la risposta non può che essere un intervento contestuale, onnicomprensivo, una risposta "di comunità". Una comunità educante che nel suo insieme sia pronta a farsi carico di un impegno inderogabile di sviluppo di condizioni di crescita e maturazione in un ambiente sociale sano.

Occorre offrire agli adolescenti una rete di intelligenze e competenze, una comunità adulta responsabile e coerente nella condivisione del comune compito educativo che li affi anca, sostiene e accompagna nella costruzione di una prospettiva di vita. Ciò comporta lavorare per rinsaldare i legami sociali, offrire opportunità agli adolescenti (formative, culturali, lavorative, di servizio civile, espressive, politiche, ecc.) e valorizzarli come risorsa della comunità.

È fondamentale che la progettazione sia attenta e conosca profondamente il territorio nel quale vivono i ragazzi: le condizioni socioeconomiche e culturali di un territorio, hanno una certa influenza sugli atteggiamenti e le tendenze degli adolescenti anche negli ambiti pertinenti agli stili di vita.

Conoscere, quindi, il contesto locale nel quale si muovono gli adolescenti è una condizione necessaria per offrire interventi e progettualità calibrate e per costruire una relazione educativa improntata al rispetto e all'accoglienza.

Una Comunità Locale attenta alle nuove generazioni è anche una comunità che cerca garanzie per il proprio futuro, la propria continuità e il proprio rinnovamento, in quanto:

- riconosce e legittima le risorse spontanee che le diverse forme di aggregazione giovanile esprimono,
- si responsabilizza rispetto alla necessità di occuparsi delle giovani generazioni, promuovendo lo sviluppo di politiche specifiche, promuove la consapevolezza nei ragazzi rispetto a ciò che li circonda e favorisce lo sviluppo di autonomia culturale e senso critico,
- si attiva attraverso il lavoro di rete che coinvolge i servizi e le agenzie territoriali che a vario titolo interagiscono con gli adolescenti, con azioni coordinate,
- promuove e incentiva le pratiche solidali e di aiuto, attivando tutte le risorse del territorio e coinvolge, ove possibile, gli stessi adolescenti in un'assunzione di responsabilità verso gli altri e la comunità,
- assume gli adolescenti e i giovani come interlocutori attivi, in termini di crescita e di esercizio di una loro "cittadinanza", in rapporto ai valori fondamentali sui quali si fondano i processi di coesione sociale, quali quelli della tolleranza, della lotta al razzismo, del rispetto dell'altro, della cultura della pace e del contrasto a qualsiasi tipo di discriminazione.

La valorizzazione delle competenze

Pensare a progetti o processi per adolescenti e giovani, implica una strategia orientata a sviluppare le loro risorse potenziali.

Al di là di ogni singolo progetto occorre condividere un orizzonte culturale che veda i giovani come degni di fiducia, cittadini a pieno titolo dotati di risorse, anche progettuali in grado cioè di attivarsi per promuovere benessere per sé e per la comunità. A questo concetto si collegano i costrutti di empowerment e autoefficacia: processi che mettono il soggetto in grado di recuperare il sentimento del proprio valore, la padronanza della propria vita, il controllo del proprio ambiente di vita a partire da una rielaborazione della propria condizione di debolezza, alienazione, mancanza di potere, perdita di speranza approdando a una condizione di fiducia in sé e desiderio di cambiamento.

Uno strumento utile per valorizzare la capacità di aiutarsi, assumendosi la responsabilità di riconoscere i problemi e sperimentarne soluzioni, è la "Peer Education" (Educazione tra pari).

L'educazione tra pari è un processo educativo che funziona a molti livelli. A un gruppo motivato si offre l'opportunità di sviluppare le qualità necessarie per diventare leader su un determinato compito o su determinati argomenti. Questo processo di formazione sviluppa un patrimonio di consapevolezza e di conoscenze, che è poi trasmesso e condiviso nel gruppo allargato. I pari agiscono quali facilitatori di comunicazione, cercando di stimolare discussioni e riflessioni con i

coetanei sui temi più diversi con l'obiettivo di promuovere un eventuale cambiamento o riconsiderazione del proprio punto di vista.

Gli interventi educativi di sostegno alle competenze personali hanno i seguenti obiettivi:

- aiutare i giovani a sperimentarsi come cittadini attivi nell'interesse proprio e degli altri, nelle decisioni che li riguardano e negli ambiti di vita dove sviluppano le loro esperienze (dalla scuola al quartiere, alle associazioni, ai centri di aggregazione), nell'assunzione di responsabilità e facendo i conti con limiti e regole e con la necessità di negoziare, co- decidere e co-gestire con gli adulti;
- sviluppare la proattività degli adolescenti coinvolti attraverso il miglioramento delle competenze personali, promuovendo l'autostima e la capacità di scelta: la c.d. "etica della responsabilità del sé";
- sviluppare negli adolescenti in modo permanente alcune capacità fondamentali, come la coscienza delle proprie azioni, la capacità di riflettere e apprendere da ciò che si vive, la disponibilità al confronto e al cambiamento, consapevoli che le capacità crescono solo se si utilizzano in un contesto che funzioni da "prova" e da "sfida" e che prepara ad affrontare situazioni sempre più complesse;
- stimolare percorsi di crescita e di potenziamento dell'autonomia individuale: rispecchiare, tenere a mente, sostenere, facilitare i processi d'integrazione, di simbolizzazione per la costruzione di un'identità personale e sociale;
- costruire con i ragazzi un progetto riguardo alle scelte future, promuovere l'esercizio di un'azione trasformativa sul mondo per realizzare pienamente un'espansione di sé evitando l'eternizzazione del presente;
- prevedere l'allestimento di processi nei quali non sono implicati i soli giovani, ma dove generazioni, ma anche generi e culture diverse, riescano a mettere in comune problemi e soluzioni. La promozione dell'intergenerazionalità, intesa come comunicazione e dialogo tra generazioni, scambio, "trasmissione" reciproca di culture e saperi è fondamentale per prevenire il conflitto, favorire la coesione della comunità, valorizzare sia il ruolo dell'anziano, che quello dei giovani, portatori di ricchezza culturale, molteplicità di espressioni e di linguaggi;
- potenziare le iniziative di mobilità giovanile con le realtà di diversi Paesi europei, sostenendo i territori nella progettazione dei programmi dell'Unione Europea volti a promuovere il confronto fra le giovani generazioni.

La relazione educativa e la prossimità

Con gli adolescenti, la vicinanza relazionale è la condizione cardine per far riuscire gli interventi, sia essi perseguano obiettivi di riduzione dei danni e dei rischi, o che si collochino più su una dimensione educativo-promozionale. La relazione è il motore sociale che dà significato a questi interventi. La relazione che si instaura tra gli operatori e il gruppo dei ragazzi e, più in generale, tra tutti i soggetti coinvolti, origina il cambiamento sociale. Il concetto di relazione assume l'identità di processo circolare virtuoso che, una volta attivato, tende a riproporsi. Il concetto di empowerment esprime questo meccanismo di reciproco coinvolgimento educatore-ragazzo. L'obiettivo è "lavorare con" invece di "lavorare per".

La figura professionale dell'educatore, nel contesto specifico dell'attività con gli adolescenti, presenta alcuni aspetti peculiari.

L'educatore ha, infatti, il compito di:

- facilitare l'espressione e l'ascolto,
- far coincidere identità personale e identità di ruolo per una relazione basata sull'autenticità,
- valutare l'intenzionalità educativa.

Perché vi sia intenzionalità educativa, l'educatore deve essere in grado di sviluppare processi di pensiero sul proprio fare, in altre parole deve essere in grado e messo nelle condizioni di riflettere e confrontarsi con se stesso, in équipe, con i colleghi, con altri professionisti, sul senso e sul significato del proprio agire educativo all'interno di un progetto educativo di più ampio respiro.

La formazione degli educatori per adolescenti è fondamentale e va favorita con l'obiettivo di aumentare le competenze pedagogiche, tecnologiche, pratiche e interculturali, anche coinvolgendo le agenzie formative e, in particolare, l'Università.

L'approccio di prossimità è un approccio relazionale essenziale con gli adolescenti.

La prossimità si caratterizza per essere nei luoghi di vita, utilizzare una metodologia di lavoro comunitaria, mettere la relazione al centro del proprio intervento, essere trasversale a diverse istituzioni, soggetti, servizi.

Si attua tramite collaborazione e coordinamento tra diversi servizi o con servizi dedicati (educativa di strada, unità di strada).

La prossimità si realizza con azioni di contatto messe in atto da operatori formati, in luoghi di vita (scuole, piazze, aree verdi, centri di aggregazione, locali notturni e luoghi del loisir in genere, bar ecc.) per raggiungere gruppi di adolescenti, che possono mettere in atto oppure no, comportamenti a rischio e che difficilmente entrerebbero in contatto in altro modo con i servizi.

Lo scopo è di promuovere i dispositivi di protezione individuale e, dove vi siano situazioni di difficoltà o di urgenza, stimolare la domanda di aiuto, supportare la motivazione e attivare accompagnamenti ai servizi del territorio.

Il ruolo dell'educatore, nei centri o in strada, è individuato “dall'esserci”, “dall'andare verso”, dalla capacità di mettersi in gioco, dal porsi e proporsi come un possibile punto di riferimento credibile nella relazione, sia in previsione di organizzare eventi e iniziative, sia di dover contenere comportamenti a rischio, sia nella prospettiva dell'ascolto e della possibilità di favorire il protagonismo dei ragazzi.

Comunicazione e informazione

Informazione scientifica e comunicazione corretta, specifica, adatta, mirata ai destinatari, non episodica, basata sia sull'educazione tra pari sia sull'utilizzo del web, dei social network e di altre modalità “prossime” agli adolescenti, sono strumenti utili che contribuiscono alla promozione della salute e alla prevenzione.

Contestualizzare l'informazione

L'informazione deve sempre essere contestualizzata, adeguata alle competenze delle persone, legata ai bisogni, attenta a comprendere le rappresentazioni e le pressioni sociali e culturali che stanno alla base dei comportamenti.

In tal senso gli InformaGiovani assolvono diverse funzioni: da quella principale informativa-orientativa a quella di accompagnamento alla scelta, da quella socializzante finalizzata a promuovere la partecipazione attiva dei giovani nella società, a quella socio-educativa. Per la loro stessa natura e per gli obiettivi che perseguono, i servizi informativi rivolti ai giovani non si sovrappongono alle competenze e al ruolo istituzionale e culturale degli altri servizi locali, ma interagiscono con questi attraverso un lavoro di rete contribuendo a delineare le esigenze delle nuove generazioni in merito ad attività e proposte di interventi. Tali servizi assumono talvolta anche un'importante funzione territoriale di interscambio di esperienze e opportunità fra giovani, gruppi, associazioni, istituzioni. Vanno in ogni caso evitati approcci rivelatisi inefficaci, come la mera diffusione di informazioni, le giornate informative o le visite routinarie di esperti nelle scuole.

L'informazione può essere indirizzata alla popolazione generale, a gruppi di popolazione specifici, a singoli soggetti portatori di fattori di rischio specifici.

Promuovere consapevolezza

La comunicazione specifica si deve muovere seguendo i principi del realismo e della responsabilità, ma declinati attraverso la valorizzazione di:

- un adeguato insieme di abilità cognitive e sociali che mettano in grado di accedere, capire e usare le informazioni utili per il proprio benessere personale e sociale;
- un'adeguata capacità di influenza e controllo (empowerment) rispetto alle risorse e all'ambiente;
- la consapevolezza del proprio essere parte di un contesto relazionale, assumendosi la responsabilità dei propri comportamenti verso l'ambiente di vita e le altre persone;
- un set adeguato di attitudini, capacità di scelta, apprendimenti che permettano di sviluppare comportamenti positivi ed efficaci rispetto alle domande e alle sfide della vita quotidiana.

La prevenzione dovrebbe iniziare dagli adulti – genitori, insegnanti, educatori – già quando i ragazzi sono preadolescenti, sviluppando conoscenza e consapevolezza su potenzialità e rischi dei mezzi di comunicazione e sulle possibilità di intervento nella relazione educativa.

Sostenere le competenze educative degli adulti di riferimento

La complessità sociale che connota la vita quotidiana degli adolescenti e delle loro famiglie, rende necessario che tale ambito di intervento sia assunto come prioritario, favorendo l'azione educativa di genitori, insegnanti, operatori extrascolastici, allenatori sportivi, attraverso azioni mirate a rafforzarne le forme di collaborazione e le competenze comunicative, sociali e relazionali.

In quest' ambito sono perseguiti i seguenti obiettivi specifici per quanto riguarda la famiglia e il ruolo genitoriale:

- promuovere momenti di conoscenza, confronto, scambi di esperienza fra genitori, riguardanti le tematiche connesse alla preadolescenza e adolescenza (preferibilmente favorendo l'aggancio dei genitori nel contesto scolastico), l'alleanza tra scuola e famiglia per conseguire insieme obiettivi comuni, identificare problemi legati alla crescita dei figli e quindi individuare strategie risolutive. Si tratta di opportunità per i genitori, che possono anche essere organizzate dai genitori stessi, i quali, ragionando sulle comuni difficoltà, possono scoprire, anche con l'aiuto di persone competenti, l'importanza di riflettere su comportamenti, esplicitare sentimenti e mettere in comune esperienze/vissuti ritenuti significativi;
- favorire, in famiglia e a scuola, azioni che consentano di esplicitare e affrontare in modo non retorico il tema della violenza;

- fornire un supporto specifico e accessibile per i genitori non italiani di adolescenti, finalizzato sia ad accompagnare la delicata fase del ricongiungimento per ragazzi e ragazze che entrano in Italia nella tarda infanzia o già in adolescenza, sia per permettere ai genitori stranieri di figli nati in Italia una possibilità di rielaborazione della frattura che può crearsi tra la cultura di provenienza e quella di arrivo.

Azioni per tutte le figure educative

Inoltre, intervenire con gli adulti significativi permette di attivare interventi specifici rivolti agli adulti con i quali i ragazzi hanno quotidianamente a che fare quali:

- offrire a insegnanti e operatori informazioni corrette, consulenza e supervisione e radicare prassi di intervento basate sulla collaborazione tra istituzioni diverse, secondo principi di legalità e rifiuto della violenza e della discriminazione;
- costruire insieme agli altri adulti di riferimento a contatto con i giovani (operatori di centri giovani, educatori, scout, allenatori sportivi, vigili, gestori di bar e locali, delegati sociali in azienda, istruttori scuole guida...) strategie per fronteggiare situazioni critiche con giovani minorenni, rispetto alla prevenzione dei rischi, alla lettura del disagio e all'orientamento verso le risorse, formali e informali, del territorio, anche con percorsi formativi/informativi e la disponibilità di materiali informativi.

Le attenzioni nella scuola

Relazione biunivoca scuola-territorio

Per sviluppare opportunità di partecipazione che coinvolgano anche i genitori occorre costruire alleanze forti tra ente locale, scuola e associazioni del territorio, affinché la scuola si ponga davvero come il cuore pulsante del quartiere, un luogo aperto e accogliente che favorisce la partecipazione, la valorizzazione e la diffusione dei saperi, non solo formali ma anche informali, capace di sfruttare le risorse e le opportunità presenti sul territorio.

In sostanza, si ribadisce la necessità che la scuola crei molteplici e diffusi meccanismi di condivisione riguardo alle fasi di programmazione, azione e valutazione, che consentano di superare le classiche barriere delle burocrazie professionali e di rinsaldare i legami troppo deboli fra le diverse componenti del sistema organizzativo.

Sostegno e incentivazione al successo formativo e prevenzione dell'abbandono scolastico

Il contrasto alla dispersione scolastica è un obiettivo primario che le Istituzioni di ogni ordine e grado perseguono anche sulla base che l'abbandono scolastico è un fattore di rischio nella salute mentale.

Insuccesso scolastico: fattore di rischio

In questa direzione è importante incentivare la progettualità di scuole in rete fra loro, affinché dall'agire insieme di più scuole possano emergere piste di lavoro comuni, utili ad affrontare in maniera più incisiva problematiche complesse.

In quest'ambito è necessario:

- avere nella scuola figure stabili che si occupino di questo tema,
- estendere i percorsi di orientamento non solo al momento della scelta dopo la scuola secondaria di primo grado ma già dai primi anni e non in modo esclusivamente informativo (scuola aperta, salone dell'orientamento, ecc.) ma come percorsi di crescita e conoscenza personale,
- curare il collegamento tra mondo scolastico e mondo del lavoro. In particolare è necessario un maggior coinvolgimento dei Centri per l'impiego e prevedere tutor aziendali da coinvolgere nei percorsi di alternanza scuola – lavoro,
- porre attenzione alle situazioni di abbandono scolastico dovuto all'esperienza reiterata di prevaricazioni o discriminazioni subite all'interno della classe o della scuola, favorendo forme di supporto a chi è in difficoltà e percorsi di cambiamento delle dinamiche di gruppo,
- monitorare e sostenere il percorso scolastico degli adolescenti non italiani, rom e sinti, in particolare delle ragazze, per ridurre i rischi di abbandoni imposti dalle famiglie, per necessità economica o per posizione culturale sull'identità femminile.

È auspicabile il coinvolgimento e l'attivazione di tutti le componenti della comunità (Comune, Scuola, AUSL, Servizi, Servizio civile, Volontariato, Associazioni del mondo del lavoro - CNA, Camera di Commercio...) per agevolare l'ingresso nel mondo del lavoro, eventualmente con la sottoscrizione di accordi tra le parti.

Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze.

In questo contesto e in linea con le esperienze maturate, le azioni d'integrazione, accoglienza e inserimento nella scuola a favore degli alunni stranieri e delle loro famiglie riguardano principalmente i seguenti ambiti:

- accoglienza e inserimento nella scuola,

- sostegno all'apprendimento dell'italiano come seconda lingua e valorizzazione della lingua d'origine,
- coinvolgimento e dialogo con le famiglie, revisione dei programmi scolastici in un'ottica interculturale,
- programmazione individualizzata e valutazione,
- utilizzo dell'extrascuola nei processi di integrazione e nel lavoro interculturale anche per il sostegno scolastico,
- formazione dei docenti nella gestione delle classi plurilingue,
- diffusione degli strumenti didattici innovativi e delle buone pratiche già sperimentate,
- gestione delle scuole e delle classi ad alta concentrazione di alunni stranieri²²⁴,
- estensione del servizio civile anche agli studenti stranieri,
- connessione tra uffici scolastici provinciali e Prefetture in merito alle segnalazioni di arrivi per ricongiungimenti familiari, al fine di predisporre l'accoglienza scolastica.

Le forme di counselling scolastico

Nell'ambito scolastico, il principio dell'attenzione al ragazzo nella sua globalità e alla sua rete e, di conseguenza, alla dimensione della motivazione e del disagio, ha prodotto numerose esperienze di ascolto, consulenza, accompagnamento e sostegno assegnando a questi strumenti una pluralità di funzioni nei confronti dei ragazzi, del personale scolastico e dei genitori.

Lo "sportello di ascolto scolastico" è uno spazio di ascolto individuale rivolto a studenti, docenti, genitori e personale ATA che ha come obiettivo primario quello di sostenere il benessere dell'alunno, con particolare attenzione al contesto educativo in cui è inserito. È dunque fondamentale che, contestualmente, sia promosso un lavoro di "rete" con gli altri servizi e opportunità territoriali dedicate agli adolescenti.

Un servizio di ascolto così inteso:

- sostiene l'adolescente, con un'attenzione particolare all'assunzione del ruolo di studente,
- offre all'adolescente uno spazio di ascolto individuale, in cui realizzare un bilancio di crescita quale fattore motivazionale di rilancio del percorso evolutivo, attraverso un percorso empatico, valorizzante e progettuale,

²²⁴ Per una più ampia trattazione dei temi qui solo citati si rimanda al documento del Miur, frutto del percorso di scambio su "La mediazione interculturale a scuola. Buone prassi e linee di lavoro per una scuola interculturale e per l'integrazione degli alunni stranieri.

- valorizza il senso di appartenenza e di partecipazione al contesto gruppale (gruppo classe; scuola come gruppo istituzionale), quale dimensione privilegiata per innescare circuiti positivi di promozione del benessere e processi di cambiamento,
- offre uno spazio di consultazione e ascolto individuale rivolto ai genitori, ai docenti e al personale ATA, per sostenere la consapevolezza e la riflessione sul proprio ruolo educativo,
- rinforza sinergie e alleanze tra i ruoli degli adulti coinvolti nel processo educativo, promuovendo la costruzione di spazi e momenti di confronto e condivisione,
- favorisce modalità d'integrazione con i servizi sociali e sanitari rivolti agli adolescenti presenti nel territorio, superando la logica di interventi riguardanti le emergenze, in un'ottica di costruzione di una cultura operativa condivisa riguardo al disagio e il mondo adolescente.

Tali funzioni, così complesse e articolate, richiedono un elevato livello di flessibilità, motivazione e adesione da parte dell'istituzione scolastica che non può essere risolta con il solo inserimento dello sportello d'ascolto nel POF (Piano Offerta Formativa) ma che ha bisogno di una stretta connessione con gli obiettivi didattici, educativi e pedagogici e che richiede forme di coordinamento distrettuale.

Il tempo libero

In questa sezione sono presentate alcune delle opportunità prevalenti organizzate per il tempo libero dei ragazzi, con il tentativo di evidenziare caratteristiche e risorse, inoltre sono fatti alcuni approfondimenti sul fenomeno del bullismo e sui possibili rischi dell'uso di internet e del cellulare, strumenti di comunicazione molto utilizzati nel tempo libero.

Spazio di aggregazione

Lo Spazio di aggregazione consiste in un insieme di opportunità di aggregazione all'interno di un contesto organizzato, che propone vincoli (regole, orari...), ma anche risorse (psicologiche, pedagogiche e strutturali) che possono essere liberamente utilizzate dagli adolescenti: spazi di animazione e di scoperta per favorire una relazione significativa tra coetanei e con gli adulti.

La dimensione di "spazio" d'aggregazione

La dimensione di centro di aggregazione nel corso degli ultimi anni si è ampliata al punto che è maggiormente condivisibile la dimensione di spazio: il centro si allarga e si modella con il territorio, seguendo un approccio di prossimità e di sviluppo di comunità.

Gli spazi di aggregazione comprendono anche oratori e tutte le attività che mettono a disposizione

dei giovani luoghi di incontro e socializzazione a libero accesso, dove vivere quotidianamente relazioni importanti e svolgere attività di interesse comune.

In questi contesti di azione sono perseguiti i seguenti obiettivi specifici:

- offrire ai ragazzi l'opportunità di scoprire e valorizzare le proprie capacità operative e i propri interessi in luoghi che consentano la progettazione e la realizzazione di un'idea,
- valorizzare e ottimizzare le risorse esistenti, tra cui i punti di aggregazione educativa già presenti sul territorio, quali strutture flessibili in grado di accogliere le richieste dei ragazzi, modificando e ampliando l'offerta di servizi riguardo ai bisogni e alle necessità di coloro che li frequentano (orari, spazi, attività...),
- creare un luogo d'incontro che diventi punto di riferimento e di ritrovo dove i ragazzi trascorrono il tempo in maniera stimolante, instaurando rapporti significativi con coetanei e adulti,
- fornire agli adolescenti un ambiente (inteso come spazio fisico) di sostegno nel proprio territorio di appartenenza,
- sviluppare la capacità e sperimentare la possibilità di gestire i conflitti in modo creativo e non violento, di contro a possibili meccanismi di rifiuto o di prevaricazione tra pari.

Un aspetto caratterizzante lo Spazio di aggregazione è l'operare contemporaneamente su più ambiti e articolare il proprio progetto di aggregazione in dialogo con il territorio stesso, integrando in un'unica progettualità di territorio azioni di ricerca, conoscenza, relazione, aggregazione, formazione, supporto.

Tale progettualità deve essere coordinata con quella di altri spazi e servizi territoriali che intervengono a vario titolo a favore degli adolescenti. L'organizzazione di uno Spazio di aggregazione richiede la presenza di un'equipe educativa, una notevole flessibilità degli orari (in considerazione del fatto che gli adolescenti sono disponibili nel pomeriggio e nella sera), un forte sostegno politico – amministrativo e tecnico.

Lo “Spazio di aggregazione giovanile” è un luogo polifunzionale, riservato ad adolescenti e giovani, in cui essi possano incontrarsi e intrattenersi in attività di tipo creativo, culturale, ludico, di informazione e di formazione.

Sebbene essi siano aperti a tutti i giovani, le iniziative che propongono sono di volta in volta destinate a ragazzi di età diversa: nella fascia pomeridiana si rivolgono a una fascia di età compresa tra gli 11 e i 16 anni circa, attraverso un insieme di opportunità di aggregazione all'interno di un contesto organizzato, che propone vincoli (regole, orari...), ma anche risorse (psicologiche,

pedagogiche e strutturali) che possono essere liberamente utilizzate dagli adolescenti: spazi di animazione e di scoperta per favorire una relazione significativa tra coetanei e con gli adulti.

Tuttavia per la fascia di età che va dai 15 anni fino anche ai 25 anni e oltre, va segnalato che negli ultimi cinque anni, grazie a progetti territoriali specifici volti a valorizzare azioni negli spazi di aggregazione, tramite il coinvolgimento dei giovani in percorsi di cittadinanza attiva, sono nate esperienze di coinvolgimento nella gestione di realtà associative e gruppi informali, che in alcuni casi hanno creato ad esperienze di autogestione. Sono quindi state attivate valide esperienze territoriali di protagonismo diretto dei giovani negli spazi volte a valorizzare la cittadinanza attiva, la promozione dell'impegno civico, la creatività e la partecipazione responsabile. Questo a conferma del fatto che un territorio in cui i giovani hanno l'opportunità di essere protagonisti attivi, beneficerà della loro maggiore capacità di promuovere iniziative in modo autonomo consentendo così di creare un terreno fertile per la vita degli spazi, quali luoghi di reale cittadinanza attiva.

Educativa di strada

L'educativa di strada si svolge nei luoghi di vita e si rivolge ai minori, singoli o aggregati in gruppi informali, che non necessariamente partecipano ad ambiti istituzionali di aggregazione e di formazione. Le finalità sono la promozione delle risorse e delle competenze individuali e di gruppo (socializzazione, protagonismo, creatività e autorganizzazione, ecc.) anche per contrastare eventuali situazioni di "malessere" o di disagio attraverso l'approccio della "prossimità", dell'"andare verso".

Intervento nell'informalità

L'intervento con i gruppi informali consente di attuare progettualità volte alla costruzione di relazioni significative.

Gli obiettivi che sono perseguiti sono:

- migliorare le relazioni e la comunicazione interne ai gruppi informali ed esterne tra i gruppi informali e il contesto sociale di riferimento,
- potenziare le relazioni amicali tra coetanei,
- migliorare la qualità aggregativa riducendo il malessere e la noia spesso presenti,
- implementare una progettualità partecipata partendo dalle esigenze manifestate dai giovani,
- informare e sensibilizzare i ragazzi rispetto ai rischi connessi al consumo e abuso di sostanze,
- diffondere informazioni corrette sui rischi legali cui si va incontro con azioni violente o comunque illegali (conoscenza dell'età imputabile e dei percorsi della giustizia minorile),

- sostenere la possibilità di apprendimento e crescita dei gruppi, stimolando la dimensione progettuale, l'autonomia di gruppo e l'apertura verso la Comunità,
- far crescere i processi di responsabilizzazione e coinvolgimento diretto nella gestione degli spazi e del proprio territorio, in un'ottica creativa.

Gruppo educativo

Accompagnare la quotidianità

I Gruppi educativi di sostegno alle competenze personali e scolastiche, così come definiti all'art. 14 c. 6 L.R. n. 14/08, rientrano nella gamma di interventi che rendono possibile l'azione di sostegno verso un adolescente e il suo nucleo familiare, in situazione di vulnerabilità e criticità. Si tratta di un servizio di accompagnamento nella quotidianità di preadolescenti e adolescenti ad accesso diretto o a invio da parte dei servizi sociali.

Il fulcro di questa risorsa territoriale è costituito:

- dal progetto educativo individuale nel quale, dall'analisi delle risorse e dei bisogni del ragazzo (attraverso le informazioni fornite dai Servizi sociali e attraverso l'osservazione e la relazione diretta da parte degli operatori del Gruppo con il minore), sono delineati gli obiettivi educativi perseguibili e il tipo di azioni da proporre e concordare con l'adolescente;
- dalla risorsa del gruppo dei pari e da uno scambio con le opportunità territoriali (scuola, risorse aggregative e di tempo libero) per creare attorno ai ragazzi condizioni favorevoli per l'apprendimento e lo sviluppo armonico della loro personalità;
- dall'equipe educativa e da eventuale personale volontario preparato;
- dal rapporto continuo e dialogante con la famiglia.

L'Associazionismo nella promozione dello sviluppo psicoaffettivo e nella prevenzione dei comportamenti a rischio

La risorsa Associazionismo

La presenza delle Associazioni (laiche e di ispirazione religiosa) in Emilia-Romagna è molto diffusa. Molte associazioni (dagli oratori, ai gruppi scout, alle associazioni ricreative, culturali, sportive e di volontariato) prestano attenzione agli adolescenti, promuovendo protagonismo, offrendo spazi e attività dedicate e supporto educativo e proponendo attività e valori (la difesa

dell'ambiente e dei beni culturali, il turismo sociale, l'attività motoria, la solidarietà ecc.) molto importanti nella crescita e nella formazione della personalità, nonché nella prevenzione dei comportamenti a rischio.

Si tratta di risorse che arricchiscono e completano l'offerta comunitaria di interventi per gli adolescenti, rappresentano dei punti di riferimento fondamentali per promuovere e costruire quei percorsi di responsabilizzazione e di partecipazione di giovani e adolescenti, di cui si è scritto in precedenza. Perché è anche in questi luoghi che i ragazzi hanno la possibilità di mettersi in gioco, sperimentare e condividere culture e linguaggi; imparare ad attenersi a delle regole condivise, all'insegna della non competizione e del rispetto dell'altro; condividere idee e valori comuni, cercando quotidianamente di far fronte – insieme a operatori, educatori, volontari – alle difficoltà che incontra. Esistono numerose esperienze positive di collaborazione tra istituzioni pubbliche e associazioni. Tali esperienze e sinergie, nel pieno rispetto delle normative e secondo l'identità giuridico-organizzativa dei soggetti coinvolti, vanno estese ulteriormente, nella direzione indicata dall'art. 14 della L.R. n. 14/2008, affinché ogni singolo ragazzo possa avere il diritto di essere aiutato da una comunità di adulti che si pongano al suo servizio e a quello delle sue appartenenze, rispettandole senza ingerenze di campo.

Il Servizio civile

La proposta del servizio civile, che fino ad oggi ha coinvolto oltre 1.100.000 ragazze/i, ancora oggi finalizzata a concorrere alla difesa della Patria con mezzi e mediante attività civili, non armate e nonviolente e alla realizzazione del principio costituzionale di solidarietà sociale, si colloca nel percorso di crescita e formazione dei ragazzi, accompagnandoli fuori da se stessi per incontrare gli altri, in un percorso reciprocamente arricchente di solidarietà, di collaborazione, di fiducia vicendevole, di dialogo costruttivo, di protagonismo positivo, di cittadinanza attiva nella comunità locale, nazionale e internazionale.

Scoprire se stessi nell'aiutare gli altri

Il servizio civile, inoltre, rappresenta un'occasione per favorire:

- il metodo “dell'imparare facendo” al fianco di persone più esperte in grado di trasmettere il loro saper fare;
- la partecipazione dei giovani stranieri e comunitari, al momento possibile solo a livello di servizio civile regionale, per contribuire alla rimozione degli ostacoli al loro pieno

inserimento sociale, culturale e, quindi, alla formazione di cittadini, nell'ottica di effettiva coesione sociale;

- la valorizzazione dei propri talenti per il bene di tutti, accrescendo l'autostima;
- opportunità educative e assistenziali offerte dal servizio civile ad altri ragazzi.

Per avvicinare e integrare maggiormente l'esperienza di servizio civile alla comunità locale e raccorderne esigenze e risorse, la Regione ha promosso la costituzione dei Coordinamenti Provinciali degli Enti di Servizio Civile (Co.Pr.E.S.C.), associazioni miste pubblico-privato e originali sistemi partecipativi per accrescere conoscenza, competenza e dignità nella proposta di servizio civile e renderla presente nella programmazione territoriale.

Prevenzione e contrasto del bullismo e della violenza tra pari

Indagini a livello nazionale o regionale, indicano che il bullismo è un fenomeno presente in tutte le realtà indagate, sia pure con intensità e modalità differenti, dalla scuola primaria alla secondaria di II grado. Le scuole con una prevalenza maschile sono maggiormente segnate dalla violenza fisica, e omofobica, le altre da quella psicologica, tutte dalla violenza verbale.

Gli istituti o i centri di formazione professionale con minori livelli di motivazione allo studio, scarsa considerazione delle regole e dell'esperienza scolastica nel suo insieme, concentrazione di problematiche personali e familiari, fallimenti scolastici precedenti ecc. sono più a rischio rispetto allo sviluppo di processi di vittimizzazione verso i membri del gruppo più fragili e incapaci di difendersi. Al tempo stesso i ragazzi palesemente "diversi" dalla maggioranza, e tra questi gli studenti stranieri o figli di genitori non italiani, ma anche i portatori di lievi disabilità, chi è più timido, chi non rispecchia gli standard di virilità o femminilità approvati dalla maggioranza... sono più frequentemente vittime di prevaricazioni.

In rari casi chi subisce prepotenze arriva a parlarne con gli adulti.

Fenomeno "di gruppo"

Gli interventi possibili partono da una lettura del fenomeno come processo che si sviluppa in un gruppo, e non come problema di un singolo ragazzo-problema. Coinvolgono perciò tutte le componenti di un contesto relazionale, riportando a ognuna la propria parte di responsabilità educativa, secondo il modello di "politica scolastica integrata" indicato ormai da diversi anni dai principali studiosi di bullismo.

Gli obiettivi possono puntare a:

- costruire reti interistituzionali tra scuola ed extrascuola e creare prassi di confronto e di collaborazione tra scuola, servizi del territorio, centro di giustizia minorile, terzo settore, famiglie, forze dell'ordine, per interrompere precocemente situazioni di illegalità e di violenza;
- prevedere momenti specifici di sensibilizzazione per gli adulti (dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, genitori...), perché sappiano riconoscere il fenomeno e si sentano coinvolti e in grado di contrastarlo, sfuggendo sia all'impotenza che alla sottovalutazione dei fatti osservati;
- portare nella scuola e nei contesti organizzati di socializzazione una cultura di rifiuto della violenza e della prevaricazione, sia essa usata per emergere nel gruppo o per risolvere conflitti e dare cittadinanza alla dimensione relazionale all'interno della scuola, a tutti i livelli;
- accompagnare le fasi di costruzione del gruppo, con particolare riguardo alle classi o ai gruppi di nuova formazione, perché è in quella fase che maggiormente può affermarsi un equilibrio basato sulla sopraffazione del debole;
- promuovere esperienze che accrescano la capacità di mettersi nei panni degli altri e di riconoscersi come persone responsabili nel proprio contesto di appartenenza anche attraverso progetti di educazione tra pari o altre forme partecipative;
- costruire competenze e possibilità di intervento sulle dinamiche di gruppo nelle classi dove emergono situazioni di bullismo, ad esempio costruendo equipe di insegnanti e/o operatori formati che, su richiesta, possano svolgere percorsi di revisione critica delle dinamiche relazionali e di costruzione di nuovi equilibri, valorizzando le energie positive presenti nel contesto;
- accentuare, ove possibile, il ricorso alle sanzioni riparative all'interno della scuola per dare una risposta educativa e mirata ai comportamenti di prevaricazione, anche in collaborazione con l'associazionismo e il volontariato;
- avviare interventi sperimentali o rivolgere maggiori risorse alle scuole o ai contesti dove si concentrano i fattori di rischio di una dinamica di gruppo violenta (es. atteggiamento di rifiuto delle diversità, presenza di culture diverse, pluriripetute, prevalenza di maschi o di femmine, studenti provenienti da famiglie problematiche, presenza di ragazzi con disabilità o difficoltà particolari...);
- sviluppare progetti socio-educativi individualizzati rivolti ai minori coinvolti in circuiti penali o a rischio di devianza e di disagio familiare, relazionale, socio-ambientale.

La promozione di un uso consapevole e costruttivo delle nuove tecnologie

Un uso competente e consapevole di internet e del cellulare protegge gli adolescenti da possibili rischi: dal trovarsi coinvolti in una situazione di bullismo elettronico alla dipendenza da internet, dal ricevere molestie sessuali on line all'esporsi personalmente per superficialità o desiderio di attenzione (grooming) (la ricerca regionale "La rete siamo noi"²²⁵ ha riscontrato la facilità con cui gli adolescenti inviano a sconosciuti le proprie fotografie e o il numero di telefono, comunicano il proprio indirizzo di casa e accettano incontri diretti).

Tra gli interventi che possono essere realizzati a scuola e nell'extrascuola, a scopo preventivo, indichiamo:

- incoraggiare un uso creativo di internet e del cellulare in modo che siano percepiti come strumenti, senza connotazione necessariamente positive o negative;
- alfabetizzare gli adulti educatori rispetto alle caratteristiche e alle potenzialità degli strumenti di comunicazione più diffusi tra i ragazzi per favorire un dialogo realistico senza drammatizzazioni o collusioni;
- far conoscere alle famiglie alcuni semplici accorgimenti preventivi (es. posizionare il computer in una stanza di uso comune, inserire filtri per evitare l'accesso a siti pornografici, a pagamento, ecc.);
- offrire ai genitori momenti di confronto tra loro, e con esperti, per inserire l'approccio ai media in una riflessione più ampia sul dialogo con i figli adolescenti, ragionando su come dire no o rinviare determinati acquisti, come negoziare le regole d'uso degli strumenti, in che modo bilanciare privacy e trasparenza, ecc.;
- approfondire con gli adulti e con gli adolescenti i bisogni che stanno dietro ad alcuni comportamenti come, ad esempio, mantenere relazioni solo nello spazio virtuale, mostrarsi in rete in modo esibito e provocante ricercando attenzione e gratificazione, partecipare alla diffamazione di un coetaneo, ecc.;
- diffondere tra adulti e ragazzi informazioni corrette sulle responsabilità davanti alla legge derivanti da un utilizzo non corretto degli strumenti informatici;
- approfondire con gli adulti e con gli adolescenti i percorsi di tutela che possono essere intrapresi quando si è vittima di bullismo elettronico o di molestie on line: affiancare e

²²⁵ La ricerca regionale, promosso in questo caso dall'Emilia Romagna "La rete siamo noi" è stata condotta dal Difensore civico regionale e dal CORECOM regionale su un campione di circa 2.000 adolescenti per approfondire le modalità di utilizzo dei mezzi elettronici in questa fascia di età. Il rapporto di ricerca è consultabile in rete sui siti dei servizi promotori.

sostenere chi è oggetto di molestie on line, bullismo elettronico o autore di grooming, nella delicata fase in cui dovrà scegliere se restare nel contesto o cambiarlo, se e come esplicitare i propri vissuti e, in generale, come elaborare e poi chiudere queste esperienze trasformandole in occasioni di apprendimento e di rafforzamento della personalità.

Prime indicazioni sulle caratteristiche di prevenzione e continuità nel percorso di cura degli adolescenti

L'adolescenza rappresenta una fase dello sviluppo con caratteristiche e bisogni specifici tali da rendere l'adolescente particolarmente vulnerabile e questo può facilitare anche l'uso di sostanze e l'instaurarsi di un'eventuale problematica di dipendenza o manifestazioni di disagio.

L'adolescente come persona e come gruppo, deve incontrare un sistema in grado di decifrare il suo bisogno, interpretare la sua richiesta di aiuto e capace di proporre un progetto evolutivo, sulla base della comprensione del disagio e del rispetto dei tempi della persona.

È necessario differenziare le modalità di accoglienza per gli adolescenti, in particolare minorenni, e per i loro genitori, rispetto agli ambienti e agli orari di accesso.

Va organizzato un percorso di cura specifico per adolescenti fino ai 19 anni e giovani adulti fino ai 25 anni e per gli adulti di riferimento.

L'adolescenza richiede un approccio di cura specifico che risponda ad alcuni requisiti peculiari:

- deve essere svolto da operatori preparati in senso specialistico all'accoglienza, alla diagnosi e al trattamento degli adolescenti;
- deve garantire continuità e trasversalità tra promozione del benessere, prevenzione e cura;
- deve riconoscere e trattare tempestivamente le condizioni di aumentata vulnerabilità e le problematiche in adolescenza perché tendono a persistere e la prevenzione è possibile soprattutto durante l'adolescenza;
- deve offrire un setting specialistico di consultazione diagnostica e terapeutica e privilegiare la fase di osservazione e diagnosi (psicologica, medica e sociale) che favorisce l'accoglienza dell'adolescente e della famiglia (es. doppio setting genitori- figli) e consente di instaurare un contesto favorevole alla relazione. Il focus dell'attenzione deve essere posto sull'identità dell'adolescente e sulle problematiche conflittuali connesse con i processi in atto;
- deve offrire uno spazio terapeutico di ascolto anche per i genitori;
- l'accesso al servizio deve essere spontaneo, riservato, gratuito in un luogo facilmente riconoscibile, accattivante, gradevole e raggiungibile, possibilmente in una sede dedicata. L'accesso non avviene necessariamente in un luogo unico ma attraverso tutte le opportunità

del territorio: sportello d'ascolto, spazio giovani dei consultori, servizi di prossimità, servizi specialistici, servizi sociali, prefettura. Non è quindi un luogo unico per gli adolescenti ma uno spazio di contatto unitario facilitato.

Il percorso di cura deve:

- offrire informazione e orientamento ad adolescenti e famiglie,
- privilegiare l'ascolto inteso come consultazione o intervento breve,
- definire percorsi di terapia e di cura per l'adolescente e per i genitori.

I servizi di cura per gli adolescenti devono avere i seguenti elementi comuni:

- 1) Finalità preventiva: offrire risposte e strumenti che hanno lo scopo di preservare e migliorare il benessere e/o lo stato di salute dell'adolescente.
- 2) Finalità di consultazione e terapeutica: offrire uno spazio di ascolto che permetta all'adolescente la manifestazione del disagio e la definizione di terapie psicologiche individuali.
- 3) Destinazione specifica: offrire percorsi orientati in modo esclusivo o prioritario verso gli adolescenti e predisporre tutte le condizioni (ambientali, logistiche, comunicative) che possono facilitare l'accesso degli adolescenti.

Tali caratterizzazioni comuni trovano poi spazi di specificità riguardo alle problematiche e ai disturbi possibili, quali disagio giovanile, problematiche psicologiche, problematiche di uso/abuso di sostanze, di alcol e comportamenti a rischio (tra cui la sessualità), disturbi psichici correlati all'uso di sostanze.

L'offerta di interventi deve prevedere almeno:

- valutazione diagnostica multiprofessionale e specialistica;
- counselling individuale e familiare;
- interventi di consulenza (informazione e prevenzione);
- interventi con adulti di riferimento;
- gruppi psicoeducativi con adolescenti;
- terapia di gruppo con adolescenti;
- interventi di inserimento semiresidenziale e residenziale di tipo socio-riabilitativo che prevedano moduli e programmi dedicati;
- ricerca clinica e valutazione di esito dei processi di trattamento.²²⁶

²²⁶ www.regione.emilia-romagna.it, Promozione del benessere e la prevenzione del rischio in adolescenza: "Progetto Adolescenza".

CAPITOLO V

L'ESISTENZA GIOVANILE TRA DISAGIO, RICERCA DI IDENTITÀ E COMPORTAMENTI "CONTRO"

Crisi esistenziale non malattia

Trattare il tema del disagio nel mondo dell'adolescenza non è necessariamente parlare di psicopatologia. Si usa comunemente questo termine per indicare una sensazione di malessere o di mal d'essere che compare in una situazione nuova: l'adolescente che si vede cambiato fisicamente, percepisce anche il mondo attorno a sé come diverso, nuovo. Insomma si cambia sempre insieme all'ambiente. Pertanto nell'adolescente il disagio è esistenziale, strutturale persino, non psicopatologico. Anzi se non comparisse, ci si dovrebbe preoccupare, perché significherebbe che non percepisce nemmeno il cambiamento e il bisogno di distaccarsi da certe figure, per poi mettersi in relazione con altre.

Quando si parla di giovani viene subito da chiedersi quali giovani, perché ce ne sono molti e molti sono i comportamenti che li caratterizzano. In queste pagine intendo riferirmi a quei giovani – non so se sono percentualmente di più o di meno – che vivono in maniera più difficoltosa, talvolta persino più drammatica, l'esistenza del tempo presente. In loro non è il disagio a configurare una psicopatologia, ma l'esistenza stessa, semmai l'esistenza come psicopatologia.

Il modello cui mi riferisco è quello dei casi estremi. Sono sempre affascinato dai casi estremi, che finiscono per coinvolgermi e portarmi ora nei tribunali, ora nelle carceri. Giovani "a temperatura elevata", in un certo senso, ma che comunque servono anche a capire il malessere di quelli in cui la temperatura non è così fortemente febbrile, e si comportano in maniera meno eclatante.

Bisogna vincere lo stereotipo che i bambini e gli adolescenti siano persone felici, che vivano più o meno bene, ma comunque, non sperimentano la sensazione del dramma. È un errore: vivono in maniera angosciata, anzi sono fortemente dentro il conflitto, a contatto con una serie di desideri dell'adulto – della mamma, del papà, del gruppo familiare allargato, della scuola – su cosa deve fare, come deve giocare, quanto deve essere bello, la maniera in cui deve essere pulito. Un dover essere frustrante e angosciante mentre l'adulto è convinto di domandare sempre qualcosa che il bambino vuole. E questo accade perché l'adulto vive il bambino come parte di sé, misura i suoi desideri sui propri. Sono questi elementi che concorrono a trasformare l'esistenza del bambino e dell'adolescente in psicopatologia.

Una psicopatologia dell'esserci, dell'esistere. Si possano evidenziare alcuni elementi che descrivono bene la sensazione di una vita non solo faticosa, ma per certi versi impossibile, dell'adolescente. Sono giovani che non hanno un senso, a cui la società non vi attribuisce un grande significato. "Soprammobili" faticosi perché bisogna pulirli spesso, bisogna stare attenti che non si rompano, ma nessuno – o pochi – pensano che in qualche modo i giovani possano essere dei piccoli protagonisti. La prima caratterizzazione del mondo giovanile di questa società è dunque la difficoltà di percepire un senso. Esistere significa, in fondo, riempire il tempo con qualche valore. Avere un ruolo interessante e almeno in parte condiviso. oggi l'adulto incorre spesso nella contraddizione di domandare a un giovane, al proprio figlio, per esempio, di studiare, pur considerando lo studio non più importante a fini pratici, anzi consapevole che talora i titoli raggiunti è meglio tacerli se si vuole accedere a una occupazione. In un recente concorso per casellanti dell'autostrada, si sono presentati molti ingegneri che hanno nascosto la laurea perché altrimenti non avrebbero potuto accedere. Mi chiedo se non sia tempo di cambiare quell'articolo della Costituzione che richiama l'importanza del lavoro: non capisco perché debba rimanere, la nostra, una Repubblica fondata sul lavoro se non sarà più necessario o possibile lavorare per tutti. Si deve considerare cittadino anche chi non lavora.

Non piacersi

Se faccio il confronto con l'adolescenza dei miei genitori, nel primo dopoguerra, penso a quanto erano magri, il viso abbruttito dalla foruncolosi. Oggi, in un ragazzo o in una ragazza, la presenza di un piccolo brufolo scatena il dramma.

I giovani di oggi sono bellissimi, ma hanno la paura di non piacere. Quindi alla mancanza di senso perché non godono di una posizione o di un ruolo esistenziale se non proprio lavorativo, si aggiunge questa percezione angosciante di sé: quasi uomini, piccoli mostri. Ed è una paura che fomenta l'altra, terribile, quella di non essere accettati, tanto che, pur di esserlo o pensare di esserlo, sono disponibili a qualsiasi metamorfosi, di abbigliamento, di immagine (piercing, tatuaggi), di linguaggio.

Sono giovani che vanno verso la sterilità e l'impotenza. Un'impotenza sempre più frequente, l'"impotenza da disinteresse dell'organo". Giovani che funzionano benissimo dal punto di vista biologico, ma che non usano ciò che la natura ha dato, perché è problematico. Oggi quell'organo, una volta segno della virilità, è in realtà un oggetto di terribile conflittualità, fa fare brutte figure. Un organo di comunicazione molto più complicato del parlare o del pettinarsi o fare altre cose. Questi giovani possono passare tutto il giorno insieme in una camera da letto senza nemmeno sfiorarsi: si pettinano, oppure ascoltano musica.

Insomma sono belli e sterili, non solo perché non esiste uno spazio sociale che spinga al compito del proseguire la specie, ma perché anche tutto ciò che è legato alla procreazione diventa molto difficile e occasione di frustrazione.

L'idiot-savant

Questi elementi mostrano già bene il fenomeno degli idiot-savant. Una signora, parlandomi del figlio di tre anni, si inorgoglia per la ricchezza del suo vocabolario: «Ha usato la parola semiotica».

Di certo aveva sentito questo termine alla televisione, senza conoscerne il significato, ma lo aveva ripetuto. Ecco la ricchezza dei bambini e degli adolescenti oggi: sono incartati bene, incartati anche di frasi, ma non sanno nulla, non comprendono nulla.

Il consumo dei sentimenti

Un'altra caratteristica di questo mondo giovanile è il consumo rapidissimo dei sentimenti: i legami, le relazioni vengono consumati così come negli anni Sessanta avveniva per gli oggetti. Eravamo preoccupati, allora, dell'usa e getta delle cose, ma adesso si usano e si gettano i sentimenti. E non mi riferisco solo alle coppie, ma anche ai rapporti padre-figlio, madre-figlia: «Mi sono stufato di mio padre, di mia madre». Certo, talvolta si assiste al meccanismo opposto, ma si è, in entrambi i casi, in presenza di legami fragili che non contribuiscono a dare certezza. E invece i legami sono il fondamento della sicurezza.

Il bisogno di eroismo

A questa mancanza di senso, a questa bellezza che fa paura, perché o si teme di non piacere o si teme di perderla, a questa sterilità, a questa mancanza di critica dell'*idiot-savant* si lega una monotonia che ha bisogno di avere dei grandi riscatti. Ed ecco i giovani degli atti eroici, o pseudoeroici. Il bisogno di mostrare, in qualche momento della giornata o della settimana, che pur non esistendo, non facendo nulla, si riesce a combinare qualcosa che nessuno si sarebbe aspettato.

Nessuno più potrà dire: «Non ho fatto nulla».

L'eroe è, fin dai tempi della mitologia greca, qualcuno che ha a che fare con la morte, attraverso il gesto eroico sperimenta la morte, una morte che è prevalentemente spettacolo ma che comunque ammazza.

Questa, dunque, la condizione in cui molti giovani si trovano a vivere e l'esito è senza scelta: tra il nulla e lo pseudoeroico, tra il nulla e l'eroe del nulla.

Percezione del futuro, percezione del desiderio, percezione della morte

Ma di fronte a un simile scenario è necessario domandarsi: che cosa possiamo fare come adulti? Quale deve essere la reazione, la strategia di una società?

Attualmente l'attenzione al mondo giovanile è presente, ma con modalità incostanti e poco razionali. Un argomento che pone in ansia, che suscita preoccupazioni da cui si scappa. Un segnale di questo atteggiamento lo si può vedere nelle famiglie e nella loro resistenza a rilevare nei figli "problemi" seri, interpretati sempre come "stranezze" o "capricci" passeggeri. È come se non si volesse vedere o non si volesse verificare ciò che si paventa: un temuto allarme. Persino la ricerca scientifica sul mondo giovanile risente di una certa fretta: nascono molti libri, ma per lo più sostenuti da buone intuizioni e interpretazioni, fondati su pochi dati e anche su fragili definizioni del "tema" di studio e della impostazione metodologica adatta a raggiungere un obiettivo, che, se vuole essere controllato, deve anche essere limitato nell'impatto concreto dell'agire dei giovani.

Così, per esempio, domina ancora il termine "giovani" che in realtà è un contenitore poco specifico, o quello di "disagio", senza nemmeno precisare che, come si è detto, esiste una sensazione di malessere in un dato ambiente o relazione, pertanto circostanziato, che non va assolutamente considerata un sintomo o una malattia, ma rientra nei sistemi umani di adattamento, utili ad affrontare situazioni esistenziali nuove. In questo senso la parola è assolutamente aspecifica e ciò rende ostica ogni analisi che voglia essere fondata scientificamente.

Del resto di fronte ai temi giovanili si impone la voglia di azione, di correzione, qualcosa che appare consono più a comportamenti magici, che sono fuori del tempo e dello spazio, rispetto a quelli scientifici che procedono lentamente e punto per punto.

Invece la ricerca è essenziale anche in questo campo e un esempio della sua utilità deriva da una recente indagine promossa dal Ministero della Sanità che si proponeva di rispondere al quesito se la scelta di un comportamento estremo - il suicidio, la tossicodipendenza o disturbi gravi della alimentazione come l'anoressia e la bulimia nervosa - si legasse ad alcune componenti della personalità e, in caso affermativo, a quali. In altre parole, esistono delle caratteristiche della personalità, intese in senso biologico ma anche di cultura, tali da "spingere" un giovane in difficoltà a pensare e portare avanti un piano suicida, diverse da quelle che lo dirigono verso la dipendenza da sostanze stupefacenti entro una cronicità che sa di morte lenta?

È chiaro che poter rispondere a una simile domanda ci doterebbe di ipotesi di intervento differenziate e della possibilità di distinguere all'interno del disagio (e in questo caso del disagio estremo) alcune aree peculiari.

Per la ricerca sono stati scelti giovani di età tra la pubertà e i diciotto anni che avevano di fatto seguito queste vie estreme del disagio. Per i suicidi, ovviamente ci si è riferiti a casi di mancato suicidio, cioè giovani che lo avevano messo in atto con grande serietà, ma per motivi casuali non era stato raggiunto.

Tutti i giovani del disagio estremo scelti sono stati "letti" su una griglia ampia di parametri della personalità. La scoperta è stata di rilevare che moltissimi non differenziavano in alcunché mentre tre di essi erano in grado di farlo: la percezione del futuro, la percezione del desiderio e la percezione della morte. Insomma il comportamento e anche le sue scelte estreme sono in qualche modo correlati alla percezione che i giovani hanno del tempo e dunque del futuro.

Occorre ricordare che la percezione non richiede una valutazione del pensiero, una scelta critica, ma è la disposizione immediata ad avvertire un tema. Questi parametri sono dunque di grande interesse per il tema del disagio estremo, ma nello stesso tempo meritano, anche alla luce di questa ricerca, una maggiore attenzione sul piano della formazione e della educazione giovanili.

Quanto al primo, la percezione del futuro, è chiaro che se il futuro giunge al massimo al fine settimana o alle vacanze c'è poco spazio per fare progetti e attuarli: la vita si consuma appunto nella strategia iperconcreta del day-byday. In una simile cornice diventa quindi inutile inserire discorsi incentrati sull'impegno, sul dovere. Naturalmente, in un simile ambito emotivo muore il desiderio, che è la capacità che ciascuno ha di immaginarsi differente da come è ora, nel futuro. Una capacità essenziale che permette per esempio di mitigare frustrazioni attuali in una visione di sé futura, in cui si pongano condizioni e speranze di gratificazione. Senza quella dimensione non c'è spazio né per progetti, né per realizzazioni e la vita si consuma in una logica "del vale ciò che accade oggi". Ed è proprio in questo strangolamento del tempo che si può comprendere il perché dei comportamenti estremi, che sempre hanno a che fare con la morte e portano a vedere la propria soppressione come una modalità per togliersi dalla difficoltà del momento, riportando così la morte ad un gioco meccanico e magari spettacolare della esistenza, senza pathos. La morte come nulla. Si può uccidere senza nemmeno cogliere il significato esistenziale della vita e della sua fine. È in quest'ottica che dovrebbero andare letti anche tutti i comportamenti che conducono al suicidio. Una soppressione di sé che assume due modalità predominanti: il suicidio acuto, di chi si toglie la vita con un gesto inaspettato, e il suicidio lento, meno spettacolare ma più doloroso. Ma le due categorie vanno unite sotto una sola matrice, poiché anche i suicidi acuti, prima di realizzarsi nella cronaca, nello spazio concreto, vengono consumati e ripetuti molte volte nello spazio mentale, e quindi nell'immaginario. Infatti, analizzando i mancati suicidi, ossia mancati per puro caso, per un intervento inatteso e studiandone la dinamica, si nota che quella persona si è già suicidata molte

volte all'interno del proprio spazio immaginativo, del proprio spazio mentale. Ed è questa la ragione per cui molti dei suicidi avvengono con freddezza, con meccanicità, proprio perché sono anticipati da una serie di operazioni mentali che servono non ad ammazzarsi, ma a consumare l'emozione che accompagna il gesto suicida definitivo. È come se si verificasse un consumo delle emozioni, che poi permette, nel momento in cui viene espletato il gesto, un'esecuzione fredda: la separazione tra io e mondo è molto difficile e sovente si pensa di colpire il mondo e si colpisce se stessi, oppure si colpisce se stessi e si pensa di colpire il mondo, proprio perché c'è una sorta di difficoltà di identificazione o uno spostamento che permette quasi di portare un gesto contro se stesso visto dal di fuori. Insomma non è possibile parlare di suicidio senza affrontare la percezione della morte nell'adolescente. Io penso che non si possa capire un gesto suicida se in qualche modo non si riesce a risalire alla percezione che quel suicida o quel mancato suicida aveva della morte. Una sollecitazione a pensare di più a questo tema. Il rapporto adolescenza-morte è un classico, ma non ha più nulla a che fare con la percezione della morte dell'adolescente per esempio della mia generazione. La morte e l'eterno. La morte come desiderio di rimanere eterni nella situazione in cui si era. Una specie di romanticismo della fine.

Oggi la morte non solo non viene collegata all'eterno, ma non c'è nemmeno una percezione spesso del significato di un gesto auto soppressivo. Come si trattasse di qualche cosa di transitorio, coerentemente con quella morte che viene insegnata agli adolescenti e ai giovani di oggi. Cioè la morte spettacolo. Nessuno parla della morte: l'abbiamo eliminata persino dalla pronuncia, come qualcosa di osceno. La morte, la putrefazione. E questo ha fatto sì che venga completamente evitata e a parlare e a insegnare la morte sono le comunicazioni spettacolari, sono i sistemi televisivi. La morte spettacolo non è mai lenta, agonica, nessun regista farebbe un'agonia, tutti cambierebbero canale. Una morte che avviene rapidamente e in modo spettacolare, per cui abbiamo anche inventato la bella morte. Una morte con il ralenty, è stupenda.

Il mondo giovanile ha una percezione o meglio una dispercezione della morte, che si è formata attraverso una "educazione", certamente, non sistematica, ma spettacolare, eroica dei programmi televisivi, e quindi ha dentro di sé una percezione inconsapevole piena di fascino.

Ricordo un lungo dialogo sulla morte con un ragazzo che era sopravvissuto ad un colpo di fucile che si era sparato. Non aveva la percezione di che cosa veramente fosse la morte, ignorava che si trattasse di un fatto ineluttabile, drammatico. Un allarmante vuoto. La morte ridotta a immagini spettacolari e un po' eroiche. Senza alcuna elaborazione, non pensata, non approfondita, non immaginata al di là delle immagini del televisore. E una tale visione si associa sempre con una assoluta perdita della percezione del futuro.

Essere contro

Al di là dei casi estremi - che hanno a che fare con la morte - il termine giovani si coniuga frequentemente con la parola "contro". Nelle famiglie si sente dire che gli adolescenti, tutto d'un tratto, in questa metamorfosi della crescita si mettono contro la madre, contro il padre, persino contro lo spazio fisico della casa, non accettando più nulla. Qualche tempo fa si parlava molto dei giovani contro la società, un attacco non più al microgruppo ma addirittura all'assetto organizzativo dello Stato. Comportamenti giovanili contro la legge, contro le norme: da quelle del codice della strada fino a quelle del codice penale, quando appunto diventano estremi.

Per affrontare quest'aspetto cruciale dell'esistenza giovanile credo sia necessario cominciare con una precisazione, ossia ci sono tre modi di andare contro: la trasgressione, la opposizione e la rivolta. Sarebbe un fortissimo errore diagnostico, di comprensione, scambiare l'uno con l'altro, oppure unificarli.

Nella trasgressione un soggetto si porta fuori dalla norma per poi subito rientrare, anzi è una modalità che serve al conservatorismo. Diceva Herbert Marcuse che la trasgressione è un sistema inventato dallo statu quo per permettere di ubbidire ciecamente. Per questo occorre favorire delle piccole variazioni rispetto al programma stabilito, perché in questo modo si dà al soggetto o ai gruppi la percezione di una libertà che non c'è, per poi farli rientrare e continuare a vivere nella perdita di libertà.

L'esempio classico della trasgressione nei gruppi è il carnevale e non a caso lo ha introdotto la Serenissima che ha saputo stare al potere per mille anni. Nel carnevale ciascuno poteva, mettendo una maschera, deridere persino il doge, ciascuno con la maschera perdeva la propria identità. La maschera diventava così una copertura del volto, tale da rendere irricognoscibili e consentire, durante quella settimana, di compiere qualsiasi gesto proibito. Ma, passato il carnevale, si tornava a seguire le norme. Riletto in una situazione educativa, assomiglia a quel comportamento della madre o del padre che, di fronte alla marachella del proprio figlio, adottano un atteggiamento formale di richiamo, pronti poi a vantarsi di quei gesti con gli amici, come se fossero prodezze: "Sai, mio figlio ha fatto una cosa da grande».

Appartenevano all'arte dell'educazione. Insomma, se vuoi essere ubbidito, allora permetti delle scappatelle. Quindi, nell'analisi di un comportamento, è interessante capire se quell'essere contro rappresenta una forma di trasgressione e se, allora, rientra addirittura in una regola. Il trasgressivo pensa di essere contro l'*establishment* mentre è dentro, ne è parte, perché da sempre un buon

governo, anche educativo, deve prevedere la trasgressione, un meccanismo che paradossalmente rafforza lo *statu quo*. E devo dire che, per questo, a me i trasgressivi non piacciono.

La seconda modalità dell'andare contro è l'opposizione, che si sostanzia nel fare esattamente il contrario di quello che viene chiesto. Per esempio, se un padre dice alla figlia: «Con tutto quel rossetto non mi piaci», appena lei esce di casa, se lo mette. Non sa bene nemmeno lei se le piaccia o no quel colore sul suo viso, ma, dal momento che suo padre l'ha apertamente criticato, lei lo sceglie. Si tratta, insomma, di situazioni in cui il fatto stesso dell'esistenza di una proibizione ingenera la certezza che verrà eseguito esattamente l'opposto. Per questo l'opposizione non si distingue dall'obbedienza, dall'obbedienza passiva, semplicemente passa attraverso un trucco apparente, ossia fare il contrario. Ma la scelta non è libera, pensata, si scatena sulla base dell'esistenza di un divieto espresso. C'è una tipologia dell'opposizione da parte del mondo giovanile, e quindi se non viene capita la relazione, per esempio padri e figli o madri e figli, finisce proprio per sortire effetti opposti: anziché diminuire, ricarica il sistema educativo di frustrazione e di violenza. Frustrazione per il figlio, perché tiene dei comportamenti che non sceglierebbe mai, ma che vengono decisi perché sono l'opposto di ciò che è richiesto. Frustrazione da parte dei genitori, perché si vedono sistematicamente traditi, non ascoltati. Ed ecco la frase che risuona spesso nelle case con un adolescente in famiglia: «Ma è possibile che non gli vada bene niente!».

Ritengo che l'opposizione vada inserita in un quadro di psicopatologia, cioè è un atteggiamento malato che si fonda su un automatismo della risposta che deve essere analizzato, va capito, perché porta ad una rigidità comportamentale che limita assolutamente, anzi toglie del tutto l'autonomia. Per questo non posso dire se gli oppositivi mi siano simpatici o antipatici. Vanno invece aiutati e curati. C'è infine una terza modalità di andare contro: la rivolta.

Per la rivolta si possono usare probabilmente molte definizioni. Io preferisco l'accezione che ne dà Albert Camus, nel libro che porta proprio questo titolo: *L'uomo in rivolta*. L'uomo in rivolta è l'uomo che sa dire di no, ma che arriva a questa decisione dopo aver valutato la richiesta che gli viene fatta e aver constatato che è incompatibile con le proprie convinzioni. E a quel punto, dire di no è una precisa consapevolezza di non poter accettare. La rivolta, nel significato che gli dà Camus, comporta prima la valutazione della richiesta, quindi non è l'opposizione automatica, ma una scelta determinata da una precisa considerazione, ossia se quella richiesta è in qualche modo compatibile con i propri principi e sentimenti. Non solo raffrontandola con i principi razionali, dunque, ma anche con la parte emotiva di sé.

Secondo Camus la rivolta assume un grandissimo significato sia per l'individuo, perché è un atto che definisce la stessa libertà, sia per la società, perché è opporsi ad una comunità di cui si è parte. Anche in un altro romanzo, *La peste*, Camus affronta il tema della rivolta. E lo fa dalla parte di un medico, il cui compito è curare, che deve affrontare una malattia terribile, fatale. Ma il protagonista decide di rivoltarsi anche verso l'ineluttabile, contro il destino, trovando una soluzione che almeno diminuisca l'epidemia in corso. Ecco, quindi, che la rivolta finisce per avere un risultato. E Camus non si è limitato a scrivere della rivolta, l'ha anche attuata nella sua vita, tutta la sua vita è stata una rivolta. Credo che la disobbedienza rappresenti un'espressione coerente con questa concezione più estrema del comportamento, con la rivolta.

Ma per trovare una simile forza in sé, la forza di valutare e scegliere come comportarsi di fronte a richieste della società, degli adulti, i giovani devono avere fiducia, e la fiducia significa credere nel futuro, avvertire desiderio.

È essenziale interrogarsi, di fronte ad un adolescente, su quale sia la sua percezione del futuro.

Perché è la sola via per accedere al mondo della fantasia, della sua fantasia e attuare persino una terapia della fantasia. Non può mancare negli adolescenti una prospettiva, che significa pensarsi diversi nel tempo. In altre parole, avvertire in sé un io ideale, qualcosa cui tendere attraverso un progetto. È esattamente lì, dentro la fantasia, che bisogna intervenire, mettere desideri, creare prospettive. È lì che rinasce il desiderio. Fare in modo che i ragazzi incomincino a desiderare. Il desiderio è stato loro espropriato, il desiderio è ridotto ad uno spot, il desiderio è "avere quell'oggetto, se non ce l'hai sei un imbecille".

Bisogna restituire ai giovani il desiderio che è la capacità che ciascuno di noi ha di pensarsi diverso, trasformare l'insoddisfazione in un motore per fare un progetto. Non un diverso magico, da metamorfosi, ma un diverso programmato, un piano futuro. Lontano dal momento presente e proiettato fino alla fine, fino alla morte.

Tra tutte le domande che si rivolgono ai giovani, occorre mettere anche questa, tesa all'analisi del desiderio, capire se c'è desiderio in ciascuno di loro. Solo così possiamo arrivare alla radice dei comportamenti estremi di cui ho parlato, alla morte come sfida, all'eroe del nulla che non sa nemmeno che cosa sta distruggendo: ossia non si riconosce, non c'è. Perché non ha percezione del desiderio, del futuro, e nemmeno della morte.

Adolescenti che vogliono scavalcare la propria ombra

Le cronache di questi giorni ci hanno consegnato alcune tragiche storie di adolescenti e di giovani che sono discesi agli inferi della distruttività.

Sono storie di matricidi, di morti provocate, di autodistruttività attraverso l'abuso di droghe. Storie che hanno prodotto nella società una profonda inquietudine, in particolare tra i genitori degli adolescenti il cui sguardo verso i figli è, in alcuni casi, velato di domande non espresse e da angosce senza nome che l'amore materno e paterno non può e non vuole riconoscere.

C'è poi nella maggior parte delle persone una sorta di stupore angosciato di fronte a questa follia distruttrice che è emersa all'interno di una soddisfatta normalità, che si riteneva al riparo da queste forme feroci di barbarie, di cui potevano essere ritenuti capaci, sulla scorta di consolidati stereotipi sociali, solo gli abitanti di quei margini sociali rappresentati dalle situazioni di devianza, di deprivazione e di povertà sociale, culturale ed economica.

Stupore che è anche il prodotto dall'aver dovuto riconoscere di fronte a questi episodi l'esistenza di zone di mistero nella condizione umana, non violate dallo sguardo delle varie scienze che si occupano dell'uomo.

Mistero che all'attuale coscienza sociale, profondamente condizionata dall'ideologia che tutto ciò che è umano può essere spiegato e compreso, essendo l'uomo nulla più di una sofisticata macchina emotiva e intelligente, appare illegittimo. Per questo motivo vi è nella società la disperata ricerca di interposizioni simboliche che spieghino l'inspiegabile e che nominino l'innominabile. Tutto questo per poter trasformare l'angoscia senza oggetto nella paura di un oggetto, in qualcosa cioè di affrontabile e di gestibile.

I vari esperti, con maggiore o minore profondità e competenza, hanno offerto le loro analisi e interpretazioni, senza però riuscire a trasformare completamente l'angoscia e il mistero in una paura e in una spiegazione.

Questo anche perché in sequenza si sono succeduti una serie di altri episodi di etero e auto distruttività che hanno ulteriormente complicato il quadro d'insieme e svelato l'inconsistenza e l'illusorietà di alcune interposizioni simboliche.

È forse allora più utile abbandonare la ricerca di queste interposizioni simboliche e affrontare l'angoscia dello sguardo verso il mistero della condizione umana a cui questi episodi di cronaca nera rimandano, se si vuole trarre da essi un insegnamento che possa essere utilizzato nell'educazione delle nuove generazioni e per l'immissione di una maggior dose di autentico amore alla vita nell'attuale cultura sociale.

Il primo insegnamento da trarre è che l'uomo è un mistero a se stesso, che egli non può definire da se stesso la propria natura non potendo egli, come ricordava Hanna Arendt, scavalcare la propria ombra. L'uomo si ritrova imprigionato in un paradosso perché da un lato possiede la capacità di sviluppare

una conoscenza sempre più approfondita del suo organismo, della sua psiche e del suo agire sociale, ma questa stessa capacità gli impedisce di comprendere la sua natura.

Paradosso da cui può uscire solo riconoscendo la sua creaturalità, e, quindi, che la sua natura può essere conosciuta e definita solo da un punto di vista trascendente e, perciò, solo da Dio che solo può rivelargliela.

Il riconoscimento della creaturalità e della necessaria relazione con l'Altro appare come il fondamento dell'educazione, dimenticato da una concezione prometeica.

Questa dimenticanza, o meglio rimozione, rende sia il desiderio, sia il limite che attraversano la vita dell'uomo privi di una intenzionalità che non sia quella dell'omeostasi circolare tra desiderio/bisogno e suo appagamento, e in cui i valori, le leggi e le norme sociali che li esprimono rischiano di essere vissuti solo come vincoli arbitrari e convenzionali, funzionali o disfunzionali a questo stesso appagamento.

In questa rimozione va ricercata la prima e più profonda radice della distruttività, perché essa maschera la tentazione diabolica dell'uomo di separarsi dalla relazione trascendente con Dio e, quindi, di farsi egli stesso non immagine di Dio ma uguale a Dio.

Senza il riconoscimento della propria creaturalità e della propria incompletezza l'uomo perde il senso della propria natura, della propria identità e unicità personale e, quindi, della propria vita che cerca di ritrovare attraverso l'atto terrifico e inutile della violenza distruttrice.

Il secondo insegnamento che si può trarre da queste vicende riguarda un'altra dimenticanza o rimozione dell'educazione: l'accettazione del limite, della finitudine, della sconfitta e della sofferenza nella vita umana come via maestra per il raggiungimento di una compiuta realizzazione di sé.

In altre parole questo significa che è necessario contrastare la tendenza presente nella attuale educazione delle nuove generazioni alla soddisfazione della quasi totalità dei desideri degli educandi, che si manifesta nell'assenza di un sistema di regole e di norme che ne limitino e selezionino l'espressione, nella fuga dalla propria debolezza e dalle proprie imperfezioni alla ricerca di una immagine soddisfacente di sé virtuale e perciò illusoria, nella non-accettazione della rinuncia, della sofferenza e della fatica come porta stretta attraverso cui conquistare una più evoluta condizione esistenziale e personale.

Il terzo insegnamento che queste tragiche storie ci consegnano è quello dell'assenza di una educazione alla solitudine, ovvero di un'educazione a vivere la separazione dalla madre, intesa come simbolo dell'appartenenza felice e appagante ma castrante alla totalità del mondo e il cui archetipo è il grembo materno, attraverso la conquista della coscienza, dell'autonomia e della piena

responsabilità delle proprie azioni e delle loro conseguenze. L'educazione cioè di un uomo che partendo dall'accettazione della propria solitudine va alla ricerca di una nuova e più evoluta unità solidale con gli altri e con il mondo.

In questa educazione dovrebbe essere recuperato il ruolo del padre, che tradizionalmente è colui che accompagna il giovane nell'uccisione del drago della dipendenza che consente sia la conquista della coscienza sia la liberazione della dimensione spirituale dell'essere umano.

Il quarto e ultimo insegnamento è semplicemente la sottolineatura della necessità che l'educazione si fondi sulla dialogicità, ovvero sulla capacità di far scoprire all'educando l'altro da sé come condizione indispensabile ad un'autentica costruzione di sé.

In altre parole l'educazione deve essere il luogo in cui le relazioni Io-Tu tessono il Noi in cui la persona trova il sostegno alla ricerca della propria originale autenticità individuale.

Questi quattro insegnamenti, come già detto all'inizio, non debbono essere letti come una rassicurazione, ma solo come il fondamento della sfida educativa che chi accetta il mistero della vita umana, ispirato dalla luce della fede in un mondo redento da sacrificio di Gesù, lancia alla presenza del male nel mondo, che trova nell'abolizione del mistero della creaturalità la via larga attraverso cui manifestare la propria presenza.

Educare all'amore alla vita si può, anche nel mistero. Come fece don Bosco, con il suo "sistema preventivo". Don Bosco soleva ripetere che l'educazione è un fatto del cuore. Non si educano i giovani se non li si ama. Amare le cose che i giovani amano e i giovani ameranno le cose che gli educatori amano.

I tre pilastri dell'educazione salesiana sono la ragione, che poi è la ragionevolezza, senza gli irrazionali modi di imporre, di reprimere, di castigare; la religione, che per Don Bosco era lo scopo primario, e che nei figli di Don Bosco è diventato dopo oltre un secolo e mezzo di tempo, educare ai valori fondamentali della vita, curare la formazione umana, secondo i criteri della libertà, della solidarietà, della dignità personale, della sensibilità agli altri; amore è il terzo pilastro dell'educazione salesiana, che è detto in modo più espressivo, completo e comprensibile col termine di "amorevolezza", espressione sempre ricca di un contenuto attuabile anche in tempi tanto diversi dai tempi di Don Bosco.

Ma quale è il segreto fondante il metodo educativo di Don Bosco? La presenza in mezzo ai ragazzi, sempre in qualsiasi posto, in qualsiasi circostanza; una presenza amabile, attenta, gradita. Necessaria. Don Bosco diceva assistenza. I salesiani cercano di stare sempre in mezzo ai ragazzi, di assistere, di essere presenti, anche quando questa presenza è resa difficile dagli impegni che si sono moltiplicati e si sono complicati, con il complicarsi stesso della vita quotidiana.

Già Don Bosco metteva in guardia i salesiani nel 1884, scrivendo loro da Roma una famosa lettera, il cui contenuto era ed è che senza la presenza, senza l'assistenza vigile e attenta tra i ragazzi l'opera della educazione è monca, se non addirittura svuotata di sostanza.

Nuovi Don Bosco per i ragazzi difficili

«Noi impariamo osservando la realtà, non applichiamo nostre idee alla realtà»: questa frase di Don Giussani è capitale per capire come inizia l'avventura della conoscenza anche per quei ragazzi che non sopportano di studiare. A centinaia ne ho conosciuto in questi anni alla nostra scuola di cucina e di panificazione di Ca' Edimar a Padova o nei nostri gruppi di ragazzi che, a 15-16 anni, si preparano all'esame di terza media dopo anni di fallimenti e bocciature. In Italia chi ha voglia di studiare (con tutte le mille variazioni sul tema che questo comporta) va a scuola e il sistema scolastico e formativo lo tutela. E chi non ha voglia di studiare? Una volta si diceva «va a lavorare», come se questo fosse meno impegnativo e meno faticoso o come se la fatica del lavoro fosse una specie di punizione perché non si è accettata la strada dello studio considerata più normale. Dalla mia esperienza e da quella di tanti amici in Italia che molto più di me si cimentano con queste fasce giovanili, ho capito che il problema non è inventare qualcosa per chi non ha voglia di studiare (delegando per questo il settore sociale). Il problema è non cadere nella trappola della mentalità scolasticocentrica dominante nel sistema dell'istruzione (e, in molti casi, anche in quello di troppa formazione professionale scolasticizzata) per cui un ragazzo che si ribella allo studio è stato sempre giudicato come un ragazzo che non ha desiderio di imparare, come se questo desiderio, insito in ogni uomo, fosse inesorabilmente legato al desiderio di studiare e di studiare con il metodo e gli strumenti che decide lo Stato o la Regione. Eppure già dagli anni '80 del secolo scorso le raccomandazioni dell'Europa agli Stati membri affermavano che i sistemi scolastici dovevano essere organizzati in modo da rispettare tempi e modalità con cui ogni allievo è capace di esprimere le proprie potenzialità e le proprie attitudini. C'è bisogno di formazione libera – che il ragazzo sente come un “vestito su misura” – e non ingessata dentro gli schemi, come se uno fosse costretto, invece, a prendere o un vestito che gli sta troppo largo o un altro che gli sta troppo stretto. Non affermo questo come frutto di un'analisi, ma avendo presenti le centinaia e centinaia di ragazzi e ragazze di Padova che, senza questa opportunità (che noi abbiamo chiamato Scuola Bottega), sarebbero rimasti per strada o al massimo sarebbero entrati in circuiti lavorativi precari. E credo di non essere il solo in Italia ad aver sperimentato ciò. Qualcuno ci ha chiamato i “nuovi Don Bosco”, visto che lui è partito certamente con la libertà di creare una proposta adeguata ai ragazzi che incontrava. E invece siamo ancora incartocciati in un sistema scolastico e formativo del “prendere o

lasciare” anziché caratterizzato da un’offerta di una formazione intesa come scoperta di talenti in vista del lavoro, con al centro le effettive peculiarità del singolo allievo e l’obiettivo del suo ingresso nel mondo del lavoro con competenze veramente spendibili: è quello che gli esperti di tutta Europa, e non solo, chiamano l’apprendere per capacità. Questi ragazzi cosiddetti “difficili” hanno bisogno di percorsi di apprendimento guidato, finalizzato a offrire sapere e competenze acquisite, condividendole sotto forma di insegnamento e trasmissione di esperienza, per favorire la loro crescita personale e professionale e di essere coinvolti in processi in cui si offre loro strumenti che permettano di prendere consapevolezza delle proprie potenzialità.

CAPITOLO VI

TRATTI FONDAMENTALI DEL SISTEMA PREVENTIVO

Ispirazioni del sistema preventivo

Le colonne portanti

Giovanni Bosco, nacque a Castelnuovo (Torino) il 15 agosto 1815, festa dell'Assunta, da Francesco Bosco e Margherita Occhiena. Ebbe un fratellastro di nome Antonio, figlio di prime nozze del padre, e un fratello, Giuseppe, entrambi maggiori di lui per età.

Il padre morì quando Giovannino aveva due anni; crebbe equilibrato e robusto grazie alla nonna, Margherita Zucca, donna forte di carattere, che sapeva come mettere d'accordo i tre nipoti spesso litigiosi, e alla mamma.

Margherita era una donna ricca di fede, ricca di speranza; sapeva vedere le cose con una particolare ottica. È da lei che don Bosco impara a fidarsi della Provvidenza, a non scoraggiarsi di fronte alle preoccupazioni e alle difficoltà.

È lei che si occupa di preparare Giovanni a ricevere la prima Comunione con lezioni ridotte alle cose principali del già *Breve Catechismo per i fanciulli*: lui non le scorderà, anzi, divenuto prete, le scriverà e le ripeterà ai suoi giovani infinite volte.

Come ci racconta Teresio Bosco, *“Margherita aveva tante e pesanti cose da fare: [...] Ma non dimenticò mai di essere, prima di tutto, la mamma dei suoi bambini. [...] L'amore della mamma fu (fortunatamente per lui) non solo di 'fatti', ma anche di 'atteggiamenti': sereno, gioioso. Lo conferma un altro particolare. Tanti anni dopo don Bosco ricorda che sua mamma 'cantava con dolcezza'”*²²⁷.

All'età di 9 anni, Giovannino fece un curioso sogno: si trovava in un prato tra ragazzacci che litigavano, urlavano, bestemmiavano; egli, dispiaciuto di quelle parole, provava a farli smettere con urla e botte. Apparve allora un uomo (don Bosco riconoscerà essere Gesù) che disse a Giovanni: *“Non colle percosse, ma colla mansuetudine e la carità dovrai guadagnare questi tuoi amici. Mettiti adunque immediatamente a fare loro un'istruzione sulla bruttezza del peccato e sulla preziosità della virtù”*²²⁸.

²²⁷ T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1999, pag.15

²²⁸ G. Bosco, *Memorie dell'oratorio di san Francesco di Sales (dal 1815 al 1855)*, scritte dopo il 1855, ristampa extra-commerciale a cura Editrice SDB, pag.23

Questo sogno si ripeterà più volte nel corso della vita di don Bosco, anche se con sfumature diverse²²⁹. Esso lo influenzerà nella scelta di vita sacerdotale e lo incoraggerà nel proposito di dedicare la vita ai giovani.

Commentando il sogno, possiamo descrivere sinteticamente le tre colonne portanti del sistema educativo di don Bosco, per poi approfondirle. Emerge nelle prime parole di Gesù un messaggio di pace: la violenza non serve. Occorre però guadagnare il cuore dei giovani, bambini e ragazzi, attraverso mansuetudine e carità: usare benevolenza e pazienza; perdonarli, amarli, istruirli.

Ecco l'Amorevolezza.

Per ottenere un cambiamento nel comportamento, occorre instillare²³⁰ nei giovani motivazioni profonde e spiegazioni ragionevoli. Nessuno cambia se non è convinto che il cambiamento, in sé faticoso, non sia in qualche modo vantaggioso. Ecco la Ragionevolezza.

E questo cambiamento per don Bosco ha sempre un vantaggio: essere in pace con Dio, avere una retta coscienza: Religione, dunque. Conoscere la religione cristiana, i comandamenti, praticare i sacramenti.

I) Ragione

Don Bosco si preoccupava di conoscere in modo umano e storico i ragazzi che incontrava: chiedeva loro nome e cognome, luogo di provenienza, stato dei genitori, l'età, la professione, se sapevano leggere o scrivere, se conoscevano il catechismo... era una conoscenza personale (e quindi una relazione personale) con ogni ragazzo.

Tenendo presente che il motore primo dell'azione di don Bosco era la sua vocazione sacerdotale, improntata particolarmente sulla Carità di cui san Paolo parla nella prima Lettera ai Corinzi, indaghiamo le motivazioni di questo suo modo di relazionarsi ai ragazzi.

Per prima cosa, egli desiderava capire i bisogni dei ragazzi per poterli così soddisfare. Come afferma Umberto Fontana, psicologo clinico e psicoterapeuta, la relazione che s'instaurò tra don Bosco e i singoli suoi ragazzi si definisce ora, in base alle moderne Scienze dell'uomo, 'relazione di aiuto', cioè situazione in cui la relazione è incentrata sul bene del minore (o sul bene della persona bisognosa) e le persone coinvolte sono differenti l'una dall'altra ("relazione tipica"), come tra genitori e figli.

²²⁹ Per conoscere la vita di don Bosco: T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1999

²³⁰ Vocabolario della lingua italiana, Istituto della Enciclopedia Italiana fondata da Giorgio Treccani, ROMA, 1986-1994, volume II, 1987, pag.904: 'instillare'= "in senso figurato, infondere a poco a poco, insinuare dolcemente nell'animo di una persona sentimenti, affetti, tendenze o precetti morali, e simili".

A proposito di questo, don Bosco metteva in pratica *“la pedagogia di una madre nei confronti dei figli che uno dopo l’altro vengono al mondo e devono essere conosciuti e presi «ognuno con il proprio carattere», «ognuno come è, diverso dall’altro»”*²³¹. Al tempo c’erano molti orfani, molti bimbi vivevano per strada non avendo casa, altri non avevano un lavoro fisso o erano sfruttati, erano ignoranti; don Bosco offriva loro l’affetto di un padre e di una madre, procurava un posto dove dormire, qualcosa da mangiare, insegnava loro a leggere e a scrivere. Condivideva tutto con i suoi giovani, per questo era considerato padre, maestro ed amico.

Poi era intenzionato ad alimentare nel giovane la debole fiamma del bene che si sarebbe potuta spegnere: *“Gesù Cristo non spezzò la canna già fessa, né spense il lucignolo che [fumigava]. Ecco il vostro modello”*²³². Mi spiego meglio: ogni giovane - afferma don Bosco - *ha in sé un punto accessibile al bene (una fiamma) dal quale si parte e si lavora per ottenere fiducia (creare una relazione positiva) per poi alimentare quella fiamma e farla diventare grande, luminosa (il ragazzo diventa adulto e santo, buon cristiano e onesto cittadino).*

Quel lumicino fu, ad esempio, per Bartolomeo Garelli il saper zufolare. Riporto il dialogo tra il giovane e don Bosco:

“- Mio buon amico, come ti chiami? - Mi chiamo Bartolomeo Garelli.

- Di che paese tu sei? - D’Asti.

- Vive tuo padre? - No, mio padre è morto.

- E tua madre? - Mia madre è anche morta.

- Quanti anni hai? - Ne ho sedici.

- Sai leggere e scrivere? - Non so niente.

- Sai cantare? - No.

*- Sai zufolare?*²³³ ... allora il giovane rise: sapeva zufolare.

Don Bosco con poche e semplici parole aveva ottenuto la fiducia e quindi la confidenza del giovane. Aveva, dunque, accesso al cuore di Bartolomeo. La ragione, grande dono di Dio, *“sottolinea il valore della persona, della coscienza, della natura umana, della cultura, del mondo del lavoro, del vivere sociale, [...], indica i valori del bene, nonché gli obiettivi da perseguire, i mezzi e i modi da usare”*²³⁴. Agli educatori il compito di trovare i valori universali che attraggono i

²³¹ U. Fontana, *Relazione, segreto di ogni educazione*, ELLEDICI, 2000, pag.33

²³² G. Bosco, *Lettera da Roma, 10 maggio 1884*, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.136

²³³ G. Bosco, *Memorie dell’oratorio di san Francesco di Sales (dal 1815 al 1855)*, scritte dopo il 1855, ristampa extra-commerciale a cura dell’Editrice SDB, pagg. 125-126. Nel libro non sono riportate le domande: *“Sai cantare? Sai zufolare?”*, ma don Bosco le ha raccontate a voce e per questo comunemente vengono riportate nel dialogo.

²³⁴ Giovanni Paolo II, *Juvenum Patris*, 1998, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pagg.125-126

giovani, quali la pace, la giustizia, il rispetto... , di farli vivere e condividere da loro con ragionevolezza, cioè con un *“necessario spazio di comprensione, di dialogo e di pazienza”*²³⁵.

La ragionevolezza è la parolina all’orecchio che motiva, che fa ragionare, che apre la mente e il cuore; è convincimento e persuasione; è *“fare appello alla possibilità di ragionare che c’è in ogni persona”*²³⁶.

Ragione è avvertire il giovane che sta commettendo una mancanza; ragionevolezza è prendere coscienza di quello che si sta facendo e decidere (la ragione *“rende possibile la scelta libera”*²³⁷) di ascoltare o di non ascoltare l’educatore. Eh, sì, perché non sempre i giovani sanno essere ragionevoli! Perciò, don Bosco pone, accanto alla ragione, la religione e l’amorevolezza.

II) Religione

Il sistema preventivo è appoggiato *“sopra le parole di San Paolo che dice: «La carità è benigna e paziente; soffre tutto, ma spera tutto e sostiene qualunque disturbo»”*²³⁸. Ne consegue che, secondo don Bosco, il sistema funziona pienamente se a metterlo in pratica è un cristiano.

La religione, che occupa il secondo posto nella triade (in ordine: ragione, religione, amorevolezza), fa ‘la parte del leone’ nel sistema, cioè ha un ruolo centrale: nel pensiero salesiano non esiste educazione senza un’apertura al trascendente. Il fine ultimo del metodo, infatti, è la formazione del cristiano (generalizzando, del credente) in vista della salvezza eterna²³⁹, cristiano che per sequenza logica sarà uomo impegnato nel sociale, che compie i suoi doveri, sarà cittadino onesto, sarà punto di riferimento e modello di vita per gli altri.

La religione cristiana non può dare cattivi frutti nell’educazione, perché si basa su valori quali l’impegno, il rispetto, il perdono, l’amore a tutti, anche ai nemici, l’onestà... Valori che dovrebbero essere quelli d’ogni uomo di buona volontà, quindi anche di un ateo, perché sono universali e umani. Nei suoi piani di collaborazione educativa, don Bosco unisce i cristiani e tutti gli uomini di buona volontà, nella certezza che la buona volontà e la condivisione dei valori umani insiti nella religione cristiana indirizzino e portino necessariamente alla fede.

²³⁵ Ibidem

²³⁶ F. Motto Francesco, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.50

²³⁷ Ibidem

²³⁸ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell’educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.128. Don Bosco cita, non per intero, i versetti 4 e 7 del XIII capitolo della prima Lettera ai Corinzi.

²³⁹ Quindi, si può affermare che, in verità, lo scopo ultimo è la salvezza dell’anima.

Ci si può chiedere, come ha fatto Giovanni Paolo II, se il carattere trascendente del sistema educativo possa favorirne l'applicazione in altri contesti religiosi. La risposta è che si può applicare con successo il sistema anche in altre religioni.

Torniamo alla carità educativa e allo scopo dell'agire di don Bosco, la salvezza dell'anima. I mezzi principali per giungere alla salvezza sono: *“La frequente confessione, la frequente comunione, la messa quotidiana”*²⁴⁰. Accanto vengono posti il santo timor di Dio, le pratiche di pietà e di devozione, le numerose feste religiose e civili che ‘fanno memoria’, creano senso di appartenenza e sostengono la motivazione; la fedeltà alla Chiesa e al papa, la carità quotidiana e la carità eroica: l'apostolato.

Continua don Bosco riguardo ai sacramenti: *“ Non mai obbligare i giovanetti [...], ma soltanto incoraggiarli e porgere loro comodità di approfittarne. [...] si faccia rilevare la bellezza, la grandezza, la santità di quella Religione che propone dei mezzi così facili, così utili alla civile società, alla tranquillità del cuore, alla salvezza dell'anima, come appunto sono i santi Sacramenti”*²⁴¹.

Ecco rientrare in campo la ragione: come non approfittare della fede cristiana, una volta che viene presentata come vantaggiosa? Certo, se la si propone con tristezza nessuno la praticherà, nemmeno un adulto, mentre se ne si dà una costante testimonianza gioiosa, molti lontani dalla fede cominceranno a porsi delle domande e saranno invogliati ad avvicinarsi a Dio.

Inoltre: *“Il demonio suole allontanare i giovani dalla virtù [facendo] loro venire in mente che servire al Signore consista in una vita malinconica e lontana da ogni divertimento e piacere. Non è così [...]”*²⁴². Perciò don Bosco si propone di insegnare ai giovani a servire il *“Signore in santa allegria”*²⁴³.

Da qui il tratto distintivo della spiritualità salesiana, la *“pedagogia della gioia e della festa”*²⁴⁴, l'allegria salesiana. Essa assume un significato religioso, perché non è semplice chiasso, o frenetico entusiasmo, ma conseguenza del sentirsi amati da Dio e avere in Lui ogni speranza. L'allegria allontana il demonio e aiuta ad essere santi; molti giovani, come San Domenico Savio (muore a 16 anni), educati ad essere allegri, sono stati proclamati santi. E comunque, la loro vita, anche agli occhi di un ateo, è degna di essere guardata con ammirazione.

L'allegria è un tratto intrinseco al carattere di don Bosco: birichino, scherzoso, pieno di energie, e

²⁴⁰ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.129

²⁴¹ Ibidem, pag.129

²⁴² C. Nanni, *Il sistema preventivo di don Bosco. Prove di rilettura per l'oggi*, ELLEDICI, 2003, pag.33

²⁴³ Ibidem

²⁴⁴ C. Bissoli, *Il Papa interpreta il sistema educativo di don Bosco*, ELLEDICI, 2000, pag.70

straordinariamente intelligente (oltre al fatto di aver avuto qualità assolutamente ‘fuori dal comune’, ma questo non è opera sua, bensì di Dio). Ama giocare, ridere, scherzare coi ragazzi che frequenta, impara i giochi di prestigio. Fonda a Chieri (tra i 16 e i 26 anni) la *Società dell’allegria*, a cui appartenevano i migliori del gruppo dei suoi numerosi amici: “*Il nome (del gruppo) fu indovinato perché ognuno aveva l’impegno di organizzare giochi, tenere conversazioni, leggere libri che contribuissero all’allegria di tutti. Era vietato tutto ciò che produceva malinconia, specialmente la disubbidienza alla legge del Signore*”²⁴⁵.

Su questa scia, di Dio viene sottolineata la misericordia, la bontà; il timor di Dio è presentato come il riguardo di offendere un Padre che vuole bene; le novene, le pratiche di pietà, i piccoli sacrifici che la chiesa chiede, come occasioni per amare Dio e i fratelli. Dalla frase: “*Fate tutto quello che volete a me basta che non facciate peccati* [San Filippo Neri]”²⁴⁶, ecco l’ampio spazio dato al gioco, al teatrino, alle passeggiate, alla musica e a tante altre attività, in special modo in occasione di feste religiose, che “*sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla santità. Si badi soltanto che la materia del trattenimento, le persone che intervengono, i discorsi che hanno luogo non siano biasimevoli*”²⁴⁷.

In pratica il consiglio che don Bosco dà è questo: non concedere tempo ai giovani per annoiarsi o per fare pensieri tristi o per trovare cattive compagnie; sorvegliare per non dare la possibilità di leggere o guardare riviste moralmente deprecabili o sentire discorsi che mortificano o incattiviscono i giovani, ma dare spazio all’espressione con il canto (che piace moltissimo ai ragazzi e ai giovani), la musica (strumenti musicali, complessi, bande), il teatro; alla creatività con disegni, pitture; aprire la mente con letture di libri, giornali, riviste di sani principi, addirittura scriverne; creare occasioni per stare insieme, quali le passeggiate, le gite, i pellegrinaggi.

In un dialogo che riteneva possibile don Bosco ha unito ragione e religione. La ragione aiuta la religione, *in primis* perché la sua forma più alta è l’accettazione del mistero di Dio; poi perché dà “*garanzia di non eccedere [...] in sovrastrutture ascetico-religiose, nel sentimentalismo o nel pietismo esteriore* [don Bosco]”²⁴⁸. Dal canto suo, la religione contiene gli slanci d’eccessiva razionalità e giova nel momento in cui i giovani sono refrattari alla ragione.

²⁴⁵ T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1999, pag.64

²⁴⁶ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell’educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.129

²⁴⁷ *Ibidem*, pag.129

²⁴⁸ F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.56

Anche Papa Giovanni Paolo II, dopo circa un secolo dalla morte di don Bosco (avvenuta il 31 gennaio 1888), ha avvertito l'esigenza di esprimere, a riguardo del confronto-scontro tra ragione e religione, un parere nell'enciclica *Fides et ratio*²⁴⁹.

III) Amorevolezza

Dell'amorevolezza si è già accennato parlando della relazione personale tra madre e figlio e citando il passo del Vangelo sulla Carità; questo testimonia quanto siano intrecciati i concetti di Ragione, Religione, Amorevolezza.

Vediamo ora il senso che don Bosco dà all'amicizia: *"il bene delle anime nostre è il fondamento delle nostre affezioni"*²⁵⁰. Quindi l'amicizia non è fine a se stessa, per puro piacere egoistico, ma è un contratto d'aiuto: io aiuto te a salvarti l'anima, e tu aiuti me a fare lo stesso. In questo modo l'amicizia vola, riempie di gioia. Se Dio è il bene più prezioso, potrà mai essere quantificata la gioia di dividerlo con gli amici? E non si sentirà l'esigenza di testimoniarlo? L'aspetto, dunque, d'apertura dell'amicizia, non ridotta ad un piccolo cerchio di persone, ma offerta e testimoniata a tutti; l'accoglienza, la disponibilità, la condivisione, il servizio, il 'per sempre'; è la differenza tra un'amicizia puramente umano-affettiva, e un'amicizia in cui Dio è protagonista. *"io voglio che tutti mi diate il vostro cuore, affinché un giorno lo possa offrire a Gesù nel Santissimo Sacramento"*²⁵¹. Ecco il don Bosco ladro di cuori!... con una strana caratteristica: rubava col consenso del padrone. Di più, i suoi giovani erano fieri ed orgogliosi di essere amati da lui. C'è poi un aspetto temporale: tutti quelli che amano Dio si ritroveranno in Paradiso. Quando coi suoi giovani, don Bosco festeggiava un evento, paragonava la gioia dello stare insieme in allegria all'infinita gioia che si proverà in Cielo stando tutti insieme con la Santissima Trinità; egli desiderava che i suoi ragazzi fossero felici nel tempo e nell'eternità.

In particolare, l'amicizia tra educatore ed educando deve essere sempre sincera, senza compromessi col male, limpida. Nella *Lettera da Roma* don Bosco sottolinea come tra i due occorra che regni familiarità, in particolar modo in cortile; essa porta i giovani a sentirsi amati e a ricambiare quest'affetto. La familiarità e l'affetto reciproco, il vivere insieme e il condividere crea confidenza, come in una vera famiglia; così *"l'amore educa, perché costruisce l'ambiente favorevole all'accettazione e all'assimilazione dei valori"*²⁵².

²⁴⁹ Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione, Documenti Santa Sede 56, EDB (Edizioni Devonianie Bologna), 1998

²⁵⁰ F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.68

²⁵¹ Ibidem, pag.71

²⁵² D. Maggi, *Anche lo sport ha un'anima*, ELLEDICI, 1998, pag.78

Come farsi amare dai ragazzi? Don Bosco suggerisce di compiere non solo il proprio dovere, ma di andare oltre: “... *Se uno è visto solo predicare dal pulpito si dirà che fa ne più ne meno del proprio dovere, ma se dice una parola in ricreazione è la parola di uno che ama*”²⁵³.

Per esempio i maestri: vengono pagati per insegnare, quindi, finché compiono solo ciò che è da contratto, fanno il loro dovere. Ma se s’interessano ai ragazzi, ai loro sogni, alle loro attività extrascolastiche, se li vanno a vedere ad una recita o alla partita di pallone, ecco che dimostrano affetto nei loro confronti. Così conquistano il cuore dei ragazzi e li possono indirizzare su una strada che si spera porti al bene.

E ancora: “*Il superiore sia tutto a tutti... tutto occhi... tutto cuore...*”²⁵⁴. Immaginiamo un professore di una scuola media che porta dal preside un ragazzo che non esegue mai i compiti e il preside, vedendolo mortificato, gli offre una caramella e gli sorride. Da lì nasce un dialogo, perché il preside ascolta il ragazzo ed è con lui comprensivo. Non gli dà alcuna punizione, ma si accorda affinché venga da lui a fare i compiti per un periodo.

Emotivamente e psicologicamente come sarà quel ragazzo, una volta uscito dalla presidenza? Sarà pieno di gioia e di speranza, perché si sentirà amato. Sentendosi amato e sostenuto sarà motivato a lavorare. Avrà imparato cosa significhi ‘usare misericordia’, come chiede Gesù Cristo: “*Siate misericordiosi come è misericordioso il Padre vostro*”²⁵⁵.

Diverrà una persona che usa misericordia con il suo prossimo.

Questa è la strada giusta, è amore pedagogico: chi si sente amato e sostenuto, si sente anche incoraggiato a migliorarsi, guarda il futuro in modo positivo. Un sorriso, un gesto d’amicizia da parte dell’educatore, è emotivamente e psicologicamente tanto forte da sostenere il ragazzo nelle fatiche e nelle difficoltà.

Quindi si ritorna al concetto di confidenza: don Bosco a papa Pio IX: “*Santità! Che bella figura io farei, quando fossi Monsignore, in mezzo a’ miei ragazzi! I miei figli non saprebbero più riconoscermi ed avere in me tutta la loro confidenza se dovessero darmi il titolo di Monsignore! Non oserebbero più avvicinarsi e tirarmi ora da una parte ed ora dall’altra come fanno adesso*”²⁵⁶.

Ogni titolo, ogni riverenza è un muro che mettiamo tra noi e i giovani, in particolare quando lavoriamo con preadolescenti e adolescenti, che per natura osservano ogni minimo movimento, comportamento, parola o gesto di coloro che percepiscono come ‘persone da imitare, educatori,

²⁵³ G. Bosco, *Lettera da Roma, 10 maggio 1884* in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.136

²⁵⁴ Ibidem, pag.137

²⁵⁵ Vangelo di Luca 6,36

²⁵⁶ F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.77

maestri' o semplicemente di persone 'che stanno dall'altra parte', adulti, insegnanti. Basta poco per scandalizzarli, basta un minimo d'incoerenza per farli allontanare e sentire traditi.

Don Bosco sapeva bene questo, perciò non si fa chiamare con alcun titolo, vive e veste in modo sobrio, povero. Non teme di costruire relazioni personali positive coi suoi ragazzi e allievi, di trattarli e amarli come figli. E sottolineo 'positive', perché don Bosco avverte: *"I maestri, i capi d'arte, gli assistenti [...] studino di evitare come la peste ogni sorta di affezioni o amicizie particolari con gli allievi..."*²⁵⁷. Non dà ulteriori spiegazioni sul significato dato a queste 'affezioni particolari'. Certamente sono inclusi possibili rischi di pedofilia, ma anche amicizie egoistiche e strumentali, che possono aver origine da problemi affettivi dell'educatore e possono turbare il ragazzo.

Racconta Giovanni Cagliero (un ragazzo che entra nell'Oratorio di Torino nel 1851 e che diventerà vescovo e cardinale): *"Un'altra volta [...] Finii per confessarmi da un altro buon prete [...] Tutto andò bene. Ma alla fine credette fare un'ottima cosa col darmi uno stretto abbraccio e scaldarmi la guancia con un bacio! Non ne feci caso, ma neppure mi piacque, perché dicevo tra me: «Don Bosco mi vuole bene, e molto bene; eppure non mi ha mai fatto questo!»"*²⁵⁸.

Coloro che si amano (mi attengo al tema dell'amicizia) in modo profondo, e condividono, come don Bosco e i suoi giovani, tutto, non sentono l'esigenza di continue manifestazioni esterne d'amore, come un bacio, una carezza... , perché, si può dire 'l'amore è nell'aria', si respira, si avverte. Basta un sorriso, uno sguardo; basta la benevolenza. Essa per il Santo è anche strumento per 'castigare': *"... la sottrazione di benevolenza è un castigo che eccita la emulazione, dà coraggio e non avvilisce mai."*²⁵⁹

La sottrazione di benevolenza è un castigo nella misura in cui nella relazione instaurata tra educatore ed educando c'è un *feeling*, cioè amicizia personale e particolare (sentita, attiva, pronta a tutto). Nella prospettiva di familiarità s'inserisce la predilezione delle relazioni personali: non si può conoscere una persona o prendere decisioni su quella per 'sentito dire'; occorre andare alla fonte, sempre. Don Bosco usava il tempo del 'cortile' per osservare l'indole dei ragazzi, per cogliere i modi d'intervento, come la parolina all'orecchio; tanto efficaci *"per la continuità e il clima d'amicizia in cui si realizzano"*²⁶⁰.

²⁵⁷ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.127

²⁵⁸ T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI,1999, pag.181

²⁵⁹ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.131

²⁶⁰ Giovanni Paolo II, *Juvenum Patris*, 1998, in C. Bissoli, *Il Papa interpreta il sistema educativo di don Bosco*, ELLEDICI, 2000, pag.127

Riassumendo, l'amorevolezza si fonda sulla carità, ed è sinonimo di benevolenza, dolcezza, comprensione, di bontà, mansuetudine, pazienza, confidenza. L'amorevolezza è il 'condimento' di tutto il sistema.

Da essa scaturisce la preoccupazione di prevenire cose negative, come fa una mamma quando, volendo che il figlio non si faccia male, sta guardando e lo acchiappa salvandolo da una caduta o quando si premura di togliere i sassi dal giardino affinché il figlioletto non si inciampi, caschi e si faccia male.

Il ruolo di prevenzione

Perché sistema 'preventivo'?

1) La vocazione di Don Bosco per i giovani abbandonati

Don Bosco diventa prete il 5 giugno 1841²⁶¹. All'epoca i preti erano numerosissimi, uno ogni 137 abitanti di Torino.

Don Bosco non sa cosa fare: vorrebbe dedicarsi ai giovani abbandonati e poveri, ma come? Gli amici gli trovano buone occasioni di lavoro (istitutore o cappellano) con relativo buono stipendio; don Bosco rifiuta, anche a causa delle parole severe di sua mamma: *"Se per sventura diventerai ricco, non metterò mai più piede a casa tua"*²⁶². Mamma Margherita era una persona che manteneva la parola data.

Don Bosco chiede, quindi, consiglio a don Giuseppe Cafasso di Castelnuovo D'Asti (si incontrarono per la prima volta nel 1827 a Murialdo, in occasione della festa della Maternità di Maria SS.ma: Giovannino rimane colpito, perché le parole dette e il contegno di quel chierico manifestavano lo Spirito del Signore), suo direttore spirituale, che lo invita per un periodo a vivere con lui al Convitto, per imparare il 'mestiere del prete'.

Un giorno lo porta con sé nella visita alle carceri che in quegli anni erano uniche per giovani e per adulti. Don Bosco resta stupefatto; come afferma nelle Memorie: *"Vedere turbe di giovanetti, sull'età dei 12 ai 18 anni, tutti sani, robusti, d'ingegno svegliato, ma vederli là inoperosi, rosicchiati dagli insetti, stentar di pane spirituale e temporale, fu cosa che mi fece inorridire"*²⁶³.

²⁶¹ T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1999, pag.76

²⁶² Ibidem, pag.77

²⁶³ G. Bosco, *Memorie dell'oratorio di san Francesco di Sales, (dal 1815 al 1855)*, scritte dopo il 1855, ristampa extra-commerciale a cura dell'Editrice SDB, pag.123

Ecco che nella sua mente si fa strada una domanda: avrebbero potuto quei giovani evitare il carcere? La risposta è sì, se qualcuno si fosse occupato di loro, se avessero avuto un amico. Molti, infatti, erano in arresto, *“perché abbandonati a se stessi”*²⁶⁴.

II) Prevenire è meglio che curare

Soprattutto a quell'età, il carcere segna per tutta la vita; e s'intende, affermando ciò, che segna i giovani soprattutto dal di dentro, nell'animo. Una completa guarigione è possibile con tanto sforzo e con poche probabilità di riuscita piena. Don Bosco tenta una riabilitazione dei giovani carcerati, col suo amore di padre e contando sulla misericordia di Dio.

Conclude che la cosa migliore per il giovane è evitare eventi simili (e loro precedenti cattivi comportamenti), che mortificano e umiliano. Anche fatti più piccoli possono incidere negativamente sul giovane, come una bravata tra amici, prove di coraggio (rubare, rompere) o cose ancora minori per gravità, tanto da sembrare banali agli occhi degli adulti, ma che, invece, scuotono il ragazzo provocando paure percezioni distorte della realtà (un esempio calzante del nostro tempo: la visione eccessiva della televisione o il lasciare un bambino solo davanti alla TV).

Di certo egli, studioso di storia, era informato dell'esistenza di un movimento culturale che, a partire dall'Illuminismo del Settecento, proponeva la prevenzione come *“strategia alternativa ai modi assolutistici, autoritari e repressivi e come azione anticipativa alla radice dei problemi”*²⁶⁵.

Perciò don Bosco scrive che occorre mettere i giovani *“nell'impossibilità di commettere mancanze”*²⁶⁶, attraverso la presenza costante e continua degli educatori. Essi hanno il compito non di mettere alla prova per poi lodare o castigare, bensì quello di essere onnipresenti nella vita dei giovani, di prepararli e di condurli per mano nelle varie esperienze e periodi della vita.

III) I non-castighi

Don Bosco nel suo *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù* parla dei castighi. Per prima cosa, dice che essi sono da evitare; qualora questo non fosse possibile, la sottrazione di benevolenza, o uno sguardo non amorevole che si faccia intendere come castigo, sono efficacissimi. Ai giovani occorre rammentare spesso le regole disciplinari e relative punizioni (tenuto conto che facilmente le dimenticano), perché se essi, compiendo un'azione, non sanno di trasgredire una regola, la punizione è ingiusta: *“spesso un fanciullo si rende colpevole e meritevole di una pena,*

²⁶⁴ T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1998, pag.94

²⁶⁵ C. Nanni, *Il sistema preventivo di don Bosco. Prove di rilettura per l'oggi*, ELLEDICI, 2003, pag.11

²⁶⁶ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.127

cui egli non ha badato, che niente affatto ricordava nell'atto del fallo commesso e che avrebbe per certo evitato se una voce amica l'avesse ammonito"²⁶⁷. Infatti, molti dei ragazzi di don Bosco evitarono di infrangere una regola, grazie a qualcuno che li avvisò del pericolo.

Se, invece, i ragazzi sbagliano, pur essendo stati avvertiti, conoscono la necessità del castigo, poiché sanno di aver disobbedito. Vedono nell'avviso dato dall'educatore un qualcosa di amichevole (non una vendetta o ritorsione) e trovano *"nell'assistente [...] un benefattore"* che li avvisa, vuol farli buoni, liberarli *"dai dispiaceri, dai castighi, dal disonore"*²⁶⁸. I giovani, una volta ammoniti o sgridati, devono andare via dagli assistenti, non mogi o tristi o arrabbiati, ma sempre sereni e in buoni rapporti con l'educatore, perché essi non dimenticano facilmente i castighi degli educatori, se fatti in malo modo, anzi, *"per lo più conservano amarezza con desiderio di scuotere il giogo e anche di farne vendetta"*²⁶⁹.

La correzione dell'errore va fatta "a tu per tu", lontano dai compagni, con calma e pazienza da parte dell'educatore, affinché il ragazzo capisca lo sbaglio commesso con la ragione o con la religione, senza mortificarlo o affliggerlo o usare violenza.

Infatti don Bosco sa che punizioni corporali e percosse sono proibiti dalle leggi civili, *"irritano grandemente i giovani ed avviliscono l'educatore"*²⁷⁰ (anche se punizioni pesanti esistevano: le carceri. Penombra, umidità, stanzoni affollati; pane nero ed acqua, tristezza, percosse dai secondini; pidocchi, squallore, sporcizia).

IV) Sistema preventivo e sistema repressivo

Vediamo perché il sistema preventivo è da preferire a quello repressivo. Don Bosco ne parla esplicitamente sia per iscritto che a voce. Il sistema repressivo non fa migliorare i delinquenti.

Don Bosco osservava che spesso i giovani carcerati, una volta liberati, di lì a poco vi erano ricondotti, sia perché non avevano modo in carcere di cambiare modo di vivere, di pensare, di agire, anzi, spesso avevano come 'maestri di vita' delinquenti adulti²⁷¹; sia perché, pur avendo buone intenzioni di cambiar vita, non avevano alcuno che li aiutasse e si ritrovavano a rubare per potersi nutrire.

²⁶⁷ Ibidem, pag.127

²⁶⁸ Ibidem, pag.128

²⁶⁹ Ibidem, pag.128

²⁷⁰ Ibidem, pag.131

²⁷¹ Il re Carlo Alberto, convinto degli effetti perversi del carcere, afferma che se un innocente vi entrasse, certo vi uscirebbe delinquente. T. Bosco, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1998, pag.92

Il sistema preventivo punta all'amicizia col giovane; l'educatore, conquistato il cuore, potrà influenzarlo, avvisarlo, consigliarlo e correggerlo nel presente e anche dopo molto tempo, poiché avrà un bel ricordo dell'amicizia o del rapporto avuto con quella persona.

Così, secondo don Bosco, per i carcerati occorre amore, assistenza, istruzione e frequentazione della Chiesa. In questo modo trasformò molti delinquenti in padri di famiglia modello, in persone rispettabili e responsabili, come lo stesso don Bosco racconta in varie occasioni. Una per tutte: *“Anzi certi fanciulli che per molto tempo furono il flagello dei parenti e perfino rifiutati dalle case correzionali, coltivati secondo questi principi [quelli del sistema preventivo], cambiarono indole, carattere, si diedero ad una vita costumata e presentemente occupano onorati uffici nella società, divenuti così il sostegno della famiglia, decoro del paese in cui dimorano”*²⁷².

*“O Religione o Bastone [don Bosco ne il Trattatello]”*²⁷³: la Religione è l'unico mezzo, alternativo alla violenza e ai metodi repressivi, per ottenere dai giovani la disciplina: *“La frequente confessione, la frequente comunione, la messa quotidiana sono le colonne che devono reggere un edificio educativo, da cui si vuole tener lontano la minaccia e la sferza”*²⁷⁴. Semplificando e anche banalizzando il ruolo della religione, possiamo affermare che essa opera un controllo totale: Dio ‘ti’ vede anche quando nessun altro lo può fare.

La non violenza sembra essere un filo conduttore nel pensiero e nell'azione di don Bosco. Abbiamo visto all'inizio del capitolo come questo valore prenda forma in Giovannino a partire dal famoso Sogno (e non dall'indole del fanciullo, che picchia gli altri, affinché non bestemmino) e che poi maturi (una svolta decisiva fu l'amicizia con Luigi Comollo, ritenuto santo dalla gente, il quale dice a Giovanni: *“La tua forza mi spaventa”*²⁷⁵ e del quale rimane stupito per il modo di pregare intenso e continuo) fino a divenire un progetto di vita; questo ha portato migliaia di giovani d'ogni classe sociale, di ogni tipo di carattere e situazione, ad una vita gioiosa, onesta, riuscita. Con la violenza, si può fare tutto questo?

V) Cristianità e prevenzione

Se è vero che la storia – la scienza che aiuta a comprendere il passato – non dà ricette per il futuro (*la storia non è progetto*) è altrettanto vero che l'attualizzazione – in quanto comprensione del passato in funzione di una messa in opera nel presente e di una proiezione nel futuro – non può

²⁷² G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.130

²⁷³ F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.58

²⁷⁴ G. Bosco, *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000, pag.129

²⁷⁵ BOSCO Teresio, *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1998, pag.72

scambiarsi per invenzione, senza cioè un legame con la storia (*l'attualizzazione non è creazione ex novo*). Ora, come si sa, il Sistema Preventivo di don Bosco è decisamente “datato”, in quanto adeguato e consono ad un mondo che non esiste più; è però sempre attuale e vitale, ma non perché lo si afferma spesso o lo si scrive da ogni parte, ma unicamente in quanto viene seriamente attualizzato (innovato, “tradotto”, decodificato, inculturato, approfondito, ripensato, integrato, aggiornato...), alla luce delle moderne problematiche educative, ovviamente ignote a don Bosco.

Questo potrà avvenire a quattro condizioni, due positive e due negative:

- 1) Se il Sistema Preventivo verrà colto nel suo significato “storico” in relazione ai suoi tempi e indefinitamente “storicizzato”, tenendo presente che il significato che noi, figli del secolo XX, diamo al lessico donboschiano ottocentesco non è quasi certamente quello che davano e percepivano don Bosco, i suoi giovani, i suoi contemporanei.
- 2) Se si terrà conto dei progressi delle scienze che vi sono implicate e soprattutto delle tante rivoluzioni che hanno cambiato il mondo e, con esso, i giovani.
- 3) Se non verrà ideologizzato, ossia tradotto in schemi che ne assolutizzino un aspetto come fosse il tutto: il Sistema Preventivo è spiritualità, pastorale, catechetica, assistenza sociale, attività ludica, pedagogia, assistenza educativa e tanto altro ancora.
- 4) Se non ci saranno troppi “attualizzatori”, che lo “inventano” a proprio uso e consumo, magari sulla base di letture biografiche e bibliografie ormai superatissime o anche della stanca ripetizione di semplici formule e frasi, talora anche mal intese.

In sintesi, si tratterà, da parte degli operatori sul campo e degli studiosi, di svolgere le grandi virtualità del Sistema Preventivo, di modernizzarne i principi, i concetti, gli orientamenti primigeni, di reinterpretare sul piano teorico e pratico vuoi le *grandi idee di fondo* del Sistema Preventivo che tutti conosciamo (la maggior gloria di Dio e la salute delle anime; la fede viva, la ferma speranza, la carità teologico-pastorale; il buon cristiano e l'onesto cittadino; l'allegria, studio, e pietà; le tre S; la pietà moralità, cultura, civiltà; l'evangelizzazione e civilizzazione...), vuoi i *grandi orientamenti di metodo* (farsi amare prima di – se vuoi, piuttosto che – farsi temere; ragione, religione, amorevolezza; padre, fratello, amico; familiarità soprattutto in ricreazione; guadagnare il cuore; l'educatore consacrato al bene dei suoi allievi; ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento...). E tutto ciò per giovani “nuovi”, chiamati a vivere in una vastissima ed inedita gamma di situazioni e problemi, in tempi decisamente mutati nei quali le stesse scienze umane sono in fase di riflessione critica.

Educazione preventiva in duplice versione

Per le prime tre idee-forza prendiamo lo spunto da quanto scrive don Bosco in una lettera inedita del 1846 al sindaco e alle autorità comunali di Torino: «*In tutti questi tre luoghi [di Torino] col mezzo d'istruzioni, scuole, e ricreazioni si inculca costantemente il buon costume, l'amore al lavoro, il rispetto alle autorità e alle leggi secondo i principii di Nostra Santa Cattolica Religione: ci sono le scuole domenicali intorno i principii della lingua italiana, aritmetica e sistema metrico [...] Si dovette pure aprire un Ospizio per ricoverare 25 o 30 giovani dei più abbandonati e necessitosi. Sinora ogni cosa progredì coi soccorsi di alcune zelanti e caritatevoli persone Ecclesiastiche e Secolari [...], tendendo essa [tale opera] unicamente ad impedire, che la gioventù non resti preda dell'ozio, del disordine, e dell'irreligione*».²⁷⁶

L'essere e l'operare di don Bosco fin dai primordi manifestano caratteristiche *assistenziali, sociali e pedagogiche*.

Per don Bosco il presupposto per un discorso educativo vero e proprio è la sollecitudine per il soddisfacimento dei bisogni fondamentali dei giovani: vitto, vestito, alloggio, sicurezza, lavoro, sviluppo fisico e psichico, inserimento sociale, un minimo di valori ecc... Viene poi – ma i due momenti non sono cronologicamente separabili – l'educazione vera e propria del giovane volta alla promozione e all'espansione della dimensione cognitiva, affettiva ed etica: competenza decisionale, capacità di responsabilità morale e civile, indispensabile cultura di base e professionale, cosciente e coerente impegno religioso ecc... Dunque il Sistema Preventivo si modula in due distinte operazioni: un'assistenza che provvede ai bisogni umani primari nel tentativo di *prevenire* i possibili pericoli di disagio e ogni forma di marginalità umana culturale e sociale; e una prevenzione propriamente educativa (o anche rieducativa) per una maturazione sociale, morale e religiosa del giovane.

Tale discorso sembra oggi ancora attuale, considerando come, a seguito dalle profonde trasformazioni avvenute nella società, sia in atto un deciso recupero delle valenze assistenziali e sociali del Sistema Preventivo, come anche di quelle valoriali proprie della sfera affettiva, emotiva, naturale e soprannaturale.

Rispetto a don Bosco sono logicamente cambiate le condizioni di fattibilità e le versioni in cui il Sistema Preventivo si è realizzato. L'intento pedagogico di don Bosco si è tradotto in una *varietà di iniziative* diverse dalle attuali (o comunque concepite diversamente da oggi) e in *applicazioni* che hanno richiesto sì metodologie adeguate alla diversità delle stesse, sempre però all'interno di una società fondamentalmente omogenea o ritenuta tale, per cui non risultava troppo arduo il trasporre il

²⁷⁶ «*Ricerche Storiche Salesiane*», 43, 2003, n. 2, pp. 343-344.

medesimo sistema in mondi eterogenei. Oggi l'impegno educativo si estende sempre di più e i compiti dell'educatore sono sempre più difficili da eseguire e verificare. Se un tempo vi erano quasi solo il cortile, la chiesa, il laboratorio, la scuola, oggi siamo in presenza di diversi tipi di scuole, di istituti educativi e terapeutici, di comunità di accoglienza per ragazzi e giovani in difficoltà, di centri di prevenzione contro la tossicodipendenza, di consultori, di interventi umanitari per i giovani che vivono per la strada, di campi profughi con gran numero di ragazzi e giovani, di centri di accoglienza per immigrati... E tutto ciò all'interno di una società complessa e cosmopolita.

Lo spazio sempre più "aperto" per un'educazione preventiva

Don Bosco ha attuato il suo progetto attraverso la cooperazione di vaste cerchie di persone. Nell'utopia di un movimento vasto come il mondo ha sognato la collaborazione e la complementarità di tutti i cattolici militanti e di tutti gli uomini di buona volontà interessati al futuro dell'umanità.

Concretamente però la sua esperienza si è attuata per lo più in un istituto: un sistema «istituzionale» chiuso, separato, apolitico, autonomo dove tutto si svolgeva all'interno di un preciso spazio educativo autosufficiente, dove i maestri ufficialmente riconosciuti erano don Bosco e i suoi "figli" e dove vigeva un'unica e semplice cultura: quella cattolica della classe popolare, la cui unica aspirazione era il provvedersi di sufficienti mezzi di vita terrena, in attesa del premio celeste di tale vita. Oggi per poter praticare il Sistema Preventivo sembra invece necessario il *massimo coinvolgimento*, con relativa responsabilità morale, *di tutti gli "operatori" di educazione*, auspicabilmente *di tutti gli adulti* che, a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali: genitori, insegnanti, educatori, assistenti e operatori socio-sanitari, politici, economisti, amministratori a tutti i livelli, agenzie educative, organizzatori scolastici, gestori di mezzi di comunicazione di massa, associazioni culturali, sportive, di tempo libero, religioni, chiese.

Per la valorizzazione della funzione educativa di tale galassia di adulti si richiede necessariamente un *progetto educativo*, che contempra orientamenti etici, strumenti giuridici, sussidi economici, strutture capaci di coordinare, mettendole sinergicamente in rete, tutte le forze attive disponibili a dare il loro contributo alla crescita umana della gioventù. Formare alleanze condividendo strategie, tempi, modalità comporta logicamente non piccole difficoltà, tenuto conto delle disomogeneità e divergenze delle forze in questione. Ma si tratta di una *conditio sine qua non* per cogliere i frutti del nostro impegno educativo.

Un nuovo fondamento antropologico e teologico dell'“onesto cittadino e buon cristiano”

Il Sistema Preventivo di don Bosco si fonda su una visione dell'uomo, del cittadino e del cristiano tradizionale, semplice, propria di un'epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti.

L'*onesto cittadino* del Terzo Millennio non è più quello inteso da don Bosco, figlio di un tempo in cui non si concepiva una “politica attiva” se non ad opera di una minoranza ricca e privilegiata, di cui difficilmente avrebbero fatto parte i preadolescenti o gli adolescenti poveri o del ceto medio raccolti nelle sue case. Neppure è quello che, nell'analisi e nella valutazione delle problematiche e del disagio sociale, tende, come don Bosco, a ricercarne le cause unicamente nelle responsabilità morali e religiose dei singoli e non nei condizionamenti e determinismi di indole economica, politica, sociale, giuridica ecc... E neanche è solo quello piuttosto passivo che obbedisce alle leggi, non dà problemi alla giustizia, pensa unicamente ai “fatti suoi”. Il passaggio dall'assolutismo monarchico al parlamentarismo liberale prima e alla democrazia poi, il sorgere della “questione sociale” con il socialismo, il marxismo, il sindacalismo, la dottrina sociale della Chiesa, la richiesta universale di cittadinanza attiva e democratica ecc. hanno lasciato pesantemente il segno. Così come lo lasciano oggi l'inarrestabile avanzata del pluralismo, della globalizzazione, delle moderne tecnologie informatiche e telematiche, della pluriculturalità diffusa.

Nella stessa prospettiva è evidente anche che il *buon cristiano* di oggi non sia più quello che concepiva don Bosco e tanti come lui: un minimo di formazione religiosa, ricezione consuetudinaria dei sacramenti, devozione ai santi quali modelli e ideali di vita cristiana, lettura esclusiva di “buoni” libri, obbedienza assoluta alle legittime autorità ecclesiastiche dentro l'unica arca di salvezza (la Chiesa cattolica), una vita di progresso nelle virtù che poi si sarebbe felicemente conclusa con una morte virtuosa. Un secolo di riflessione teologica e un Concilio Vaticano II sarebbero passati invano e la multa religiosità e multiconfessionalità del mondo di oggi non indicherebbero nulla.

Bisogna dunque prendere atto che la ben nota formula di “onesti cittadini e buoni cristiani” è oggi da rifondare sul *piano antropologico* e su quello *teologico*, è da reinterpretare *storicamente e politicamente*.

Una rinnovata antropologia dovrebbe individuare, tra i valori della tradizione, quali siano da sottolineare nella società postmoderna e quelli invece nuovi da proporre; una rinnovata riflessione teologica dovrebbe precisare i rapporti fra fede e politica, fra diverse fedi; una rinnovata analisi storico-politica dovrebbe comporre educazione e politica, educazione e impegno sociale, politica e società civile. In altri termini dovrebbero rispondere alle seguenti domande:

- cosa significa essere “uomo”, “donna”, “giovane”, “cristiano”, “membro della chiesa” in questo terzo millennio?
- che significa oggi il concetto bisecolare di “dovere di cittadino”? È traducibile – e in che modo – in quello moderno di “responsabilità” morale e sociale a livello sopranazionale?
- sono ancora oggi accettabili, in un contesto secolarizzato, pluralistico, plurietnico e plurireligioso, la subordinazione del fine temporale a quello trascendente, la preminenza dei valori individuali rispetto a quelli sociali, dei fattori religiosi rispetto a quelli terreni, degli elementi cattolici rispetto a quelli semplicemente cristiani o neppure cristiani, dei “valori” europei rispetto a quelli propri di altre aree geografiche?
- come superare la quasi totale carenza nell’esperienza donboschiana – che con l’intenzione di formare dei buoni cittadini tendeva ad “estraniare” gli educandi dal contatto quotidiano con la realtà esterna all’opera salesiana – di un’educazione vera e propria al “sociale” e al “politico”?
- come modernamente riempire le vistose lacune del Sistema Preventivo di don Bosco in fatto di educazione giovanile all’*affettività*, alla *sessualità*, all’*amore umano*, dal momento che esso, attuato per altro in un ambiente non misto secondo l’uso dei tempi, è sempre stato al riguardo reticente, unicamente teso al semplice controllo e al «silenzio», benché facesse dell’«amorevolezza» uno dei suoi capisaldi?

Attenzione pedagogica e psicologica

Scrivendo don Bosco nel 1862, tracciando il bilancio di venti anni di lavoro tra i giovani: «*Per conoscere i risultati ottenuti da queste scuole, dagli Oratori e dalla casa detta Oratorio S. Francesco di Sales bisogna dividere in tre classi gli allievi: discoli, dissipati, e buoni. I buoni si conservano e progrediscono nel bene in modo meraviglioso. I dissipati, cioè quelli già abituati a girovagare, poco a lavorare, si riducono anche a buona riuscita coll’arte, coll’assistenza, coll’istruzione e coll’occupazione. I discoli poi danno molto da fare; se si può ad essi far rendere un po’ di gusto al lavoro, per lo più sono guadagnati. Coi mezzi accennati si poterono ottenere alcuni risultati che si possono esprimere così: 1° che non diventano peggiori; 2° molti si riducono a far senno, quindi a guadagnarsi il pane onestamente; 3° quelli stessi che sotto la vigilanza parevano insensibili, col tempo si fanno, se non in tutto almeno in qualche parte, più arrendevoli.*

*Si lascia al tempo di rendere profittevoli i buoni principi che poterono conoscere come debbansi praticare».*²⁷⁷

Nella descrizione della tipologia giovanile don Bosco ricorre normalmente a brevi formule come quella citata, frutto quasi unicamente della sua diretta esperienza sul campo. Non potendo fare affidamento sulle scienze psico-pedagogiche allora agli albori, non avendo specifici studi personali al riguardo, il suo quadro di riferimento per l'analisi sociale in cui si muoveva era carente di criteri atti ad operare sul piano strutturale. Si è pertanto "consacrato" all'educazione del singolo giovane, per di più raccolto nel suo istituto e dunque "protetto" sul piano fisico, psichico, intellettuale, spirituale.

Oggi tutte le forze che intendono rifarsi al Sistema Preventivo hanno bisogno di fare appello ad un *quadro teorico di riferimento* ampio ed articolato, modulato sulle esigenze dei nostri giorni. Si pensi solo ai mondi evocati da termini quali mutazione antropologica, decostruzione del pensiero, codice etico universale, tolleranza, globalizzazione, interdipendenza, interculturalità, pluriethnicità, nuove paideie... Oggi sulle reali condizioni giovanili – per quanto sempre cangianti e diversificate per situazioni e problemi – si possono avere informazioni sistematiche grazie a raffinati strumenti di ricerca e di analisi sociologica e psicologica. E queste informazioni ci dicono che l'età giovanile si è dilatata oltre misura, che stante le attuali condizioni giovanili e il contesto conflittuale in cui crescono andrebbero considerati «abbandonati», «pericolosi e pericolanti (= a rischio)» per dirlo con don Bosco, quasi tutti i giovani del mondo. Altrettanto si può affermare circa le effettive "potenzialità" del fanciullo, ragazzo, adolescente, giovane, giovane-adulto per i quali viene messo in atto il processo educativo.

Ne consegue la possibilità di una maggiore personalizzazione di esso in rapporto alla «libertà» effettiva dell'educando, alle sue richieste di autonomia nello scegliere obiettivi e mezzi per raggiungerli, alle "energie" di cui è portatore (vitalità, idealità, desideri, e anche irrequietezze, contraddizioni, ragioni, passioni) che vanno rispettate e aiutate a svilupparsi con risorse e modalità differenziate nelle diverse stagioni della vita. È sempre poi augurabile un più positivo apprezzamento e una più esplicita utilizzazione delle energie interiori del giovane, con l'accresciuto ricorso alle autonomie personali e di gruppo nella cooperazione educativa. Ne conseguirà pure una maggiore attenzione al pluralismo educativo in cui i giovani crescono.

²⁷⁷ P. Braido, *Don Bosco per i giovani: l'Oratorio, una Congregazione degli Oratori: documenti*, in "Piccola Biblioteca dell'ISS", n. 9, pp. 74-75.

Santità e salvezza

Nella teleologia pedagogica donboschiana la salvezza dell'anima è il motivo ispiratore che dà vita al suo dinamismo e al suo metodo educativo, in piena sintonia con la pastorale ottocentesca che dell'ansia per la salvezza faceva un imperativo categorico del proprio agire.

Il fine ultimo dell'educazione preventiva di don Bosco – che oggi definiremmo un'esistenza umana individuale, sociale e religiosa compiuta – è storicamente espresso nella classica espressione di “salvezza dell'anima”. Essa è il punto di arrivo di un lungo cammino iniziato su questa terra attraverso una vita di grazia di cui è garante la Chiesa, che può crescere fino a forme eroiche di amore di Dio e del prossimo. In tal caso siamo di fronte alla santità da altare, alla santità canonizzata.

Ma santità altrettanto vera e propria, la più diffusa, la “feriale” è anche quella di chi vive in stato di grazia abituale perché è riuscito, con lo sforzo personale e con l'aiuto dello Spirito, ad evitare il peccato nelle forme più comuni dei giovani: cattivi compagni, discorsi cattivi, impurità, scandalo, furto, intemperanza, superbia, rispetto umano, mancanza ai doveri religiosi...

La capacità di conseguire tale “salvezza-santità” è condizionata dalle diverse disposizioni o disponibilità delle succitate categorie di giovani “discoli, dissipati, buoni”. Pertanto saggia pedagogia è quella del Sistema Preventivo di don Bosco, che, in relazione alle diverse capacità di capire, assimilare e vivere, agisce con gradualità, differenziazione e gerarchizzazione di fini, di contenuti, di proposte. Ma anche la “santità” *tout court* non è un obiettivo proposto solo a qualche ragazzo “buono”, a qualche *élite* aristocratica, ma a tutti i giovani di Valdocco, studenti e artigiani indifferentemente: «è volontà di Dio che ci facciamo tutti santi; è assai facile di riuscirvi; è un gran premio preparato in cielo a chi si fa santo». Solo che i migliori presero alla lettera tale vocazione; uno per tutti, Domenico Savio, vissuto nel “piccolo seminario di Valdocco” («“Io mi sento un bisogno difarmi santo, e se non mi fo santo, io fo niente. Iddio mi vuole santo ed io debbo farmi tale”; altri la realizzarono in solo maniera pregevole» (Francesco Besucco, Michele Magone), altri ancora come potevano. E sarà poi don Bosco ad indicar a ciascuno l'itinerario congruo, dalle forme più alte di costante contatto col Signore a quelle, più semplici, di compimento del proprio dovere quotidiano.

Il noto trinomio

- L'educatore, in sintonia con don Bosco, crede che *la ragione* è dono di Dio, ed è grazie ad essa che si possono scoprire i valori del bene, fissare gli obiettivi da perseguire e trovare mezzi e modi per raggiungerli. Alla ragione e alla ragionevolezza (che diventa facilmente

buon senso, sano realismo, autentico rispetto delle persone) si collega la capacità dell'educatore di adattarsi ai vari ambienti e situazioni in cui si trova ad operare, di prestare una diversa attenzione ai singoli giovani. Nel Sistema Preventivo la ragione appare come un mezzo educativo fondamentale in quanto essa deve avere la meglio sull'impostazione violenta, sull'accettazione indiscussa del comando. Una ragione che va anche educata attraverso lo studio, la scuola, l'istruzione, rispettosa dei valori umani e cristiani. Nell'introduzione di uno dei suoi primi libri, la *Storia Sacra*, don Bosco scrisse: «In ogni pagina ebbi sempre fisso quel principio: illuminare la mente per rendere buono il cuore».

Ma anche la ragione, come le altre due parole del trinomio, sono da rileggersi alla luce di evidenti rivoluzioni di concetti e di mentalità. All'epoca di don Bosco e per buona parte del secolo successivo la "cultura" salesiana si è rivelata molto tradizionale, conservatrice, e per lo più unicamente funzionale ad una professione o studentesca o artigiana; anche la modalità di trasmissione di tale "cultura" è stata prevalentemente autoritaria, chiusa a libere letture, alla ricerca personale, al confronto e al dibattito. Oggi a fronte della razionalità tecnologica, dell'evasione nell'emozionale immediato, dell'avvento del «pensiero debole» e insieme della domanda di «pensiero critico» all'interno di una "società liquida", la ragione è invitata a recuperare la pienezza del suo significato e delle sue funzioni: osservare, riflettere, capire, provare, verificare, cambiare, adattarsi, decidere, sviluppare, assimilare prontamente, e in modo flessibile, tutte le proposte e le suggestioni provenienti dal "campo di lavoro educativo" e dalla riflessione accademica.

Ed è proprio con la "ragione" che si costruisce quell'antropologia aggiornata ed integrale di cui sopra, con la quale l'educatore legge attentamente i segni dei tempi e ne individua i valori emergenti che attraggono oggi i giovani: la pace, la libertà, la giustizia, la solidarietà, la partecipazione, la promozione della donna, le urgenze ecologiche...

- La forma più alta della ragione-ragionevolezza umana è l'accettazione del mistero di Dio. Per don Bosco la religione costituisce l'obiettivo massimo, l'elemento unificatore di tutto il suo sistema di educazione. La religione, intesa sia come *religiosità* che come *religione positiva*, si pone al culmine del processo educativo, ma nello stesso tempo è strumento di educazione, funzionale ad una vita cristiana orientata alla comunione con Dio creatore e Gesù redentore. Don Bosco è convinto che non sia possibile una vera educazione senza un'apertura al trascendente.

Non si tratta di una religione speculativa e astratta, ma di una fede viva, radicata nella realtà, fatta di presenza e di comunione, di ascolto e di docilità alla grazia. Non per nulla “le colonne” dell’edificio educativo sono l’Eucaristia, la Penitenza, la devozione alla Madonna, l’amore alla Chiesa e ai suoi pastori.

L’educazione è allora un “itinerario” di preghiera, di liturgia, di vita sacramentale, di direzione spirituale: per alcuni, risposta alla vocazione di speciale consacrazione; per tutti, la prospettiva e il conseguimento della santità.

Quella che fu preoccupazione di don Bosco di fronte ai fenomeni dell’indifferentismo, dell’anticlericalismo, della irreligiosità, del proselitismo protestante, del paganesimo non dovrebbe essere molto diversa da quella degli educatori di oggi, ai quali però si chiede un ben più sodo e approfondito confronto cultura-fede, non fosse altro per il fatto che fra loro e don Bosco si colloca, come s’è accennato, il secolo che ha visto il modernismo, il movimento liturgico, la fondazione e il rinvigorimento della morale e della spiritualità, il ritorno alle fonti del messaggio cristiano annunciato nella Scrittura, il Concilio Vaticano II, l’ecumenismo, la riscoperta del ruolo dei laici nella Chiesa... e anche, contemporaneamente, guerre e rivoluzioni politiche e sociali di dimensioni planetarie, diffusione di una mentalità relativistica nei campi sia del sapere che del vivere, ricorrenti fondamentalismi e cortocircuiti tra religione, stato, politica, crisi del diritto internazionale...

- Il termine *amorevolezza* è onnipresente nella letteratura salesiana, anche se inteso in modalità diverse. È costituita da una vera disponibilità per i giovani, simpatia profonda per loro, capacità di dialogo, bontà, cordialità, comprensione.

Propria dell’educatore preventivo, essa si traduce nell’impegno di essere una persona “consacrata” al bene degli educandi, sempre presente in mezzo a loro, pronta ad affrontare sacrifici e fatiche nell’adempiere la propria missione.

Siamo così pervenuti ad un altro termine “mitico”: l’*assistenza*, sovente unicamente inteso come assillante e onnipresenza fisica in grado di difendere un minore e proteggere un debole sprovveduto, senza porre sufficiente attenzione al rischio di bloccarne il naturale e legittimo processo di autonomia maturante.

Nella prospettiva dell’*amorevolezza* vengono privilegiate le relazioni personali. Don Bosco ama usare il termine *familiarità* per definire il rapporto corretto tra educatori e giovani. Il quadro delle finalità da raggiungere, il programma e gli orientamenti metodologici da seguire acquistano concretezza ed efficacia, se improntati ad uno schietto *spirito di famiglia*, cioè vissuti in ambienti

sereni, gioiosi, stimolanti. A questo proposito va almeno ricordato l'ampio spazio e la dignità dati da don Bosco al momento ricreativo, allo sport, alla musica, al teatro e al cortile. È nella spontaneità ed allegria dei rapporti che l'educatore sagace coglie modi di intervento, tanto lievi nelle espressioni, quanto efficaci nei risultati per la continuità e per il clima di amicizia in cui si realizzano. Per non parlare dell'esperienza di gruppo, elemento fondamentale della tradizione pedagogica salesiana.

Oggi l'amorevolezza tradizionale andrebbe ripensata tanto nei fondamenti, quanto nei contenuti e nelle sue manifestazioni. Lo esigono l'inedito rapporto tra adulti e giovani e l'autocoscienza di questi, sempre più attenti a lasciarsi "catturare" affettivamente e pericolosamente dagli adulti (pedofilia), la critica situazione delle loro famiglie, caratterizzata dalla mancanza di relazioni fraterne (figli unici), di costante presenza della madre (inserita nel mercato del lavoro), di rapporti duraturi fra genitori (divorzi, separazioni). Si rende così quanto mai necessario «inventare una concreta e articolata "pedagogia preventiva familiare", che riapplichi, con particolare cura critica, in situazioni mutate, i concetti chiave del "sistema", in particolare la problematica "amorevolezza", oscillante tra creatività affettiva, senso rassicurante di appartenenza, possessività ansiosa, violenza»²⁷⁸.

E come lo stesso "spirito di famiglia", rivissuto e attualizzato, dovrebbe superare quelle forme di paternalismo e di familiarismo proprie del passato per giungere ad attuare relazioni "libere" e liberanti, autenticamente personalizzanti, anche l'assistenza intesa come "chiusura di porte e finestre" dell'ambiente giovanile e presenza costante dell'educatore accanto al giovane dovrebbe fare i conti con giovani che autonomamente navigano su Internet, comunicano con cellulari, interagiscono con centinaia di canali televisivi, si incontrano dove e come vogliono.

Così pure per rispondere alle legittime, esplicite e sempre più frequenti richieste di forme di attivismo, di autogoverno, di autogestione, il Sistema Preventivo dovrebbe proficuamente e nei limiti del possibile coniugarsi con esse, valutandole con attenzione e soddisfacendole nelle forme più idonee.

Un trionfo da reinterpretare in forma sempre rinnovata

Il sistema di Don Bosco si fonda tutto – come già detto più volte - sopra la ragione, la religione e l'amorevolezza: un linguaggio antico da interpretare nell'oggi, dizioni da rendere pienamente evocative anche per gli educatori odierni.

²⁷⁸ P. Braido, *Prevenire, non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2000, p. 403.

E allora diciamo che Don Bosco procede nella sua azione progettando: progetta l'educazione strutturandola in modo organico nelle tre direzioni fondamentali di un ideale modello sistemico (ossia che tiene conto di molteplici aspetti della realtà): la struttura relazionale, il sistema valoriale i modelli dell'azione.

Con l'amorevolezza egli dimostra la sua attenzione estrema alle strutture relazionali del metodo pedagogico. La comunicazione educativa nel rapporto interpersonale e la relazione sociale di un ambiente istituzionale, in cui si percepisce il noi nel suo insieme, assumono oggi rilievo decisivo e sono presupposto per l'efficacia educativa e l'adeguatezza dell'istituzione. Si pensi alla rilevanza del dialogo, come atteggiamento e come abilità comunicativa; alla categoria di clima degli ambienti educativi, che per Don Bosco è il clima di famiglia; alla dinamica di una istituzione come può essere l'oratorio, il quale sia pensato come sistema aperto su altre istituzioni e come agenzia educativa in un contesto pluralistico e di società complessa.

La religione denota il sistema valoriale, prospettiva indispensabile di ogni azione educativa. Un quadro di riferimento di valori educativi, una visione dell'uomo e della società sono inevitabili, e consapevolmente tanto più richiesti, in un progetto di educazione. Certo, il termine religione prende il senso ricco della fede incarnata di Don Bosco, è rivelativo di una visione di integralità di esistenza - non di separatezza, di amore alla vita nella sua totalità, di ispirazione e motivazione profonde del vivere dell'uomo totale. In questa accezione dire Dio è dire contemporaneamente l'uomo: «Amare Dio significa trovare e servire l'uomo, l'uomo vero, l'uomo integrale; amare l'uomo - fare il cammino con lui significa trovare Dio, termine trascendente, principio e ragione di ogni amore» (DB 161). Da ultimo, la terza direzione del modello è significata nella ragione, che dice capacità di lettura della realtà umana, di intuire dentro le situazioni, di interpretare i fenomeni, di infondere loro vigore razionale. Significa al contempo anche ragionevolezza, ossia razionalità non astratta, ma ricerca concreta di saggezza e di sapienza di vita.

La contraddittorietà del reale, il pluralismo dei modelli culturali, l'ambivalenza dei comportamenti, la carica simbolica dei gesti dell'uomo, la problematicità dell'esistenza... tali odierne questioni si fronteggiano anzitutto con la ragione, dono di Dio. L'autonomia delle realtà terrestri richiede il nostro impegno di ricerca, pur esigendo riferimento a istanze etiche. Con la ragione si tratta pertanto di prendere coscienza della realtà fenomenica, ossia di operare l'intelligenza delle situazioni, cogliendone la complessità. Occorre inoltre saper gestire la propria azione nella plurivalenza dei significati dei comportamenti umani e saper confrontarsi nel dialogo aperto con le diverse Weltanschauungen senza rinunciare alla propria identità.

Più oltre ci sfidano anche i modelli culturali, realtà che incidono nel cammino di realizzazione storica dell'uomo e dell'umanità. La questione della trasformazione sociale del mondo non ci può lasciare indifferenti, anzi ci stimola a inventare modelli di cambiamento e strategie di innovazione, perché si realizzi la civiltà dell'amore.

Il termine ragione, letto soprattutto alla luce dell'azione storica e sociale di Don Bosco, dice tutto questo, in particolare sottolinea l'incidenza della prassi nella vita, l'influsso dei modelli di comportamento quotidiani, dei riferimenti etici, in vista della trasformazione della società a misura d'uomo e di ogni uomo.

Certamente il messaggio pedagogico di Don Bosco è aperto, «richiede di essere continuamente approfondito, adattato, rinnovato con intelligenza e coraggio... Tuttavia - afferma il Papa - la sostanza del suo insegnamento rimane, la peculiarità del suo spirito, le sue intuizioni, il suo stile, il suo carisma non vengono meno, perché ispirati alla trascendente pedagogia di Dio... Egli continua ad essere maestro, proponendo una nuova educazione che è insieme creativa e fedele» (JP 13).

Educatore padre, fratello ed amico

L'efficacia del Sistema Preventivo risiede nella capacità dell'educatore di programmare, attuare, controllare i contenuti del proprio intervento; in altri termini: di sapere esattamente cosa vuole, che cosa fare e cercare. In un certo modo si potrebbe dire che il Sistema Preventivo è l'educatore.

L'espressione potrebbe suonare esagerata se non fosse che nella *mens* di don Bosco l'educatore è il detentore incontestato dell'intero sistema. Il primo compito dell'educatore è dunque quello di esserci e di non stare fuori del campo dove viene giocata la partita. Se è vero che nell'educando ci sono tutte le disposizioni per realizzare la sua vita piena, è altrettanto vero che, lasciato a se stesso, potrebbe correre il rischio di non attuare tutte o completamente le sue possibilità di crescita. L'educatore sicuro e rassicurante, consapevole del proprio compito e responsabile, autorevole e non autoritario, cerca di instaurare un autentico dialogo e un costruttivo confronto con un giovane. Vitalmente implicato nella relazione educativa, la sua personalità, il suo passato, le sue paure, le sue ansie incidono sulla formazione dell'educando. È la sua persona che educa. Oggi, lo si è appena detto, le relazioni giovani-adulto si sono profondamente trasformate rispetto a quelle del tempo di don Bosco, il che comporta anche in questa prospettiva un modo radicalmente nuovo di interpretare e sperimentare l'idea e il ruolo stesso di educatore «padre», «fratello», «amico». È anzitutto necessario che, non ritenendosi più possessore e interprete unico del sistema, così da imporre o proporre certezze preconfezionate, egli si renda capace di interpretare i bisogni giovanili difficilmente esprimibili da loro stessi, di accompagnarli nella loro non facile ricerca delle risposte

alle domande fondamentali della vita, di rispettarli nel loro diritto di essere e sentirsi protagonisti, di ridurre la propria funzione predominante per educarsi mentre educa, sia sul facile terreno del confronto che su quello difficile, ma altrettanto utile, dell'inevitabile scontro.

Nell'educatore il giovane non cerca più tanto il padre che pensa a tutto in sua vece, l'amico che gli organizza il tempo libero, il fratello che si interessa della sua crescita, l'adulto che distribuisce ordini, o il sorvegliante che minaccia castighi, ma l'uomo capace di mettersi accanto a lui, più attento alla sua persona che alle esigenze generiche dell'educazione, più disponibile ad offrirgli un contributo positivo allo sviluppo delle sue potenzialità inesprese, che non attento unicamente a neutralizzare gli elementi negativi e controproducenti.

Non rimane che concludere

Oggi sembra necessario non tanto il richiamo e l'approfondimento del concetto restrittivo del Sistema Preventivo, quanto il richiamo e l'approfondimento della prevenzione come *intervento meditato, precoce e diffuso*, che *promuova* serie di iniziative atte a orientare le risorse delle singole fasce giovanili verso progetti allettanti e validi, a predisporre per esse opportunità di crescita tali che non solo favoriscano la conoscenza del mondo e delle cose – a questo provvede più che sufficientemente Internet – ma soprattutto ne facciano crescere il senso della vita e il gusto del bene e del positivo. Educare in questi scenari proponendo esperienze valide e coinvolgenti; far crescere i giovani dall'interno facendo leva sulla libertà interiore e contrastando i condizionamenti esteriori; “conquistare il cuore” dei giovani per invogliarli serenamente verso i valori, correggendo le deviazioni e contenendone le passioni; prepararli al futuro accoppiando alla formazione della mente l'acquisizione di abilità operative; arrivare là dove nascono e si radicano i comportamenti dei giovani per sviluppare in loro una personalità capace di decisioni proprie e di discernimento; abilitare i giovani alla concretezza della vita sociale ed ecclesiale: ecco il difficile compito dell'educatore che intende ispirarsi al Sistema Preventivo di don Bosco.

Le radici sono solide, le sorgenti limpide e da esse può rinascere, in forme ricche di futuro, quell'aggiornato “Nuovo Sistema Preventivo” auspicato già dall'allora Rettore Maggiore, don Egidio Viganò, ma non ancora organicamente composto. Potrà sorgere grazie allo sforzo congiunto di gruppi preparati e di consessi non solo giuridicamente “autorevoli”, che vedono necessariamente coinvolti SDB, FMA, CC, EE.AA, gruppi della famiglia generale in genere, con l'aiuto di storici, teologi, spiritualisti, pedagogisti, educatori e pastori. Ad una “Nuova Educazione”, che deve far riscontro alla “Nuova Evangelizzazione”, non può mancare il cospicuo contributo di un “Nuovo Sistema Preventivo”.

Capitolo VII

EDUCARE AD ESSERE “ONESTI CITTADINI”

La scuola e la Formazione Professionale dei Salesiani, uno dei crocevia sensibili delle problematiche dei ragazzi e dei giovani del nostro tempo, sono chiamate a misurarsi con le sfide educative della cultura contemporanea attraverso il proprio progetto educativo che si ispira a quel patrimonio pedagogico solitamente chiamato, come già ne abbiamo parlato in modo ampio, anche nel precedente capitolo “*Sistema Preventivo di don Bosco*”²⁷⁹. È nella fedeltà a questo Sistema e nella sua continua attualizzazione, infatti, che i Salesiani trovano la loro identità.

Sulla meta fondamentale del progetto, sintetizzata nella nota formula “onesti cittadini e buoni cristiani” con la quale don Bosco voleva “formare costruttori della città e uomini credenti”, in una pubblicazione dell’allora Rettor Maggiore dei Salesiani, Don Pascual Chávez Villanueva, distingue nettamente il contesto storico nel quale essa ha avuto origine, dalla situazione attuale²⁸⁰. Il Sistema Preventivo di don Bosco si fondava, allora, su una visione di uomo, di cittadino e di cristiano tradizionale, semplice, propria di un’epoca storica che non è più la nostra e che oggi rivela tutti i suoi limiti.

*“Bisogna dunque prendere atto che la ben nota formula di ‘onesti cittadini e buoni cristiani’ è oggi da rifondare sul piano antropologico e su quello teologico, è da reinterpretare storicamente e politicamente. Una rinnovata antropologia dovrà individuare, tra i valori della tradizione, quali siano da sottolineare nella società post-moderna e quelli invece nuovi da proporre; una rinnovata riflessione teologica preciserà i rapporti tra fede e politica, educazione e impegno sociale, politica e società civile”*²⁸¹.

Con il presente capitolo, come con tutto il rapporto, vorremmo anche noi dare un contributo nella direzione indicata, anche se modesto, ma certamente impegnato. A tale fine il prosieguo verrà articolato in *tre* sezioni: la prima cercherà di chiarire il significato della formula per don Bosco, la seconda tenterà di presentarne l’evoluzione all’interno della Congregazione, soprattutto a partire dagli anni ‘70 del secolo scorso, mentre l’ultima è focalizzata sulla riattualizzazione della formula soprattutto ad opera del Rettor Maggiore. A nostro parere (ma è solo un’ipotesi), i due termini del binomio si presentano come un tutt’uno inscindibile in don Bosco e così sono trattati nella prima

²⁷⁹ G. Malizia- M. Tonini – L. Valente, *Conclusioni generali*, in G. Malizia- M. Tonini – L. Valente, (a cura di), *Educazione e cittadinanza*. Verso un nuovo modello culturale ed educativo, Milano, Franco Angeli, 2008, pp. 201-204.

²⁸⁰ P. Chávez Villanueva P., *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, in G. Malizia- M. Tonini – L. Valente, (a cura di), *o.c.*, pp. 37-38.

²⁸¹ *Ibidem*, p. 39.

parte del capitolo; gradualmente l'educazione ad essere onesti cittadini acquisisce una sua autonomia nella riflessione e nella prassi della Congregazione, pur rimanendo la strettissima connessione con l'educazione del buon cristiano, come cercheremo di mostrare nella seconda sezione; la terza, che riguarda l'attualità, mostrerà il conseguimento di un'autonomia piena, anche se sempre nell'unità di base della formula.

L'educazione del “buon cristiano e onesto cittadino” in don Bosco

Nel suo sistema educativo don Bosco ha evitato due estremi: da una parte egli non intende formare l'uomo nuovo, come altri moderni educatori e pedagogisti, e dall'altra non vuole neppure restaurare il modello dell'uomo antico secondo la concezione cristiana e civile dell'“Ancien Régime”²⁸². La sua azione va immaginata in una maniera molto più articolata: essa infatti si pone come una *sintesi* tra fini vecchi e nuovi in quanto è riuscito a educare i giovani alla fedeltà alla visione cristiana della vita sempre antica e sempre nuova e all'inserimento in una società che era in continuo progresso rispetto al sistema sociale tradizionale. Tale proposta non costituisce il frutto di una teoria generale dell'educazione elaborata sistematicamente, ma nasce all'interno di una esperienza che non si riduce a sola prassi, ma che si colloca entro una visione umanistico cristiana che, se in don Bosco non è riflessa, tuttavia appare in lui presente intellettualmente e operativamente.

La sintesi di cui sopra si trova enunciata in maniera lapidaria in varie *formule* di cui la più comunemente utilizzata è il binomio “buon cristiano e onesto cittadino”. Tra le altre formule si possono ricordare, anche se con un senso più ampio, ma con una prospettiva simile, per esempio: “civiltà e religione”, “civilizzazione ed evangelizzazione”, promozione del “bene dell'umanità e della religione”, “dilatare il regno di Gesù Cristo portando la religione e la civiltà tra quei popoli e nazioni che l'una e l'altra tuttora ignorano”²⁸³. A sua volta, lo stesso binomio base si ritrova in diverse varianti: “buoni cittadini e veri cristiani”, “buoni cristiani e savi cittadini”, “buoni cristiani e uomini probi”. Tali espressioni evidenziano la condivisione da parte di don Bosco di una concezione moderata del sistema sociale, pienamente comprensibile in un periodo in cui i cattolici erano tesi a ricomporre il tessuto morale e civile del Paese, profondamente scosso dagli effetti della rivoluzione francese.

²⁸² P. Braido, *Prevenire non reprimere*. Il sistema educativo di Don Bosco, LAS, Roma, 2006, pp. 229-249; Idem, *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco*, in BRAIDO P. (a cura di), *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*. Vol. II: Sec. XVII-XIX, LAS, Roma, 1981, pp. 344-351; IDEM, *Buon cristiano e onesto cittadino*. Una formula dell'«umanesimo educativo» di don Bosco, in “Ricerche storiche Salesiane”, 1994, 1, pp. 7-75. Cfr. anche: F. Casella, *L'esperienza educativa preventiva di Don Bosco*, LAS, Roma, 2007, pp. 75-92; F. Motto, *Un sistema educativo sempre attuale*, Leumann (Torino), Elledici, 2000, pp. 32-46; J. M. Prellezo, *Sistema educativo ed esperienza oratoriana di don Bosco*, Leumann (Torino), Elledici, 2000; STELLA P., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*. Vol. II: Mentalità religiosa e spiritualità, LAS, Roma, 2 ed 1981, pp. 73-96 e 459-465.

²⁸³ P. Braido., *Prevenire non reprimere*. o.c., pp. 230-234.

Anche in questo caso si nota in lui lo stesso sforzo di sintesi, richiamato sopra, volto ad assicurare la *coesistenza* di valori diversi: infatti, se da una parte non è certamente assente un qualche rimpianto per i buoni tempi antichi ed emerge con evidenza il desiderio del ripristino di una società concepita come integralmente cristiana, dall'altra egli appare anche convinto che non solo è impossibile impedire l'avvento del nuovo mondo, ma che non si deve farlo perché priverebbe lo sviluppo dell'umanità di un contributo certamente prezioso. Pertanto, il modello di uomo e di cristiano da educare rappresenta un punto di sintesi armonica tra il credente della tradizione cristiana e il cittadino della nuova concezione e il progetto operativo da attivare per la sua formazione può essere ancora basato sulla triade classica, pietà e moralità, scienze e civiltà, che però va ripensata e adattata ai nuovi tempi. Quindi, l'adozione convinta dei valori terreni e la riaffermazione dell'importanza delle tre realtà appena richiamata devono aver luogo in modo subordinato e funzionale alla pietà e alla moralità e nel quadro dell'azione risanante e divinizzante della grazia secondo lo stile proprio della sua vita che lo ha visto credente e sacerdote, ma anche ossequente e attivo cittadino, estraneo però alle fazioni politiche e in questo senso politicamente neutrale, cioè solo partiticamente tale.

Questo modello di uomo tradizionale rinnovato si definisce in base ad un complesso organico di *dimensioni* sulle quali è opportuno soffermarsi per elencarle e approfondirle adeguatamente, pur nella necessaria brevità della nostra trattazione. Il profilo globale si colloca pur sempre nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari. L'originalità di don Bosco, come ha detto un suo estimatore, va cercata nella centralità che lui ha attribuito nella sua azione educativa alla formazione a una vita cristiana, operosa e lieta²⁸⁴. In altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario che, sebbene sul piano teorico manchi di una base e di una riflessione organica e approfondita, tuttavia lo si scopre chiaramente a livello della vita.

Il senso della vita poggia sulla fede cristiana che a sua volta fa da base alla morale e al sistema sociale. La questione principale che l'uomo tradizionale rinnovato deve affrontare è quella della *salvezza* dell'anima che rappresenta il traguardo più alto da raggiungere e per il quale egli si impegna totalmente in cooperazione con la grazia. Per conseguire tale metà l'educazione deve attivare tutte le potenzialità del giovane, dalle capacità intellettuali, a quelle emotive fino alla libera volontà. Il traguardo non è solo quello già stupendo di realizzare al pieno la propria umanità

²⁸⁴ F. Orestano, *Celebrazioni*, vol. I, Milano, Bocca, 1940, p. 47. Su questa valutazione cfr. più ampiamente P. Braido, *Prevenire non reprimere. o.c.*, pp. 235-236.

naturale, ma di portarsi al livello soprannaturale, di maturare a immagine e somiglianza di Dio. In questo quadro si comprendono le ragioni che spingono don Bosco a presentare l'impegno per conseguire la salvezza come la professione più elevata del cristiano in cui le altre trovano un significato pieno e raggiungono la loro perfezione.

L'azione educativa deve rispondere alle esigenze di una graduale *pedagogia della salvezza* che don Bosco delinea in relazione ai bisogni diversificati delle varie categorie di giovani. Riguardo a quelli completamente sbandati si tratta di aiutarli a recuperare il senso dell'esistenza, la voglia e la gioia di vivere mediante la formazione a un lavoro dignitoso che permetta loro di provvedere a se stessi e ai propri familiari; ciò può anche esigere una previa purificazione della intelligenza e degli affetti inquinati dall'ignoranza e dalle cattive abitudini. C'è anche bisogno di creare delle comunità capaci di far riacquistare i valori familiari che possono essere mancati nella prima età della vita. L'educazione compie un salto di qualità quando l'affettività vissuta o recuperata riesce a unirsi in maniera feconda con la ragione e la religione. Al livello più elevato si colloca la santità che è alla portata di tutti perché è assai facile raggiungerla. Nel percorso della salvezza un ruolo importante è svolto dalla Madre del Redentore alla cui intercessione va affidato l'impegno umano per conseguirla. Il cristiano maturo è colui che “*conosce, ama e serve Dio, Creatore e Signore del Cielo e della terra*”²⁸⁵. Alla base del suo modo di vivere si trova il timore di Dio che, anche come timore servile o timore della pena, presenta una valenza positiva nel senso che spinge alla conversione del peccato, che assume un significato più elevato quando assurge a timore iniziale che è già rifiuto della colpa, ma che raggiunge la pienezza allorché si integra con l'amore filiale e riesce a fare sintesi tra la visione di Dio Giudice e quella di un Padre misericordioso. E il “farsi amare più che farsi temere”, che assume un'importanza essenziale nella pedagogia di don Bosco, va visto in corrispondenza al “farsi amare più che farsi temere” che deve qualificare i rapporti del credente maturo e riuscito con il Padre che è nei Cieli.

Un altro tratto fondamentale della fisionomia del buon cristiano e dell'onesto cittadino è costituito dalla fede nella *Chiesa cattolica, apostolica e romana* con tutti i suoi corollari. Anzitutto solo lei può essere considerata la vera Chiesa voluta dal suo Fondatore, Gesù Cristo. Altrettanto ferma deve essere la fede che va nutrita nei confronti dell'infalibilità del successore di Pietro, il Papa; alla sua persona e al suo magistero deve essere prestata una fedeltà filiale, come altrettanto forte sarà la volontà di vivere in comunione con i vescovi che tra l'altro ci uniscono al Pontefice e attraverso lui a Dio. Il cristiano riuscito viene descritto come colui che, formato nella dottrina cattolica,

²⁸⁵ P. Braidò, *Esperienza pedagogica preventiva nel secolo XIX. - Don Bosco, o.c.*, p. 349.

testimonia senza paura la propria fede in ogni circostanza, si tiene lontano dalle eresie, né condivide alcuna forma di radicalismo politico e che sostiene con convinzione le posizioni del Papa e dei Pastori della Chiesa.

Quanto detto finora non deve far pensare che il cristiano sia solo un “uomo di eternità”. Egli è contemporaneamente “onesto cittadino” e, in quanto tale, è chiamato a operare nel mondo in maniera ordinata e attiva attraverso il *lavoro*.

Quanti poi si possono permettere di vivere di rendita, dovranno rispondere a Dio del buon uso delle ricchezze di cui dispongono; riguardo a questo aspetto va sottolineata l’insistenza di don Bosco sull’elemosina che egli concepisce come esercizio della giustizia sociale. Ad ambedue le categorie si richiede di eseguire fedelmente gli obblighi della propria condizione con tutta onestà ed esemplarità. Attraverso il lavoro e l’uso corretto delle risorse l’onesto cittadino non solo si realizza come persona, ma contribuisce al bene comune, dando un apporto sostanziale all’utilità sociale.

Secondo P. Braido, il ventaglio ampio di mete che don Bosco pone all’azione educativa non comprenderebbe una visione matura della *persona socialmente e politicamente impegnata*²⁸⁶: più precisamente, ciò che manca è una riflessione autonoma e approfondita su tale traguardo come finalità specifica perché la relativa elaborazione rimane all’interno degli obiettivi morali e religiosi. Una spiegazione di questa posizione può essere probabilmente ricercata nella natura del tutto elitaria dell’impegno politico nell’Italia del tempo e anche nella opzione politica “educazionista” del Santo piemontese. In altre parole, nella sua visione la persona, impegnata in politica, viene a coincidere con il cristiano che svolge il suo lavoro con onestà e competenza.

In questo quadro, è chiaro che la vita è fondamentalmente *vocazione*. Per ognuno Dio ha previsto una chiamata specifica, una collocazione precisa nel mondo e seguendola si può contare sulle benedizioni e sulle grazie del Signore.

Nella pedagogia del Santo piemontese la scelta vocazionale rappresenta un passaggio fondamentale nel percorso esistenziale del giovane, soprattutto l’opzione tra stato secolare e stato ecclesiastico. Rimane comunque fondamentale per tutti che la vocazione di base comune è l’azione caritativa ed apostolica. “Infine, il giovane plasmato dal sistema preventivo, è abilitato anche per il futuro all’esercizio delle tradizionali virtù della carità, della temperanza, dell’obbedienza, dell’onestà, della modestia, a trovare motivo di gioia quaggiù e di ferma speranza nell’eternità beata”²⁸⁷.

²⁸⁶ P. Braido, *Prevenire non reprimere. o.c.*, p. 245.

²⁸⁷ *Ibidem*, p. 248.

Sviluppo graduale all'educazione della persona socialmente e politicamente impegnata

Si è già detto che in don Bosco le due polarità della formula in esame costituiscono un 'unità indivisibile e che nel suo sistema manca una concezione matura della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini. Ci sembra che nella storia successiva della Congregazione si possano rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente di una considerazione autonoma dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. Ci soffermeremo in particolare su due momenti, il primo a cavallo dei due secoli passati, e riguarda la risposta salesiana all'enciclica "Rerum Novarum", e il secondo l'incidenza dell'impegno per la giustizia sociale contro la povertà e il sottosviluppo sulla riflessione e la prassi dei Salesiani a partire dal Capitolo Generale Speciale del 1971-72.

Le reazioni alla pubblicazione dell' enciclica "Rerum Novarum"

Ci si riferisce al periodo relativo agli anni 1891-1910: la prima data è scontata, è quella cioè della divulgazione del documento di papa Leone XIII, mentre la seconda fa riferimento alla morte di don Rua, il rettor maggiore che è succeduto a don Bosco²⁸⁸. Anzitutto, va osservato in proposito che, se è vero che nei documenti autorevoli della Congregazione Salesiana i riferimenti all'enciclica sono più numerosi sul piano quantitativo e rilevanti su quello qualitativo rispetto alle mancate menzioni, tuttavia si deve ammettere che le seconde risultano consistenti. Tale constatazione non deve far pensare che queste dipendano dall'esistenza di posizioni fortemente critiche nei riguardi del contenuto del documento; al tempo stesso, non si può negare che esse rappresentano un segno, non limitato certamente ai salesiani, di una certa incapacità di settori consistenti del mondo cattolico di comprendere il *mutamento di ottica* introdotto dal documento con l'affermazione decisa in esso contenuta della giustizia sociale come dimensione essenziale di ogni azione che voglia fronteggiare con successo il nodo problematico della questione sociale. Comunque, sull'atteggiamento della Congregazione ha certamente influito la scelta politica "educazionista" di don Bosco, a cui si è accennato sopra, e anche la convinzione che le attività da lui avviate in campo formativo a favore in particolare della gioventù povera e abbandonata potessero soddisfare in misura più che adeguata le esigenze e le proposte contenute nella "Rerum Novarum". Per interpretare meglio la risposta

²⁸⁸ J. M. Prellezo, *La risposta salesiana alla «Rerum Novarum»*. Approccio a documenti e iniziative (1891-1910), in A. Martinelli – G. Cherubini (a cura di), *Educazione alla fede e dottrina sociale della Chiesa*. Atti XV Settimana di Spiritualità per la Famiglia Salesiana, Dicastero per la Famiglia Salesiana, Roma, 20-25 gennaio 1992, Editrice S.D.B., Roma, 1992, pp. 39-91; cfr. anche M. Wirth, *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma, 2000, pp. 263- 274.

salesiana alla enciclica conviene richiamare subito le *Deliberazioni* del 6° Capitolo generale della Società Salesiana²⁸⁹.

Esse fanno riferimento soltanto ad alcune delle sue opere a servizio dei giovani, gli ospizi per artigiani e gli oratori festivi. La preoccupazione fondamentale è quella di proteggere gli allievi dagli errori presenti in alcune concezioni sociali del tempo. Le strategie principali per aiutarli consistono: nell'organizzazione di conferenze su temi come il capitale, il lavoro, la merce, il riposo festivo, gli scioperi, il risparmio e la proprietà privata; nella previsione a favore dei nostri giovani di premi rappresentati da libretti delle Casse di Risparmio; nel loro accompagnamento ad inserirsi in società operaie e cattoliche nei luoghi dove sono operanti; nel sostegno attivo rivolto a queste associazioni cattoliche.

Le risposte appena ricordate contengono molti aspetti positivi, di per sé evidenti, nel senso che si nota un impegno importante dei Salesiani non solo a educare i propri allievi sul piano sociale, ma anche ad aiutarli efficacemente nella transizione al mondo del lavoro e alla vita associata in modo che potessero conservare e sviluppare una visione adeguata della società. Il *bilancio* delle proposte non può non evidenziare anche carenze e limiti. Le deliberazioni non sembra che vadano applicate anche agli studenti dei collegi e delle scuole umanistiche e francamente non si capiscono le ragioni di questa esclusione. Inoltre, la prospettiva rimane fondamentalmente di natura difensiva, ristretta al sociale, mentre le proposte restano ancora lontane dall'idea di educare in positivo una persona socialmente e politicamente impegnata, assunta come una finalità specifica del progetto da realizzare.

Un altro aspetto delle reazioni della Congregazione va ricercato nel loro carattere *molto diversificato*. Di per sé tale tratto contiene anche elementi positivi: infatti, non mancano Paesi e pubblicazioni in cui i Salesiani hanno manifestato un apprezzamento entusiastico nei confronti dell'enciclica di papa Leone XIII e tutto questo è avvenuto con grande tempismo; in altri casi però non sono mancati silenzi veramente sconcertanti.

Inoltre, se si prescinde dalle *Deliberazioni* del 6° Capitolo Generale, le reazioni non hanno coinvolto tutta la Congregazione, non presentano una carattere collettivo, ma piuttosto sono venute da *singoli* confratelli o da *gruppi* al suo interno. In questo senso, sembra che siano mancate forme di coordinamento e di organizzazione a livello centrale delle varie iniziative, avviate sul tema, benché queste presentassero anche caratteristiche pregevoli. Infatti, la Società Salesiana era in quel

²⁸⁹ *Deliberazioni dei sei primi Capitoli generali della Pia Società Salesiana preceduti dalle Regole e Costituzioni della medesima*, Tip. e Libreria Salesiana, San Benigno Canavese, 1894, pp. 313-314.

momento impegnata soprattutto a consolidare le opere create da don Bosco in modo da garantire la fedeltà al fondatore.

Si deve anche riconoscere che l'apporto sul *piano riflesso* all'analisi e all'interpretazione dell'enciclica non si presenta in generale molto significativo. I contributi si sono limitati agli aspetti applicativi e pratici oppure a quelli elogiativi e celebrativi. Poche volte ci si è soffermati sulle idee veramente centrali o sugli elementi di novità o si è avuto il coraggio di affrontare i nodi problematici che la "Rerum Novarum" aveva identificato con precisione, andando alla radice delle questioni sociali.

Diverso è il discorso se si fa riferimento alla prospettiva più propriamente *divulgativa*. In questo ambito si possono certamente annoverare iniziative pregevoli di vario tipo che non solo permisero di raggiungere un vasto pubblico, ma hanno anche avuto una incidenza non marginale sul piano politico e legislativo.

Di particolare valore sono stati i *Congressi* internazionali che i cooperatori salesiani hanno organizzato per trattare la questione sociale. Anche se la dimensione "beneficenza" in favore delle opere di don Bosco rimane prevalente, tuttavia un'attenzione speciale viene pure dedicata alla lotta alle ingiustizie e all'impegno per una maggiore equità a favore del mondo operaio. E a questo proposito, si registra in positivo tra i Salesiani una presa di coscienza sempre più approfondita che la risposta più adeguata che la Congregazione può dare alla questione sociale vada ricercata nella trasformazione dei laboratori in vere e proprie scuole professionali, cioè nel loro passaggio da puro addestramento a un mestiere a una reale educazione della persona al lavoro.

L'evoluzione nella seconda metà del secolo scorso

Il profondo rinnovamento che il Vaticano II ha portato nella Chiesa e nella Congregazione Salesiana non poteva non coinvolgere anche l'educazione all'impegno cristiano nella società²⁹⁰. I primi effetti sono già visibili nel *Capitolo Generale XIX* (CG19), che pure si è tenuto nel 1965 prima della fine del Concilio tra la terza e la quarta sessione, e si può dire che tutto il decennio successivo sia stato caratterizzato dall'impegno ad adeguare il progetto salesiano agli orientamenti del Vaticano II. Quanto al CG19, va evidenziato che in riferimento al rinnovamento della preparazione dei Salesiani i relativi testi sottolineano soprattutto due esigenze: la necessità della integrazione tra la formazione religiosa e apostolica da una parte e dall'altra quella sociale, tenuto conto delle dinamiche di profondo cambiamento della società in atto nel mondo; il conseguente

²⁹⁰ M. Midali, *Educazione alla fede e impegno sociale*. La progressiva consapevolezza della Famiglia Salesiana post-conciliare, in A. Martinelli. – G. Cherubini (a cura di), *o.c.*, pp. 93-139; cfr. anche M. Wirth M., *o.c.*, pp. 447-463.

bisogno di innovazione dell'apostolato educativo alla luce di contesti in rapido mutamento e dei documenti ecclesiali²⁹¹. Scendendo più nel particolare, la meta ultima viene identificata nell'impegno rivolto a formare i giovani a una fede autentica, a una vera libertà e a una collocazione dignitosa nella società civile e nella Chiesa. La strategia per conseguire tale fine generale prende le mosse dalla sensibilità e dall'apertura sociale degli allievi e punta a svilupparne le capacità e le competenze e contemporaneamente a inserirvi ragioni di fede, facendo ricorso a tutti i mezzi di informazione e ai contatti con le realtà del mondo e quelle ecclesiali.

Sulla base delle sollecitazioni del Concilio e del magistero post-conciliare, i documenti della Congregazione recepiscono sempre più adeguatamente le istanze, tra di loro inestricabilmente intrecciate, di sviluppare nei Salesiani una maggiore coscienza del servizio da svolgere per realizzare la giustizia nel mondo, all'interno della loro identità di religiosi e di educatori, e di aiutarli a ripensare l'azione formativa in modo da renderla capace di promuovere nei giovani e negli adulti una fede integrata e impegnata soprattutto nell'ambito del sociale. In questo campo il testo più importante di riferimento è rappresentato dagli atti del *Capitolo Generale Speciale XX (CGS)*²⁹². I testi del CGS definiscono l'azione educativa dei Salesiani con due formule che tra loro si completano inscindibilmente: una è la "promozione integrale" che può essere personale e comunitaria, umana e cristiana; l'altra è identificata nella "educazione liberatrice" che mira a formare personalità affrancate dai molti condizionamenti negativi che tengono in schiavitù l'umanità dal punto vista socio-culturale ed economico e anche morale, spirituale e religioso, per renderli capaci a loro volta di liberare i propri fratelli e le proprie sorelle. Per realizzare questo servizio alle nuove generazioni è necessario attivare un processo di educazione alla fede che prende le mosse dalla situazione in cui si trovano i nostri destinatari e che si realizza in tre direzioni fondamentali: facilitare l'incontro con Cristo vivente e aiutare ad accoglierlo con una fede forte, sempre più consapevole del progetto di salvezza di Dio riguardo all'umanità; promuovere nei nostri destinatari lo sviluppo di personalità autenticamente cristiane, da una parte orientandoli a trovare la loro vocazione e sostenendoli nella attuazione di una vita gradualmente unificata dal messaggio evangelico, mentre dall'altra li si forma a fornire un apporto attivo allo sviluppo della Chiesa e al rinnovamento cristiano della società; introdurre efficacemente alla vita liturgico-sacramentale.

Quanto più specificamente alla preparazione all'impegno per la giustizia nel mondo, essa deve essere anzitutto rivolta a tutti i giovani e fornire loro "una educazione aperta e completa:

²⁹¹ *Atti del Capitolo Generale XIX*. 8 aprile - 10 giugno 1965. Roma, in "Atti del Consiglio Superiore della Società Salesiana", 1966, 244, pp. 42-91. Cfr. anche M. Midali., *o.c.*, pp. 95-98.

²⁹² *Capitolo Generale Speciale XX*, Roma, 10 giugno 1971- 5 gennaio 1972, soprattutto pp. 45-65. Cfr. inoltre, MIDALI M., *o.c.*, pp. 99-104.

comprensione dell'attualità sociale, conoscenza della dottrina della Chiesa, formazione alla responsabilità civica, sociale, politica, iniziazione ad un impegno di servizio completo"²⁹³.

L'insegnamento però non basta, ma deve essere accompagnato da una testimonianza coerente di vita per la giustizia nel mondo perché si educa soprattutto per quello che si è. In terzo luogo, la formazione a operare per la realizzazione dell'eguaglianza nella società deve realizzarsi in un orizzonte evangelico, ecclesiale e salesiano, nel senso che non nasce dall'odio di classe né fa ricorso a mezzi violenti, ma si presenta come una manifestazione dell'amore cristiano, non si ferma alla pura informazione, ma pone alla sua base la conversione del cuore verso la giustizia e l'amore di Dio e del prossimo, e si dimostra intransigente nei confronti di qualsiasi istituzione che in qualche modo sia compromessa con il mantenimento di situazioni di ingiustizia nel mondo.

Dalla metà degli anni '70 si impone una nuova esigenza nel mondo salesiano: essa riguarda i valori della tradizione della Congregazione rappresentati in particolare dal *sistema preventivo* che erano rimasti in secondo piano nella decade dopo il Concilio e che ora si vuole riportati al centro dell'attenzione, anche riletti e reinterpretati alla luce in particolare dei documenti magisteriali più recenti come la *Evangelii nuntiandi* di Paolo VI (1975) e la *Catechesi Tradendae* di Giovanni Paolo II (1979)²⁹⁴. La formula "ragione, religione, amorevolezza" che compendia per don Bosco il suo sistema, viene intesa come l'ispirazione fondamentale di un progetto educativo di promozione integrale dell'uomo che intende fornire una risposta piena alla domanda di evangelizzazione del mondo giovanile. Le dimensioni principali sono costituite dalla maturazione personale, sociale e collettiva e dall'educazione alla fede tutta incentrata sulla catechesi, nella introduzione alla vita ecclesiale e liturgica e all'orientamento vocazionale.

In particolare la promozione sociale consiste nell'educare i giovani: "alla disponibilità, alla solidarietà, al dialogo, alla partecipazione, alla corresponsabilità; all'inserimento nella comunità attraverso la vita e l'esperienza del gruppo; all'impegno per la giustizia e per la costruzione di una società più giusta e più umana"²⁹⁵. Tale processo si compie nel quadro di una ispirazione pienamente evangelica, in quanto attuazione dell'amore di Cristo. Le strategie operative sono di tre tipi: bisognerà promuovere un ambiente educativo caratterizzato dalla collaborazione tra educatori e giovani, da spirito e atmosfera di famiglia, fiducia, amicizia e dialogo; sarà necessario sviluppare con gli allievi un rapporto personale che consenta di avviare il processo educativo a partire dalla situazione di ciascuno e di riconoscerne e valorizzarne l'identità e le caratteristiche singolari; la

²⁹³ *Capitolo Generale Speciale XX, o.c.*, p. 55.

²⁹⁴ CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *Documenti capitolari*, Roma, 12 febbraio 1978, Editrice SDB, Roma, 1978, pp. 60-90. Inoltre, cfr. M. Midali, *o.c.*, pp. 110-113.

²⁹⁵ CG21. Capitolo Generale 21 della Società Salesiana, *o.c.*, p. 67.

relazione educativa a sua volta dovrà fondarsi sulla convinzione che gli educandi ne sono soggetti attivi e che vanno gradualmente resi responsabili della loro maturazione, sostenuti dagli educatori che svolgeranno un ruolo di accompagnamento e di guida. L'assistenza salesiana è il nome in cui si può riassumere un tale processo educativo e che si basa su atteggiamenti di simpatia, di attesa accogliente, di voglia di contatti dell'educatore e sulla sua presenza fisica, attiva, fraterna, cooperativa e testimoniale.

Con il Capitolo Generale 23 l'educazione alla fede e all'impegno sociale viene collocato in un'altra ottica, quella della "nuova evangelizzazione"²⁹⁶. Pertanto, l'intento principale è di rielaborare in maniera più adeguata la traiettoria da seguire in modo da realizzare al meglio il servizio dei giovani nei contesti concreti in cui la Congregazione opera e in relazione ai nodi problematici che riguardano i destinatari dei suoi interventi. In particolare sono identificati quattro fasi tra loro articolate: la prima è dedicata alla descrizione – mediante il ricorso ai dati storico-sociologici, interpretati alla luce della fede e delle situazioni specifiche in cui vivono le opere salesiane; nella seconda si procede ad esaminare le condizioni dei giovani per cercare di comprendere come essi si muovono entro i diversi contesti; il passo successivo consiste nell'identificazione dei nodi e degli interrogativi che le comunità devono affrontare; l'ultima fase mira a elaborare un ampio ventaglio di orientamenti che possano servire ai salesiani per definire proposte efficaci nei loro rispettivi contesti.

Il *cammino di fede* che ne risulta, pur essendo sostanzialmente in linea con le indicazioni dei precedenti capitoli, si distingue per una insieme di precisazioni di natura metodologica che tengono conto della varietà delle situazioni analizzate e delle interpellanze percepite ed accolte e che mirano a realizzare una integrazione armonica tra l'educazione alla fede e all'impegno caritativo e sociale²⁹⁷. Il punto di partenza è sempre lo stesso: si tratta di andare incontro ai giovani dove vivono, cercando di ottimizzare ciò di cui dispongono e di offrire loro un ambiente educativo con caratteristiche "oratoriane". La proposta educativa rimane sostanzialmente quella di don Bosco degli "onesti cittadini e dei buoni cristiani", ma è riformulata in relazione alle sfide del momento per cui la meta finale è quella di formare l'uomo orientato a Cristo che sa integrare fede e vita. Il processo di crescita verso tale traguardo rinvia ad un'azione educativa che è distribuita in quattro ambiti tra loro strettamente connessi e che corrispondono ad altrettanti nodi problematici: "- la crescita umana verso una vita da assumere come «esperienza religiosa»; - l'incontro con Gesù

²⁹⁶ Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *Educare i giovani alla fede*. Documenti del Capitolo Generale 23 della Società di San Francesco di Sales, Roma 4 marzo - 5 maggio 1990, in "Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco", 1990, 333, pp. 5-268. Inoltre, cfr. M. Midali, *o.c.*, pp. 113-136.

²⁹⁷ Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, nn. 89-93, 94-157, 158-180 e 181-214; M. Midali, *o.c.*, pp. 127-130.

Cristo, uomo perfetto, che porterà a scoprire in Lui il senso dell'esistenza umana individuale e sociale: il Salvatore dell'uomo; - l'inserimento progressivo nella comunità dei credenti colta come segno e strumento della salvezza dell'umanità: - l'impegno e la vocazione nella linea della trasformazione del mondo”²⁹⁸.

Uno degli aspetti centrali di tale processo di maturazione, e che a noi qui particolarmente interessa, è l'educazione alla *dimensione sociale della carità* rispetto alla quale è necessario ed urgente definire atteggiamenti e prospettare attività che preparino efficacemente i giovani a impegnarsi per la realizzazione della giustizia nel mondo. Scendendo più nei particolari, bisognerà: “educare al valore della persona, avviare a conoscere la complessità della realtà sociopolitica, introdurre i giovani in situazioni che richiedono solidarietà, rispondere con progetti concreti di solidarietà, una solidarietà che sia fondata sul Vangelo e illuminata dalla fede”²⁹⁹.

La missione di educare alla fede in una situazione di nuova evangelizzazione deve sollecitare le *comunità salesiane* a riflettere sulla loro identità e sul progetto operativo di ciascuna per impegnarsi ad adeguarli alle nuove condizioni in cui sono chiamate ad intervenire. Un compito particolarmente urgente che le aspetta è quello di tradurre il percorso delineato sopra in itinerari adeguati alle situazioni specifiche in cui si trovano i giovani che sono loro destinatari³⁰⁰.

In questa linea il Capitolo Generale 24 del 1996 ha mirato a promuovere la comunione e la condivisione tra salesiani e laici nello spirito e nella missione di don Bosco, ponendo la comunità locale come centro strategico di educazione alla fede dei giovani e di partecipazione e formazione dei laici; a sua volta il successivo ha inteso focalizzare i lavori dell'assemblea capitolare sulla comunità salesiana oggi con le sue dimensioni essenziali, i suoi processi e la sua azione³⁰¹.

In *conclusione* si può dire che l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale. Il cammino percorso ha visto una maturazione graduale da un invito generale a conoscere e a diffondere la dottrina sociale della Chiesa nel periodo immediatamente successivo al Concilio, all'approfondimento delle questioni riguardanti la giustizia, la liberazione e la relativa educazione agli inizi degli anni '70, alla focalizzazione sulle

²⁹⁸ Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 116; MIDALI M., *o.c.*, pp. 128-129.

²⁹⁹ M. Midali, *o.c.*, p. 129; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 203-214.

³⁰⁰ M. Midali, *o.c.*, p. 130; Capitolo Generale 23 dei Salesiani di Don Bosco, *o.c.*, n. 216-260.

³⁰¹ Capitolo Generale 24 dei Salesiani di don Bosco, *Salesiani e laici: comunione e condivisione nello spirito e nella missione di Don Bosco*. Documenti del Capitolo Generale 24 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 19 febbraio - 20 aprile 1996, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 1996, n. 356, pp. 5-358; Capitolo Generale 25 dei Salesiani di Don Bosco, *La comunità salesiana oggi*. Documenti del Capitolo Generale 25 della Società di San Francesco di Sales, Roma, 24 febbraio - 20 aprile 2002, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 2002, n. 378, pp. 5-206.

manifestazioni molteplici della povertà e sulle forme possibili della solidarietà a cui formare i giovani, a cavallo dell'avvio della decade '90. Corrispondentemente è stato messo a punto sempre meglio il servizio educativo salesiano: dall'educazione all'impegno cristiano, alla formazione a una fede integrata e impegnata nel sociale, alla ridefinizione di un progetto di educazione integrale che rivede e approfondisce i valori sociali del sistema preventivo, al ripensamento delle strategie e delle metodologie in funzione di contesti differenti. Rimane invece piuttosto carente la connessione tra nodi problematici, interpellanze, proposte e itinerari in relazione alle varie situazioni concrete in cui operano le comunità salesiane.

Il sistema preventivo e l'opzione per i diritti umani

Prendiamo di nuovo le mosse dall'affermazione del già Rettore Maggiore, riportata all'inizio di questo capitolo, secondo la quale il binomio di don Bosco più volte citato "educare i giovani a divenire onesti cittadini e buoni cristiani", se lo si vuole applicare nell'attuale contesto con successo, deve essere ricompreso sul piano storico e politico e rifondato a livello antropologico e teologico. È quello che cercheremo di fare, richiamando in sintesi il suo pensiero sull'argomento e utilizzando i relativi commenti di autorevoli studiosi salesiani. Le tematiche delle prime due sezioni e della quarta che seguono sono riprese dalla lezione magistrale da lui tenuta a Genova in occasione della laurea honoris causa di quella università³⁰², mentre la terza parte è una sintesi del discorso da lui pronunciato al "Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani"³⁰³.

Il progetto educativo

Nel primo dei discorsi citati, il già Rettore Maggiore riflette, anzitutto, sulla duplice dimensione dell'educazione preventiva e, in secondo luogo, sul senso da attribuire oggi all'espressione "onesti cittadini e buoni cristiani"³⁰⁴.

L'azione preventiva, pur con sfumature diverse, si è mossa di norma, nella storia salesiana, su due istanze; quella di soddisfare, in primo luogo, i bisogni primari dei giovani (vitto, vestito, alloggio, sicurezza, lavoro, sviluppo fisico e psichico, inserimento sociale, un minimo di valori, ecc.);

³⁰² P. Chávez Villanueva, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, pp. 24-44.

³⁰³ P. Chávez Villanueva, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009, Roma, 4 gennaio 2009. Cfr. anche P. Chávez Villanueva, *Educhiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*. Strenna 2008, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, 2007; Idem, *Il servizio dei Salesiani d'Italia a favore dei giovani nella Scuola e nella Formazione professionale*, Allegato a "Rassegna CNOS" 2010 2, pp. 13-63; F. Casella, *o.c.*, pp. 9-101; C. Nanni, *Il sistema preventivo di Don Bosco*, Leumann, Elledici, 2003, pp. 35-50; IDEM, *Buoni cristiani e onesti cittadini ieri e oggi secondo il sistema preventivo*, in corso di pubblicazione; IDEM, *Priorità educative nelle ambivalenze della globalizzazione*, Congresso Internazionale Sistema Preventivo e Diritti Umani - Roma 2-6 gennaio 2009.

³⁰⁴ Cfr. P. Chávez Villanueva, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, pp. 24-44.

successivamente, anche se i due momenti non sono cronologicamente separabili, quello di dare vita ad una azione educativa più organica, la formazione sociale, morale e religiosa della persona. Questa duplice valenza, applicata anche alla scuola e alla formazione professionale salesiana, a giudizio del già Rettor Maggiore, è ritenuta attuale pure oggi, dal momento che è “in atto un deciso recupero delle valenze assistenziali e sociali del progetto educativo salesiano, come anche di quelle valoriali proprie della sfera affettiva, emotiva, naturale e soprannaturale”³⁰⁵.

Sulla finalità globale del progetto, espressa con la formula “onesti cittadini e buoni cristiani”, il Rettor Maggiore afferma, come si è ricordato sopra, la necessità e l’urgenza di una *riattualizzazione*. Con ciò non allude ad un compito da iniziare ma ad un lavoro che i Salesiani stanno già svolgendo, a un laboratorio di pratiche e di studio che è già in atto e che mira a dare vita ad un Sistema Preventivo che è sempre frutto di esperienza e di riflessione e che si sforza di rispondere alle domande dei giovani e delle famiglie di oggi.

Approfondiamo ora la questione, utilizzando uno dei saggi che sono stati scritti a commento della lezione magistrale del già Rettor Maggiore, quello di *P. Ruffinatto*³⁰⁶. La studiosa circonda la riflessione all’ambiente educativo realizzato nella scuola e nella formazione professionale salesiana, sostenendo che il Sistema Preventivo, se correttamente attuato, può essere il cuore del progetto educativo salesiano.

Esordisce facendo cenno al contesto in cui operano i Salesiani della scuola e della formazione professionale soprattutto in Occidente, un contesto di “emergenza educativa”, denunciata ormai da più parti e individuata soprattutto nell’agnosticismo antropologico e nel conseguente funzionalismo e utilitarismo educativo: “I criteri economici e produttivi, infatti, orientano purtroppo anche i processi di insegnamento – apprendimento strumentalizzandoli all’acquisizione di ‘ciò che serve’ nel ‘qui e ora’ lasciando all’educazione un respiro corto ed uno sguardo troppo concentrato sul presente”. Questa crisi, prosegue l’autrice, si esplicita nella tendenza a “sostituire un sistema educativo basato su valori coerenti e condivisi con la filosofia della neutralità”³⁰⁷. Questa particolare emergenza interpella anche i Salesiani. Ma l’autrice ritiene, tuttavia, che i Salesiani possono trovare anche oggi nel Sistema Preventivo una risposta adeguata. Infatti, l’umanesimo pedagogico cristiano su cui si fonda, costituisce una risposta capace di competere con la mentalità funzionalistica e tecnocratica di oggi, mettendo in discussione sia il metodo trasmissivo dove l’adulto indica al giovane, in forma direttiva, i traguardi da raggiungere e i percorsi da intraprendere

³⁰⁵ *Ibidem*, p. 37.

³⁰⁶ Cfr. P. Ruffinatto, *Il sistema educativo di don Bosco, cuore del Progetto Educativo della scuola e della Formazione Professionale*, in G. Malizia – M. Tonini – L. Valente (a cura di), *Educazione e cittadinanza*, o.c. pp. 131-148.

³⁰⁷ *Ibidem*, p. 132.

sia quello spontaneistico, quello cioè che teorizza il processo spontaneo e quasi automatico della maturazione del giovane. Il Sistema Preventivo, pedagogicamente fondato, ha una sua originalità perché “consegna nelle mani dei giovani la responsabilità attiva della propria scelta nei confronti delle diverse proposte, ma nello stesso tempo offre loro la possibilità di un accompagnamento continuo che li aiuta a scoprire le proprie risorse, a gerarchizzarle, ad integrarle e a valutarle in base ad un progetto di vita che man mano si va costruendo nel confronto critico con i vari modelli di persona che vengono presentati”. “[...] visione antropologica e chiarezza dei fini si armonizzano e si fondono, realizzando così un metodo teologicamente fondato ed antropologicamente affidabile, capace cioè di coniugare i valori perenni con le moderne istanze socioculturali, la tradizione con la novità, la chiarezza dei fini e le istanze di personalizzazione educativa”³⁰⁸.

Un secondo aspetto, importante ed attuale, sottolineato dall'autrice, è la *visione sistemica dell'educazione*. Le scuole e i Centri di Formazione Professionale sono condotti da Salesiani e laici, impegnati nella stessa missione. Questa è da intendersi non come azione funzionale, “i religiosi collaborano *con* i laici”, ma come una missione condivisa, in spirito di collaborazione e scambio di doni, dove religiosi e laici realizzano insieme il progetto educativo. È questo aspetto del progetto, “un tutto organico ed unitario composto di varie parti reciprocamente collegate fra di loro”³⁰⁹, che è decisamente attuale e che è in grado di contrastare ogni proposta che va nella direzione della frammentazione, della settorializzazione e dell'individualismo pedagogico. A giudizio dell'autrice, infatti, soprattutto oggi, tale visione si presenta come una delle modalità, se non l'unica, idonea ad introdurre prassi progettuali di sistema, dove l'approccio individualistico e disintegrato viene sostituito da proposte unitarie qualificanti e l'azione del singolo viene inglobata nell'attività di tutto il sistema.

Un terzo aspetto del progetto educativo, si fonda, secondo l'autrice, nello *stile preventivo*, una caratteristica tutta salesiana. L'azione “preventiva” è, sì, un “*arrivare prima*” per evitare ad un giovane esperienze negative ma è, ancor più, un “*essere prima*” che vuol dire l'importanza dello stare accanto “da adulto” a colui che cresce, con una presenza intenzionalmente educativa. Questo atteggiamento “preventivo”, argomenta la Ruffinatto, adottato in una istituzione scolastica o formativa, permette all'adulto che vi opera di non seguire un approccio diagnostico e funzionale con il giovane, col pericolo di identificarlo con il suo problema, di ridurlo alla sua difficoltà, di etichettarlo nel suo disagio, ma di assumere un approccio squisitamente educativo. Lo stile

³⁰⁸ *Ibidem*, pp. 136-137.

³⁰⁹ *Ibidem*, p. 137.

preventivo alimenta una vera “*cultura della preventività*” che è alla base delle relazioni di tutti i soggetti che operano in una comunità educativa.

Lo stile preventivo, infine, permea le relazioni di tutti i soggetti che sono chiamati ad agire secondo il criterio della “*ragionevolezza*”. È l’ultimo aspetto che l’autrice ritiene decisamente attuale, dato il contesto contemporaneo permeato dal fascino sottile e pervasivo del “tutto e subito”; si tratta di quell’azione educativa che da una parte stimola i giovani a sviluppare i propri talenti e ad essere attivi ed intraprendenti nel lavoro, dall’altro li educa a non fare affidamento solo su se stessi, ad essere umili, ad evitare l’ambizione e l’orgoglio intellettuale. “Applicare il principio della ‘ragionevolezza’ nei processi di insegnamento-apprendimento, significa fare una precisa scelta a favore non soltanto dell’istruzione, quanto della formazione della loro mente in un’ottica di integralità”³¹⁰. È da questa visione che hanno tratto e traggono ancora oggi ispirazione i Salesiani nel mettere in atto tutte quelle iniziative che si rivelano idonee ad aiutare i giovani a collocare il sapere nell’orizzonte della fede e ad orientarli a trasformarla in sapienza e visione di vita. Facendo interagire le varie istanze educative del progetto, conclude l’autrice, si può dare vita “ad un intervento educativo non solo amorevole, ma anche ragionevole perché fondato sulle grandi certezze che illuminano la vita e la preservano dal soggettivismo e dal relativismo”³¹¹.

L’ambiente educativo

“*L’ambiente educativo*” o, altrimenti detto, il “*clima umano*”, il “*clima di famiglia*” è, secondo il già Rettor Maggiore, uno degli elementi essenziali del Sistema Preventivo di don Bosco. Questo aspetto, afferma, lo rende “valido in tutti i contesti culturali e religiosi, come sta a dimostrarlo l’esperienza assodata in Asia e Africa, dove la maggioranza dei nostri studenti, genitori e collaboratori non sono cristiani, ma trovano nella scuola salesiana un’atmosfera familiare che li fa sentire a loro agio, a casa”³¹².

Anche il Progetto Educativo Nazionale della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia ne aveva sottolineato, già negli anni novanta del secolo scorso, l’importanza: “l’ambiente di famiglia fa sì che le comunità educative siano attente alla dialettica che si instaura tra il momento culturale/formativo propriamente detto e lo sviluppo delle varie dimensioni dell’educazione (intellettuale, affettiva, sociale, politica e

³¹⁰ *Ibidem*, p. 144.

³¹¹ *Ibidem*, p. 146.

³¹² P. Chávez Villanueva, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino, o.c.*, p. 39; cfr. Capitolo Generale XXVI dei Salesiani di Don Bosco. CG26, «*Da mihi animas, cetera tolle*». Documenti Capitolari, Roma, 23 febbraio - 12 aprile 2008, in “Atti del Consiglio generale della Società salesiana di San Giovanni Bosco”, 2008, 401, pp. 33-46.

religiosa) e si impegnino a gestirla correttamente attraverso un saggio e realistico coordinamento di tutti gli interventi che si sviluppano in quel particolare ambiente”³¹³.

Questa dimensione è, secondo i Salesiani, una delle modalità concrete e sperimentate che rende attuabile la finalità educativa della scuola e della formazione professionale oggi. Infatti, gli operatori di queste istituzioni, mentre rispondono “alla domanda esplicita dei giovani, quella di ricevere una seria preparazione culturale e professionale”, sollecitano “in loro anche la domanda implicita sul senso dell’esistenza e vengono avviati alla vita mentre sono incamminati verso il lavoro e l’esercizio di una professione e introdotti nella società civile e nella Chiesa”³¹⁴.

Nanni, nel suo contributo a commento della lezione magistrale del già Rettor Maggiore, approfondisce soprattutto questo aspetto, provocando, anche sull’onda di altri interventi recenti del Rettor Maggiore, i Salesiani a guardare, per comprendere a fondo l’ambiente educativo oggi, soprattutto il “primo don Bosco, quello che visitava le carceri; quello che andava per le strade e nei luoghi di lavoro a cercare i ragazzi; quello che anche dopo la istituzionalizzazione dell’Oratorio è andato a soccorrere i ragazzi appestati nelle case e nei vicoli di Torino; quello che è andato a conoscere e visitare i ragazzi di Roma; o quello che ha mandato i salesiani e le figlie di Maria Ausiliatrice missionari presso i giovani che non avevano ‘luoghi’ per la loro buona crescita umana e sociale”³¹⁵.

Questa sottolineatura non significa invitare i Salesiani ad abbandonare i luoghi educativi quali sono, ancora oggi, la scuola e la formazione professionale, ma a cercare “una nuova alleanza educativa tra questi luoghi” e i nuovi contesti educativi, propri della società contemporanea, che definisce “non luoghi”.

Nanni, infatti, dopo aver richiamato il concetto di “ambiente” secondo la letteratura specialistica contemporanea, in base alla quale noi tutti “non solo siamo nel mondo o nel tempo, ma siamo mondo e tempo, non solo apparteniamo a una cultura ma siamo cultura, che il ‘testo’ della nostra vicenda umana è incomprensibile senza il ‘contesto’ fisico e culturale in cui si gioca”³¹⁶, passa a descrivere l’ambiente educativo salesiano che si esprime, ancora oggi, come “casa che accoglie, parrocchia che evangelizza, scuola che avvia alla vita, cortile per incontrarsi da amici e vivere in allegria”³¹⁷. Una definizione assunta dai Salesiani a livello di Regola ma che, a giudizio dell’autore,

³¹³ SDB - FMA, *Progetto Educativo nazionale. Il progetto educativo della scuola e della formazione professionale dei Salesiani di don Bosco e delle Figlie di Maria Ausiliatrice in Italia*, Roma, 1995, p. 57.

³¹⁴ *Ibidem*.

³¹⁵ C. Nanni, *Un ambiente educativo, ispirato a ragione, religione, amorevolezza*, in G. Malizia – M. Tonini – L. Valente (a cura di), *Educazione e cittadinanza, o.c.*, p. 165.

³¹⁶ *Ibidem*, p. 150.

³¹⁷ *Ibidem*, p. 154.

“meriterebbe di essere arricchita di una ulteriore indicazione esplicita - storicamente inoppugnabile - ‘laboratorio che prepara al lavoro e alla vita’”³¹⁸.

Secondo l'autore, i Salesiani oggi devono misurarsi non solo con questo ambiente educativo realizzato nelle proprie istituzioni scolastiche o formative ma anche con un nuovo contesto, definito dalla letteratura specialistica “*i non luoghi*” che, specialmente in Occidente – ma in larga misura in tutto il “villaggio globale” – sono diventati o stanno diventando i luoghi privilegiati di socializzazione dell'adolescenza e della gioventù e assurgono ad una vera e propria “scuola parallela”, una efficace “università della vita”.

Alla sfida della separazione crescente tra questi luoghi educativi tradizionali e questi non luoghi, separazione che influisce profondamente anche sul vissuto dei giovani, l'autore ribatte con la proposta di rispondere mediante la realizzazione di una vera e propria alleanza educativa. Una alleanza che si rivela di aiuto anche a quanti operano nei luoghi cosiddetti tradizionali: “A ben vedere i ‘non luoghi’ sono uno stimolo ai ‘luoghi’ tradizionali. Non negano anzi spingono i ‘luoghi’ educativi tradizionali a mettere meglio a fuoco il loro specifico apporto all'apprendere giovanile e adulto. Rispetto all'apprendere informale, essi, infatti, hanno da assolvere fundamentalmente ad una funzione riflessiva, critica, integrativa e sistematica”³¹⁹.

Dopo queste considerazioni le scelte per l'autore sono conseguenti: i “luoghi” e i “non luoghi” non sono da contrapporre ma da integrare, come da integrare e da coordinare sono le attività che i Salesiani svolgono nell'uno e nell'altro ambito, operando in rete anche educativamente.

La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori

Tenuto conto delle gravi situazioni di ingiustizia degli attacchi perpetrati nei confronti dei diritti umani che si riscontrano nelle nostre società, il carisma di don Bosco e il suo sistema educativo ci sollecitano a operare sul piano personale come su quello collettivo con uno slancio maggiore e rinnovato per trasformare le strutture della miseria e dell'emarginazione e in particolare per educare a quei valori che possano assicurare un *cambiamento nella mentalità* che si trova a fondamento delle condizioni di disegualianza appena denunciate. Questi ultimi vengono identificati dal già Rettore Maggiore nella “cultura dell'altro, della sobrietà nello stile di vita e di consumo, della disponibilità a condividere gratuitamente, della giustizia intesa come attenzione al diritto di tutti; è questa la cultura della dignità della vita, dell'impegno solidale, dell'apertura alla Trascendenza”³²⁰.

³¹⁸ *Ibidem*.

³¹⁹ *Ibidem*, p. 162.

³²⁰ P. Chávez Villanueva P., *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10. Il corsivo è nostro; cfr. anche Capitolo Generale XXVI dei Salesiani di Don Bosco. CG26, o.c., pp. 35-36, 42-45, 66, 75-76.

La promozione dei diritti umani e in particolare dei minori richiede un cammino da fare i cui passi principali sono scanditi da una serie di impegni.

Una reinterpretazione dei diritti in prospettiva salesiana

Se i Salesiani e i loro collaboratori devono diventare difensori e promotori dei diritti umani, come lo richiede la concezione antropologica cristiana, la stessa che ha costituito il riferimento di base sul piano teorico dell'attività di Don Bosco, e come lo vuole fermamente il già Rettore Maggiore, è necessario procedere anzitutto a una *rivisitazione* nell'ottica dello spirito della Congregazione dei valori che sono a fondamento dei diritti. A questo punto vale la pena soffermarsi su quegli aspetti che in particolare riguardano più da vicino i minori.

Il primo che va menzionato consiste nella "integralità della persona e applicazione del principio di *indivisibilità ed interdipendenza* di tutti i diritti fondamentali della persona: civili, culturali, religiosi, economici, politici e sociali"³²¹.

Una rilettura salesiana dei diritti non può certamente contentarsi di interventi ispirati a una logica di pura sopravvivenza o di assistenza, ma deve portare all'affermazione decisa della necessità di uno sviluppo completo e soddisfacente.

Se don Bosco usava ripetere la frase "Voglio che siate felici ora e per sempre" e soprattutto operava efficacemente in questa direzione, bisognerà che i suoi figli siano in prima linea per promuovere una realizzazione *integrale* dei diritti dei minori che significherà aiutarli a maturare sul piano fisico, mentale, culturale, spirituale, morale, sociale e politico. Questa impostazione olistica implica che una considerazione costante vada prestata a tutti i condizionamenti della vita quotidiana che ostacolano in qualsiasi maniera la pienezza della crescita dei giovani in modo che tali impedimenti vengano efficacemente rimossi. In terzo luogo, va affermato il principio della *personalizzazione* degli interventi educativi, di un'azione che mira a raggiungere "uno per uno" capillarmente e tale strategia è in piena consonanza con le fondamentali linee operative del Sistema Preventivo. Questo significa che gli educatori dovranno conoscere in maniera soddisfacente ogni giovane, la sua condizione specifica e le dinamiche proprie della sua vita quotidiana e anche sollecitare i suoi pareri e servirsene in modo efficace. L'applicazione di tale metodologia permetterà di adeguare gli interventi alla reale situazione di ciascun allievo e, quindi, di perseguire il suo vero bene.

Il giovane va posto *al centro* del sistema preventivo non come puro oggetto di educazione, ma come un protagonista dei relativi processi. Pertanto, esso va coinvolto in prima persona in tutti i problemi

³²¹ P. Chávez Villanueva, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 10 e per il prosieguo anche la 11.

che toccano la loro vita: tale partecipazione non solo è la strada migliore per arrivare a scegliere le strategie più rispondenti alle necessità di ciascuno, ma costituisce una ottima occasione per responsabilizzare ogni educando ad assumersi i ruoli che gli spettano nella società e ad acquisire e rafforzare le competenze sociali di ciascuno. L'attuazione della centralità dei destinatari richiederà alle opere salesiane di ripensare e rinnovare le modalità di accoglienza e di partecipazione degli allievi nelle attività educative che vengono portate avanti.

“Last”, ma certamente non “least” viene il principio di *inclusione* per cui nessuno può essere discriminato sia nell'accesso che durante la fase processuale o nei risultati. Anche in questo caso, il Rettor Maggiore cita una frase molto significativa di don Bosco “basta che siate giovani perché io vi ami assai”³²². Se qualche priorità va prevista, essa riguarda i giovani che occupano un posto privilegiato nel Sistema Preventivo quali per esempio i poveri, gli svantaggiati, gli emarginati, i diversamente abili, i rifugiati, gli immigrati, quanti sono abbandonati a se stessi e le vittime di abusi.

Il valore aggiunto della comunità educativa

L'educazione è *opera comune*, presuppone un accordo di base sulle finalità, i contenuti, le metodologie da parte di tutte le parti interessate³²³. Una formazione efficace esige la costruzione di una comunità che sia allo stesso tempo soggetto e ambiente di educazione. Essa permette alle opere salesiane di edificarsi sulle esigenze formative dei membri: in sostanza è possibile predisporre una programmazione corrispondente alle varie situazioni e la responsabilità individuale e collettiva viene riconosciuta in tutta la sua potenzialità attraverso l'attribuzione di ambiti rilevanti di azione. La realizzazione di una comunità educativa assicura la convergenza sostanziale sugli orientamenti e le scelte educative, nonostante le differenziazioni che può ingenerare il pluralismo culturale e formativo, in quanto attraverso l'instaurazione di rapporti ispirati alla collaborazione promuove la partecipazione effettiva di tutti alla costruzione della comunità stessa, alla definizione dei ruoli e al raggiungimento dei fini. Da ultimo, una comunità educativa aperta e sensibile nelle sue articolazioni può realizzare una buona interazione con il territorio, anche in vista dell'acquisizione di una consapevolezza dei cambiamenti strutturali, sociali e culturali in atto nel contesto di riferimento. Bisogna pertanto combattere la mentalità che sia possibile fare tutto da soli e diffondere una cultura di rete sia fra le opere della Congregazione sia con altri soggetti. Inoltre, per rinnovare le strutture

³²² *Ibidem*, p. 11.

³²³ P. Chávez Villanueva, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori, o.c.*, p. 11; G. Malizia et alii, *Il progetto di ricerca*, in CSSC-CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Costruire la comunità educante. Scuola Cattolica in Italia. Decimo rapporto*, La Scuola, Brescia, 2008, pp. 93-97.

sociali dall'interno si deve far appello alle responsabilità sociali di tutti e ciò può essere facilitato dalla presenza di una comunità che si ponga come nucleo animatore di quanti sono pronti a impegnarsi in azioni solidali.

La tradizione educativa *cristiana* ha sempre ritenuto l'ambiente come formativo per se stesso. Esso va inteso come l'insieme di elementi coesistenti e cooperanti, tali da offrire condizioni favorevoli al processo formativo in cui persone, spazio, tempo, rapporti, insegnamenti, studio, attività diverse sono aspetti da considerare in una visione organica. Pertanto, elemento fondante dell'educazione nelle istituzioni formative di ispirazione cristiana e in particolare in quelle salesiane è la comunità. Questa non si basa tanto nella tolleranza o nel semplice rispetto della libertà altrui quanto nella considerazione dell'altro come offerta di una ricchezza che ci libera dal nostro egoismo e che si presenta con i tratti del volto di Cristo. Inoltre, prima ancora che scelta pedagogica, l'identità comunitaria delle istituzioni appena ricordate ha un fondamento teologico nella natura della Chiesa, che è anzitutto comunione, e nella dimensione relazionale che sottostà alla stessa Trinità e alla natura di un Dio che si rivela come amore.

Il ripensamento della pastorale

La realizzazione dei diritti umani in chiave salesiana non si può limitare all'educazione, ma implica una relazione inscindibile dell'educazione con l'*evangelizzazione*³²⁴.

Quest'ultima infatti si presenta sempre strettamente integrata con la promozione umana e con la liberazione cristiana perché il comandamento dell'amore è unico, pure avendo due poli di riferimento, Dio e il prossimo. La maturità cristiana si fonda non solo sulle virtù personali, ma anche su quelle sociali e politiche e si alimenta al tempo stesso di un'adeguata catechesi sociale e di una valida preparazione nella dottrina della Chiesa.

Il sistema preventivo è finalizzato alla *salvezza integrale* della persona, che è al tempo stesso promozione umana e educazione alla fede, come si è visto sopra.

L'azione formativa che ne scaturisce va incontro ai giovani nella situazione in cui si trovano e li accompagna per fare insieme un percorso di fede. In ogni momento del cammino la salvezza è annunciata e attuata in vista di portare gli allievi alla maturazione piena in Cristo, una meta che va considerata come un diritto di tutti. "Il confronto con Gesù di Nazareth [...] non pone un'altra soglia alternativa o successiva a quella verso cui sono in cammino gli uomini impegnati alla

³²⁴ P. Chávez Villanueva, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., pp. 11-12.

promozione dei diritti umani. La ripensa e la riformula nella verità dell'essere uomo o donna nel progetto di Dio"³²⁵.

Lo spazio educativo o la cura degli educatori

Lo spazio educativo che, secondo il Rettor Maggiore, consiste nel “*massimo coinvolgimento con relativa responsabilità, di tutti gli operatori di educazione [...] che, a vario titolo, incidono sull'educazione dei giovani e sulla loro capacità di compiere scelte esistenziali (genitori, insegnanti, educatori, assistenti ed operatori sociali...)*”³²⁶, è una o la “*conditio sine qua non*” per la riuscita di un progetto educativo.

Essere genitore, insegnante, educatore..., era scritto anche nel Progetto Educativo Nazionale, oltre che esercitare una professione, è realizzare una vocazione.

Il rapporto vocazionale tra gli educatori è quello che dà fondamento al progetto educativo e si esprime nella convinzione che esiste un insieme di valori e una missione che si realizza insieme. Lo strumento che più di altri alimenta lo “spazio educativo” è la formazione. Solo “*con la formazione degli educatori*” i Salesiani “progettano il loro avvenire, scommettendo sulla propria identità, sulla qualità della propria offerta e sulla possibilità stessa di un proprio futuro”³²⁷.

Nel commento alla lezione magistrale del già Rettore Maggiore, M. Pellerey argomenta sulle competenze che devono essere presenti nella personalità dell'*educatore/ formatore*³²⁸. Alla luce di alcune linee di pensiero e di esperienza oggi abbastanza diffuse e che sembrano potersi coniugare validamente ed efficacemente con i principi fondamentali del Sistema Preventivo, egli propone, in primo luogo, una riflessione sulla natura della competenza educativa dal punto di vista morale e spirituale e, in secondo luogo, l'indicazione del ruolo che svolge una comunità di pratica educativa per l'acquisizione di questa competenza.

Sul primo aspetto così si esprime: “Alla base di questa competenza, perché essa non rimanga solo potenziale e non esercitata effettivamente, deve essere fortemente radicato il desiderio di rispondere all'appello di aiuto che proviene dal giovane, la disponibilità a dedicare il proprio tempo, le proprie energie, le proprie conoscenze e abilità per svolgere con continuità e perizia l'impegno che ne deriva, la capacità di continuare con sistematicità e perseveranza, nonostante difficoltà e disillusioni, nella ricerca del bene individuato. E queste disposizioni interiori sono certamente di

³²⁵ R. Tonelli, *Una pastorale giovanile attenta ai diritti umani?*, in “Note di Pastorale Giovanile”, 2003, 1, p. 5; P. Chávez Villanueva, *La missione salesiana e i diritti umani: in particolare i diritti dei minori*, o.c., p. 12.

³²⁶ P. Chávez Villanueva, *Educazione e cittadinanza. Formare salesianamente il cittadino*, o.c., p. 41.

³²⁷ SDB - FMA, o.c., p. 65.

³²⁸ M. Pellerey, *Sulla formazione degli educatori*, in G. Malizia – M. Tonini – L. Valente (a cura di), o.c., pp. 166-184.

natura morale e spirituale”³²⁹. Tali attitudini, che appartengono alla storia e alla tradizione salesiana, nella letteratura specialistica sono chiamate “*riflessione pedagogica*”, o “*riflessione critica*”, oggi lo strumento metodologico più importante nella formazione degli adulti. “Si prende, per quanto possibile, distanza da sé e si cerca di cogliersi e descriversi entro un quadro di significati esistenziali, valori, finalizzazioni a medio e lungo termine. Da questo incontro interiore tra il noi attuale e il noi possibile o desiderabile può emergere un bisogno di cambiamento, di trasformazione o anche una conferma e, di conseguenza, una maggiore serenità”³³⁰.

La comunità di pratica intesa come uno strumento per acquisire competenze educative, si ispira nel nostro ambito a quella tradizione salesiana che mira a considerare ogni esperienza, una esperienza pedagogicamente significativa; questa prassi, nella letteratura specialistica attuale viene indicata come “apprendimento esperienziale”. La riscoperta del ruolo di una comunità di pratica nella formazione del personale è recente. “È chiaro il ruolo formativo di una realtà viva di pratica educativa se si considera come accanto ai soggetti in educazione, che, differendo tra loro per livello di sviluppo delle conoscenze, abilità e competenze, possono costituire già un sistema di reciproco aiuto e sostegno, ci sono educatori a loro volta diversamente competenti nell’esplicare le loro incombenze. L’intero sistema comunitario viene così a costituirsi con un sistema di relazioni di aiuto e sostegno nell’apprendimento, in quanto si moltiplicano le possibilità di aiuto, stimolo e modello, secondo livelli molteplici di maturità e competenza”. [...] “La natura di una comunità educativa si viene così a configurare come una comunità in cui si alimenta e si coltiva un impegno educativo reciproco a vari livelli e secondo le differenti responsabilità e competenze, in un intenso contesto di relazioni interpersonali”³³¹.

Il cammino di riflessione porta l’autore a concludere che “a fondamento dell’impegno nel promuovere in sé la competenza educativa e negli altri la loro crescita e il loro apprendimento sta sia il significato personale attribuito all’agire educativo e il valore a esso attribuito, sia il desiderio vivo di dedicare tempo ed energie a questa impresa. Una vera e propria passione educativa alimentata da attribuzioni di senso e di prospettiva esistenziali. Se ciò fa parte della vocazione cristiana fondamentale, diventa radice e fondamento di quella salesiana”³³².

In conclusione, don Bosco ha sintetizzato la finalità generale del Sistema Preventivo nel famoso binomio “onesti cittadini e buoni cristiani” che per lui significava educare i giovani a un modello di

³²⁹ *Ibidem*, p. 173.

³³⁰ *Ibidem*, p. 176.

³³¹ *Ibidem*, pp. 178-179.

³³² *Ibidem*, p. 182.

uomo che si può dire *tradizionale rinnovato*. Il profilo globale si colloca nella linea della sintesi e della coesistenza; lo sfondo è certamente di carattere tradizionale, ma su di esso si evidenziano aspetti significativi di novità. Il fulcro dell'impostazione pedagogica è offerto dalla fede e dal trascendente nella declinazione cristiana; al tempo stesso si nota un apprezzamento sincero, non funzionale e neppure strumentale dei valori secolari: in altre parole ci troviamo di fronte a un umanesimo tendenzialmente plenario, anche se nel sistema di don Bosco manca una concezione matura della formazione dell'uomo socialmente e politicamente impegnato a livello di fini.

Se i due termini della formula "onesti cittadini e buoni cristiani" si presentano come un tutt'uno inscindibile in don Bosco, tuttavia nella storia successiva della Congregazione si possono rintracciare segnali dell'emergere graduale, anche se molto lentamente, di una considerazione *autonoma* dell'educazione dell'onesto cittadino e della sua dimensione socio-politica. In particolare, l'accoglimento degli orientamenti del Concilio e del Post-Concilio ha sollecitato la Congregazione ad approfondire e a rinnovare il proprio servizio ai giovani inteso come sviluppo globale della loro personalità che integra fede e vita e l'educazione alla fede con la preparazione all'impegno per la giustizia sociale.

Con il Capitolo Generale 26, la dimensione sociopolitica raggiunge la *piena* autonomia, pur nella fondamentale unità di base con la educazione alla fede. Anzi viene compiuto un ulteriore passo avanti nel senso che tutto il progetto educativo è impostato nella luce dei diritti dei minori³³³.

³³³ P. Chávez Villanueva, *Discorso del Rettor Maggiore Don Pascual Chávez Villanueva alla chiusura del CG26*, in Capitolo Generale XXVI Dei Salesiani Di Don Bosco. CG26, o.c., p. 142.

CAPITOLO VIII

DEDIZIONE E UMANITÀ

Mi preme dire subito che questo capitolo si pone al di là dei contrasti polemici dei primi giudizi sulla figura di don Bosco o della interessata concordia degli anni Trenta, caratterizzati da un'ingente mole di pubblicazioni celebrative, agiografiche e edificanti. Esso intende piuttosto mettersi sulla scia di quella (seria) ricostruzione storica, dovuta alla intelligente iniziativa della Congregazione salesiana. Così come non posso non aggiungere che non si può separare la *umanità* di don Bosco dal suo *impegno educativo*, ovvero dalla sua *dedizione*.

Pertanto effettuerò il tratteggio della prima nel disegno della seconda, non senza aver prima richiamato, sia pure in estrema sintesi, il *target* cui don Bosco guardava e che l'educatore di oggi non può ignorare: i *giovani*.

Nel preparare questo capitolo non ho potuto evitare di fare riferimento alla trattazione di non poche questioni presentate in altri miei lavori, riproposti, però, con un nuovo taglio nell'ottica dello specifico obiettivo qui perseguito.

I giovani dell'happy hour

Chi sono i giovani? Cosa vogliono? A che cosa tendono? Di che cosa hanno bisogno?

Queste le domande che don Bosco sin dall'inizio del suo ministero si poneva.

Questi, allora come oggi, sono gli interrogativi difficili, ma ineludibili, che ogni educatore deve affrontare.

I giovani (dai 15 ai 34 anni) oggi appaiono avvolti da un'aura di appiattimento accidioso, quasi di velato *spleen*, una rassegnazione soffusa da sentimenti indistinti, che evocano il tepore di una vita protetta, senza traumi, ma anche senza illusioni, senza grandi slanci. Aleggiano su di loro l'atmosfera dei piccoli buoni sentimenti, di affetti effimeri, di amori passeggeri.

Privi di punti di riferimento morali sicuri e dotati di un super-ego debole, vivono svagati, abbandonati a se stessi, membri del "gruppo dei pari" e sovente vittime di quella triste logica del gregge e del "costante ricatto interno che li caratterizzano e che danno luogo ad un ferreo conformismo di gruppo impermeabile all'esterno"³³⁴.

³³⁴ F. Ferrarotti, *La nostalgia dei padri*, in "La Critica Sociologica", nn. 131-132, 1999, p. 11

Soddisfatti del sufficiente, “apostoli della marca”³³⁵, non lettori di libri, i giovani rifuggono dai grandi progetti, presi come sono dal demone dell’immediato (“avere tutto e subito!”), trascorrono le giornate fra l’inerziale impegno di studio, scolastico e universitario, o di lavoro e il rituale del sabato-sera³³⁶ vissuto routinariamente nelle discoteche (per il 23%), nei discobar (19%). Niente teatro, né concerto di musica classica (per il 45%). La maggior parte va all’outlet (il 52% una volta al mese) o al centro commerciale³³⁷.

Il *mall* sostituisce la piazza perché è sempre aperto, si sta al caldo (o al fresco) ed offre sempre panchine, musica leggera, negozi. Si guarda molto, si compra poco. Si incontrano gli amici. Più che in passato, questi (nuovi) giovani sono generalmente scettici e pessimisti e, in non pochi casi, sono vittime della “(in)cultura” prodotta dall’imperversare dei nuovi media. Non vivono, ma simulano un progetto di vita: navigano senza viaggiare, guardano partite senza mai andarci o giocarele, se non giocando da soli con la *playstation*, inviano messaggi telefonici ad amici “virtuali”³³⁸ senza mai incontrarsi. Ogni esperienza reale è allontanata per sfruttarne i mille modi di simulazione come forme di consumo.

Bruciano così una stagione della vita che avrebbe una *mission* ben precisa: la scoperta delle proprie potenzialità e della propria vocazione.

Le forme di associazionismo, volontariato ecc. evaporano su percentuali minime.

L’impegno politico è tristemente all’ultimo posto, scelto evidentemente soltanto da un residuo di giovani di vecchia maniera. E se proprio ci si deve occupare di politica, meglio le opinioni nette, sicure, oltranziste: grande è il successo allora dei partiti e dei movimenti estremisti. Il che potrebbe significare che, fuori dalla vita quotidiana e dalle sue tenere sfumature, ci si affida a qualcuno che si prenda la briga di dirla tutta sino in fondo. Invero ha un solo significato: conformismo, insicurezza, ma anche disillusione, scetticismo. L’impegno religioso è per la maggior parte – anche se non mancano le belle eccezioni – un lontano brusìo degli angeli o attinge, anche se raramente, alla linfa della *New Age* che in estate si presenta in un’aura suadente di candele, musica etnica e tisana alle erbe, talvolta con l’aiuto di un massaggio Shiatsu, Ayurvedico o olistico.

Le ragioni? Non sono difficili da individuare. Senza ripetere cose già altrove dette, basti qui sottolineare che i giovani rispecchiano il sistema socio-culturale.

³³⁵ L’espressione è di F. Pantarelli (“La Stampa”, 13 agosto 1998)

³³⁶ Al riguardo v. M.T. Torti, *Abitare la notte. Attori e processi nei mondi delle discoteche*, Costa & Nolan, Milano 1997 e G. Brunello e G. De Martis, *Le stragi del sabato sera*, Marsilio, Venezia 1993.

³³⁷ Questi alcuni dei dati emersi da una ricerca svolta da alcuni psicologi e sociologi di Marketing & Trade, specialisti dei comportamenti di consumo con duemila interviste in città come Roma, Milano, Reggio Emilia sui giovani dai 18 ai 25 anni.

³³⁸ Stando ad un sondaggio (cfr. “Corriere della Sera”, 28 aprile 2000) solo due italiani su dieci credono all’amicizia tradizionale; gli altri si affidano alla Rete: l’amico del cuore, oggi, si cerca su Internet chattando.

La responsabilità è di una classe politica che ha smesso di trattare i connazionali come cittadini responsabili e li ha sistematicamente vezzeggiati come elettori.

«Sono trent'anni ormai – scrive Sergio Romano – che i maggiori partiti italiani hanno smesso di parlare agli italiani il linguaggio della responsabilità e dell'impegno individuale. Il catechismo nazionale, come viene impartito dalla classe politica alla nazione, è fondato su alcune verità ad alto gradimento: “La colpa è sempre della società, mai dell'individuo; se sbagliate o fallite avete diritto alla commiserazione e, subito dopo, all'abbassamento dei criteri di selezione; la patria e la nazione contano meno del “territorio”, del campanile, della corporazione e, naturalmente, della famiglia»³³⁹.

Un popolo maleducato, non adulto, finisce col praticare quello che Giorgio Amendola aveva chiamato il “nicodemismo”, che era non poco diffuso già durante il periodo fascista: rendere sempre il dovuto omaggio a Cesare, riservando la libertà di pensiero alla sfera esclusivamente privata, all'intimità della propria coscienza³⁴⁰. Epperò non fa politica, si disinteressa³⁴¹.

Conseguenza: fatica a crescere.

Se questo è il sistema, nessuna meraviglia, quindi, se i giovani sono così.

Tuttavia non mancano oggi, fra i giovani di tutto il mondo, gruppi genuinamente sensibili ai valori dello spirito, desiderosi di aiuto e sostegno nella maturazione della loro personalità.

L'educatore attento – era solito affermare don Bosco – saprà rendersi conto della concreta condizione giovanile ed intervenire con sicura competenza e lungimirante saggezza.

I care

«Fate conto che quanto io sono, sono tutto per voi, giorno e notte, mattino e sera, in qualunque momento. Non ho altra mira che di procurare il vostro vantaggio morale, intellettuale e fisico. Io per voi studio, per voi lavoro, per voi vivo e per voi sono disposto anche a dare la vita»³⁴².

Sono parole che esprimono con efficacia la qualità dell'impegno dell'educatore. Giova in tal senso un esempio. La contrada di Vallocco, dove aveva insediato la sua opera, era una delle più malfamate della città: saltimbanchi, ammaestratori d'orsi, ruffiani, ladri e zingari s'accampavano lì, e più volte avevano tentato – senza che si capisse bene il perché – di uccidere don Bosco.

Un giorno in cui insegnava catechismo, dalla finestra aperta della cappella gli fu sparato addosso un colpo di fucile: la pallottola gli sfiorò il braccio lacerando la tonaca e finì conficcata nel muro.

³³⁹ S. Romano, *Italia. Le catene della mediocrità*, in “La Stampa”, 2 gennaio 1997

³⁴⁰ V.C. Cassola, *Conversazioni su una cultura compromessa. Intellettuali e politica dal fascismo agli anni Settanta*, PBM, Roma 1997.

³⁴¹ Cfr. N. Bobbio, *Elementi di politica*, Einaudi Scuola, Milano 1998

³⁴² Cfr. D. RUFFINO, *Cronache dell'Oratorio di San Francesco di Sales*, Roma, Archivio Salesiano Centrale, quaderno 5, p. 10, s.d.

«Pessimo musicante» reagì placidamente don Bosco al suono dello sparo e al sibilo del proiettile: «pessimo musicante, sbaglia il ritmo!».

Un'altra volta venne aggredito per strada: l'avrebbero strangolato se un cane, sconosciuto, non si fosse scagliato contro i briganti, assalendoli con tanta forza da costringerli alla fuga.

Poi la bestia riaccompagnò a casa don Bosco e scomparve di nuovo. Dove si rintanava? Nessuno mai riuscì a scoprirlo. Ma, se don Bosco doveva uscire di notte per assistere un malato o si trovava per strada all'imbrunire, ovvero quando il pericolo si faceva minaccioso, eccolo rispuntare dal nulla e tener testa agli aggressori.

Tutto ciò è bello, ma purtroppo tutte le monografie compilate secondo l'antiquato metodo delle agiografie, si limitano a dare un resoconto delle sue virtù, e nessuno ci parla del suo impegno incrollabile sul piano educativo. Non si tratta tanto del mero occuparsi dei giovani, quasi un agire neutro, dove chi svolge la pratica di cura non si mette in gioco sul piano soggettivo epperò basta un mero fare cose perché così ci è richiesto e nel modo in cui è stato stabilito, insomma quasi un disbrigo indifferente di compiti ordinari; quanto del prendere a cuore: l'altro entra nei tuoi pensieri. Comporta un forte investimento personale sia sul piano del pensiero, perché si tratta di decidere come avere cura, sia sul piano emotivo per il sensibile coinvolgimento dell'altro. Siffatto investimento può assumere differenti tonalità emotive: l'ansia e il timore che prendono di fronte a situazioni problematiche e complesse o il piacere e la gioia di partecipare all'avventura esistenziale dell'altro. Don Bosco, pur avvertendo fortemente le prime due emozioni, era sempre sostenuto dalle altre due per superare le prime.

Tale *prendere a cuore* aveva in don Bosco il senso dell'aver premura per l'altro fino a declinare tale sentimento nella forma intensa della *dedizione*. *De-dere (dare)*: darsi completamente, quasi arrendersi all'altro, per sostenerlo, accompagnarlo, guidarlo. E qui il termine inglese *care*³⁴³ esprime azioni quali monitorare, farsi carico, proteggere, dedicare attenzione, essere pensosi, avere considerazione. Ed ancora: significa dedicare risorse e tempo all'altro, dirigere a lui/lei la propria attenzione. La dedizione è un atteggiamento di attenzione e di quasi devozione, motivato dal considerare l'altro come fonte di valore inviolabile, il cui essere va custodito e salvaguardato: è percepire l'altro come una persona sacra verso cui occorre essere responsivo con gratuità di fronte alle necessità di aiuto che manifesta. Una cura che mira a promuovere il pieno fiorire dell'umano rispondendo all'anelito per la Trascendenza.

Accanto al *cogito-ratio* vanno imposte – si badi – altre dimensioni del soggetto: dall'*esistenza* alla *fantasia*, dalla *socialità* all'*emotività*, e tutte queste reclamano una legittimazione.

³⁴³ È appena il caso che si richiami qui il termine inglese *cure* che significa ripristinare lo stato di salute, porre rimedio, riparare.

La ricerca psicologica più recente, in particolare, segna un importante modello di transizione non soltanto nelle *teorie della mente*, ma anche nell'immagine dell'uomo in quanto rivalutano una sua componente essenziale, quella delle emozioni e degli affetti, che la psicologia cognitiva e le teorie dell'intelligenza artificiale avevano minimizzato, mettendo in secondo ordine le varie componenti biologiche dell'essenza umana e ritenendo che i rapporti col mondo potessero dipendere essenzialmente da strategie di tipo cognitivo³⁴⁴. Alle "origini"³⁴⁵ dell'uomo stanno le *emozioni* (piacere, dolore, ansia, ira, gioia, affetto ecc.), che sono reazioni organiche biologicamente determinate, ma che, attraverso la cultura, l'elaborazione simbolica, il linguaggio e la coscienza, si trascrivono in *passioni, affetti, sentimenti*. Le passioni sono le emozioni interpretate nella cultura classica, fino al Seicento, tematizzate *in primis* dalla tragedia³⁴⁶; i sentimenti sono le emozioni vissute dall'uomo moderno; gli affetti sono emozioni trascritte alla luce della psicologia- psicoanalisi, e perciò sottratte sia all'ideologia della morale sia a quella dell'individuo borghese (l'uomo privato)³⁴⁷. Un'educazione orientata unilateralmente a promuovere capacità intellettuali e conoscenze scientifiche e dimentica di tale dimensione emotiva è, per don Bosco, riduttiva.

Il saper vivere dipende da un rapporto armonico fra mente e corpo, fra ragione e sentimento, fra pensiero e affetto.

Decisivo allora diviene l'aiuto rivolto alla persona del giovane perché riconosca il sé, dia legittimazione al proprio sentire. Significa sostenerla nel percepire, avvertire ed ascoltare quei fini segnali e quei forti accenti che provengono dal proprio naturale modo di *sentire*; assisterla nell'attribuire loro dignità di esistenza senza fretta di censurarli quanto piuttosto nel capire che cosa vogliono dire; incoraggiarla nel consentire loro di esprimersi e poi – *ma solo poi* – nell'affidare quei messaggi alla propria ragione perché decida che cosa fare e quale comportamento adottare nella situazione che vive. È promuovere nel soggetto la capacità di coltivare sentimenti nella pienezza della loro consistenza e del loro significato per consegnarli all'elaborazione razionale ed alla decisione consapevole. Questo è, per don Bosco, il modo più produttivo e meno dispendioso per uscire dal mero bisogno, dalla irrazionalità, per onorare e sostenere l'intelligenza della persona nella

³⁴⁴ Al riguardo M. Ammaniti e N. Dazzi (a cura di), *Affetti. Natura e sviluppo delle relazioni interpersonali*, Laterza, Bari 1991; e D. Goleman, *Intelligenza emotiva*, tr. it., Rizzoli, Milano 1996.

³⁴⁵ "L'*Homo sentiens* o *patiens* sta prima dell'*Homo patiens* e dell'*Homo faber*, ricollegato com'è alle passioni e alle emozioni (più morali le prime, più "biologiche" le seconde), senza le quali né la *ratio* né l'*actio* si strutturano, si definiscono e si realizzano, in quanto implicano scelte, orientamenti valoriali, disposizioni soggettive" [F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Armando, Roma 1998, p. 9].

³⁴⁶ Su questo punto v. R. Bodei, *Geometria delle passioni: paura, speranza, felicità*, Feltrinelli, Milano 1992.

³⁴⁷ Cfr. F. Cambi (a cura di), *Op. cit.*

sua sconfinata possibilità di elaborare risposte umane e, dunque, per approdare ai valori e al senso della vita.

Si profila con nettezza l'educazione all'altruismo, alla percezione dell'altro come soggetto di emozioni.

Oggi i bambini sono educati dalla televisione che "non parla" (e che non è una vera persona). Per questo devono imparare che la loro emozione, cui segue una reazione, può condurre a una risposta emotiva anche negli altri. L'altruismo non è solo una virtù: è la testimonianza della coesistenza con gli altri a livello emotivo. E dunque: l'apertura verso i propri simili, la disposizione a recar gioia ad altri e a lenire i loro dolori; ed ancora: il tatto, la gentilezza, la gratitudine, la pacatezza, la tenerezza³⁴⁸. Il che non vuol dire, per don Bosco, dare cittadinanza alle esperienze non anfetaminiche, ai momenti un po' tristi, a certi indolenzimenti e pigrizie interiori, alla noia stessa, tutte espressioni di un rapporto più bonario, meno conflittuale, meno prometeico con le condizioni della vita e dei rapporti umani³⁴⁹: quasi un «imparare dal negativo, imparare a percorrerlo, a conoscerlo, e a riconoscerlo anche come un messaggero di una parte consistente di noi e della nostra condizione»³⁵⁰.

Dunque: la *dedizione* si configura come l'accostarsi al mondo attraverso la complessità della esperienza, in quanto sintesi di simpatia e di analisi, unità di immedesimazione e di riflessione, associazione di analogia e di confronto, fusione di risonanza affettiva e di rielaborazione interiore, ascolto profondo di cuore³⁵¹ e di mente.

Il suo essere uomo

Così collegati (fino alla fusione), i tratti della sua umanità sono innumerevoli: intelligenza e sensibilità, amorevolezza e obbedienza, carità e fermezza, serietà e confidenza, singolarità e relazionalità, fiducia e realismo.

Il mistero dell'uomo, la sua ricchezza e complessità, la sua esistenza vissuta, sfuggono al sapere sistematico e rivendicano grossi margini rispetto a qualunque presa scientifica.

Per evitare il rischio del riduzionismo fermerò la mia attenzione soltanto su alcune delle qualità connotative del suo essere uomo (e educatore).

³⁴⁸ Al riguardo v., fra gli altri, G. Martirani, *La civiltà della tenerezza*, Paoline, Milano 1997.

³⁴⁹ P. Mottana, *Formare ai sentimenti*, in F. Cambi (a cura di), *Op. cit.*, p. 125.

³⁵⁰ *Ibidem*, p. 126

³⁵¹ Al riguardo v. C. Gnocchi, *Educazione del cuore: dall'infanzia al matrimonio*, Ancora, Milano 1998 (10 ed.).

L'*amorevolezza* è prova e dimostrazione di affetto; è manifestazione di partecipazione e di impegno riconoscibile con la prontezza, la premura, la diligenza. Essa è precisamente l'amore dell'educatore verso l'educando, l'amore che si esterna in parole, in atti e perfino nell'espressione degli occhi e del volto. Questa è un tratto del carattere stesso di don Bosco. Egli era solito ricordare come il bisogno di «cuore» e di «familiarità» fosse una delle esigenze giovanili da lui più fortemente sentite, fino a soffrirne e piangere.

Ricordava il periodo della sua adolescenza, in cui si rammaricava di non poter contrarre con i suoi educatori alcuna familiarità e scriveva: «Se io fossi prete, vorrei fare diversamente: vorrei avvicinarmi ai fanciulli, vorrei dir loro delle buone parole, dare dei buoni consigli» (da una *Lettera* scritta da don Bosco nel 1883).

L'amorevolezza di don Bosco, mentre mira alla salvezza dell'anima del giovane, esprime nel contempo la preoccupazione della necessità che il giovane senta di essere amato: «Occorre che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati. Occorre che essendo amati in quelle cose che a 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 (...). Senza familiarità non si dimostra amore, e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuol essere amato bisogna che faccia vedere che ama. Gesù Cristo si fece piccolo con i piccoli: ecco il maestro dell'amorevolezza. Chi sa di essere amato, ama, chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani» (*Lettera* del 1884). La prima fase di un apprendistato morale consiste nell'osservare e interiorizzare un modello di comportamento moralmente positivo, mentre la seconda fase è caratterizzata da un esercizio guidato, in cui l'educatore svolge le funzioni di mentore.

Occorre trattare i giovani con amore e rispetto, fornendo loro un buon esempio, appoggiando comportamenti positivi e prosociali, correggendo le azioni negative per mezzo di interazioni personali e discussioni aperte. È appena il caso che si richiami quanto era solito ribadire John Dewey: l'agire bene a poco a poco abilita il soggetto a percepire con più acutezza il bene nelle concrete circostanze esperienziali e lo rende capace, in virtù dell'abito morale che così si viene formando, di agire in coerenza con questa percezione.

Le piccole attenzioni, il rispetto, la dedizione affettuosa ai giovani possono e devono raggiungere un grado di intensità e di finezza pari alla nobiltà di Colui che gli educatori rappresentano.

Nella concezione e nella prassi di don Bosco, l'amorevolezza è satura di ragione. Quest'ultima significa anzitutto *razionalità*, cioè guida della vita spirituale attraverso la chiarezza delle idee e la perspicuità della verità, e non mediante la suggestione o la pressione emotiva e sentimentale.

Ragione significa anche *ragionevolezza*. Questa non comporta la mera conformità ai principi del «buon senso» o ai giudizi di valore condivisi da una *koinè* culturale, né si dispiega come adeguamento al modo di essere dell'individuo nella sua mera fattualità. Se così fosse, essa, nel primo caso si arenerebbe facilmente nelle sirti del conformismo sociale e culturale, nel secondo si svilirebbe in quella passiva accettazione della situazione esistenziale che depriva l'uomo della possibilità di trascendere la datità fattuale o lo irretisce nel definito e nel situato.

La ragionevolezza invece è dispiegamento della razionalità autenticamente umana che tende a trovare la misura della verità e dei valori proporzionata non tanto, o soltanto, alla situazione, quanto, e soprattutto, alla «condizione umana» del singolo che esprime il dinamismo dell'impegno valoriale della persona di umanarsi, di realizzarsi progettualmente nella sua totalità e, quindi, anche *con gli altri* nello sforzo di edificare una comunità «a misura d'uomo».

Priva di ogni pretesa assolutistica e d'infallibilità, la ragionevolezza ha una certezza che poggia non su dati oggettivamente verificabili o su dimostrazioni necessitanti, ma su quelle ragioni che ciascuno è in grado di addurre a sostegno della propria tesi: solo tali ragioni possono diventare oggetto di comparazione, di confronto, di giudizio critico, perché suscettibili di offrirsi in termini di discorsività. Per questo la validità di tali ragioni, se è riconosciuta dal singolo giovane nella sua integralità o è ammessa dall'accordo, raggiunto in modo discutitivo e in uno spirito di reciproca comprensione, fra posizioni differenti e a volte distanti, non si pone mai come definitiva, ma sempre aperta alla possibilità di una costante revisione.

La ragione, nella duplice accezione, sta all'inizio di tutto il processo educativo nella forma del preavviso leale e senza ambiguità. Il giovane deve *saper prima chiaramente* ciò che deve fare e deve essere aiutato a ricordarlo: solo così potrà ragionevolmente esigere. Per questo diventa un elemento comune nella prassi educativa salesiana quello del continuo e insistente *preavvisare*. Ma non basta preavvisare. Non basta cioè che l'avviso, la norma ecc. siano obiettivamente ragionevoli; bisogna che siano anche condivisi dal giovane, diventino conoscenza di un'effettiva personale responsabilità.

Il metodo della ragione è insieme il metodo della persuasione e del convincimento. Un discepolo di don Bosco – riferisce Roberto Zavalloni – afferma che egli «educava i giovani e li portava al bene con la persuasione e quelli lo facevano con trasporto».

Unite alle istanze della ragione, sono elemento essenziale del sistema educativo di don Bosco le *esigenze del cuore*. A chi era di naturale aspro raccomandava: «desidero che tu d'ora in poi guadagni i cuori senza parlare; e se parli, il tuo parlare sia sempre condito con la dolcezza». In alcuni appunti per il testamento è scritto: «Mostratevi sempre loro affezionati». Ed una volta

guardando penseroso verso Torino uscì con questa esclamazione: «Là sono i miei giovani!», che rivela la grandezza del suo umano e sublime amore educativo.

Prima di diventare un espediente metodologico, l'amorevolezza educativa è dunque, per don Bosco, carità cristiana soprannaturale.

Questa intenzione (è tonalità soprannaturale) è elemento caratteristico e distintivo della concezione e dell'azione educativa di don Bosco.

«È suo quello stile di carità – osserva don Braido, autorevole studioso del sistema preventivo – che si traduce in amorevolezza (amore soprannaturale, misto a ragionevolezza e comprensione umana, paterna e fraterna), la quale fa sì che l'educatore viva la vita dei suoi allievi, ami non solo le loro anime, ma anche ciò che essi amano».

La pratica del sistema educativo è tutta appoggiata, secondo l'espressione stessa di don Bosco, sopra le parole di San Paolo che dice: «*Caritas patiens est... Omnia suffert, omnia credit, omnia sperat, omnia sustinet*» (I. Cor. 13, 4-7). Essa è pertanto orientata ad amare il giovane, qualunque sia lo stato in cui si trova, per portarlo alla pienezza dell'umanità che si è rivelata in Cristo, per dargli la coscienza e la possibilità di vivere da onesto cittadino come figlio di Dio.

All'origine di questo indirizzo pedagogico vi è un ricordo della fanciullezza, un sogno fatto a nove anni, in cui domina l'avvertimento: «Non con le percosse, ma con la mansuetudine e con la carità dovrai guadagnare questi tuoi amici. Mettiti dunque immediatamente a far loro un'istruzione sulla bruttezza del peccato e sulla preziosità della virtù».

Divenuto sacerdote, don Bosco, fra le altre soluzioni, prese quella di farsi guidare in ogni cosa dalla carità e dalla dolcezza di San Francesco di Sales, vescovo di Ginevra (1567- 1622) e autore di opere significative fra le quali la *Filotea*, di cui don Bosco consigliava la lettura.

Completo il tratteggio con l'ultima qualità connotativa prescelta: la relazionalità autentica e autenticante. Tema, questo, che ritorna, con variazioni di forma più che di sostanza, nei diversi scritti di don Bosco. Viene più volte avvertito che l'accesso adeguato, inadeguato e falsato agli scambi interpersonali definisce diverse condizioni della socialità e apre diverse possibilità all'affinamento delle attitudini relazionali nei giovani. Ciò può costituire un filtro selettivo e discriminativo dei modi di inserimento nel gruppo e delle possibilità di fruizione delle proposte educative. Da qui la necessità – più volte sottolineata da don Bosco – di un intervento educativo mirante alla facilitazione di autentici scambi relazionali: questo richiede il pieno coinvolgimento di tutte le risorse che derivano dall'impegno educativo come disposizione amichevole ad accogliere l'altro, i suoi modelli, le sue aspirazioni, le sue stesse difficoltà di sviluppo e a promuovere fra i giovani il costituirsi di una condizione che Erving Goffman chiama «consenso operativo». Ogni

giovane è sensibilissimo alle conferme e alle smentite degli altri e attende e chiede risposte di sostegno, integrazione o supporto alla propria rappresentazione di sé. Il «consenso operativo» nel contesto relazionale educativo diviene allora per tutti attenzione e abilità nel confermare le rappresentazioni adeguate e nell'accogliere quelle inadeguate o artefatte, gestendo la situazione in modo che avvenga una sorta di integrazione o definizione delle posizioni personali. Quando i giovani interagiscono, i deficit strumentali, come le distorsioni, emergono con evidenza: è importante allora che possano essere accolti più che valutati o sanciti. Ogni difficoltà di rapporto interpersonale, ogni resistenza o ipertrofia può essere riassorbita nella gestione partecipativa delle interazioni. Nell'elaborazione cooperativa e consensuale della situazione le differenze non si annullano, ma evolvono integrandosi e adeguandosi sempre più realisticamente al contesto. Il senso di questa proposta è rivelabile chiaramente in questa espressione: «Ho bisogno che ci mettiamo d'accordo e che fra me e voi regni vera amicizia e confidenza» (*Lettera* 1884).

Questa confidenza mette una corrente elettrica fra gli educatori e gli educandi: i cuori si aprono e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti. La confidenza diventa allora davvero fusione di due spiriti collaboranti al raggiungimento del medesimo ideale.

Questo l'itinerario tracciato da don Bosco per dare al mondo giovani ricchi di cristianesimo.

Chiudo questo capitolo accennando ad un punto che mi pare di viva attualità pedagogica: quello della *narrazione*.

Don Giovanni Bosco presenta i capisaldi della pratica pedagogica sotto forma di narrazione. Egli infatti ha scritto varie "storie di vita" edificanti, ha usato la narrazione sotto forma di sogni per esprimere le sue idee ed i suoi suggerimenti, ha narrato le sue esperienze, la sua vita, la nascita e lo sviluppo della sua attività educativa³⁵².

Si tratta di un'ulteriore indicazione di cui l'educatore oggi può avvalersi.

³⁵² Al riguardo v. P. Braido (a cura di), *Don Bosco educatore: scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1992, che parla appunto di "pedagogia narrativa".

CAPITOLO IX

LAVORO E RESPONSABILITÀ

Il lavoro formativo tra la storia della pedagogia e le riforme scolastiche

In don Bosco la formazione professionale, intesa non come acquisizione di competenze spendibili nel “mercato del lavoro”, né come mera esecuzione operativa di un progetto teorico o come semplice applicazione di una tecnica, bensì come un aiuto efficace offerto ai giovani a formarsi integralmente e a realizzarsi professionalmente secondo l’originalità personale, sorretta dalla responsabilità morale, costituisce una delle espressioni più significative del metodo preventivo.

Tale metodo, attraverso l’operosità concreta, promuove una modalità speciale di educazione cristiana, ispirata alla efficace testimonianza di S. Giuseppe, nei confronti del quale il «Santo dei giovani» manifestò sempre una devozione speciale.

Dalla storia della pedagogia emerge l’istanza del lavoro inteso come una «categoria pedagogica» molto importante per la formazione personale completa, grazie soprattutto al contributo di famosi pedagogisti tra i quali ricorderemo: Pestalozzi, Kerschensteiner, Dewey e gli educatori delle «scuole nuove», che lo introdussero nei loro programmi di studio per rendere l’apprendimento più attivo così da evitare il verbalismo, l’astrattismo e il mnemonismo didattici della scuola tradizionalista. Qualche anno fa, in Italia, con la proposta della riforma del ministro Moratti del governo Berlusconi di cambiare radicalmente la scuola secondaria di secondo grado, si tentò di introdurre il principio di considerare l’attività lavorativa degli studenti con pari dignità rispetto a quella scolastica.

Infatti, la «riforma» prevedeva «il sistema dei licei» e «il sistema della formazione professionale», articolati in modo da consentire agli studenti la possibilità di alternare la *scuola* e il *lavoro* nel corso di un personalizzato itinerario formativo, valido per conseguire sia la maturità liceale, sia una «qualifica» specifica per entrare nel mondo del lavoro.³⁵³

A mio avviso, il contributo di don Bosco, per quanto riguarda il modo di concepire e di realizzare la formazione professionale dei giovani, rappresenta una soluzione originale che andrebbe considerata con la massima attenzione anche dall’attuale governo perché conferma le istanze più valide provenienti dalla storia della pedagogia e risponde pienamente alle esigenze dei giovani di oggi.

³⁵³ Cfr. Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77: Definizione delle norme generali relative all’alternanza scuola-lavoro, a norma dell’art. 4 della legge 28-3-2003, n. 53 - G.U. 5-5-2005, n. 103 e cfr. anche la Nota ministeriale 31 maggio 2006, prot. n. 5137: D.M. n. 4018 del 31 maggio 2006 di sospensione del D.M. n. 775 del 31 gennaio 2006

Le attuali scuole professionali salesiane costituiscono la naturale evoluzione dei *laboratori*, istituiti «dal più singolare dei creatori e degli organizzatori di imprese educative che sia balzato alla luce della storia moderna»³⁵⁴.

La istituzione dei laboratori

La conoscenza della eccezionale personalità e della entusiasmante vita del «Santo dei giovani», che non aspettò che andassero in Chiesa, ma li andò a cercare nelle strade e nelle piazze, meritandosi giustamente l'appellativo di avere realizzato un originale «apostolato ambulante», ci aiuta a comprendere meglio l'importanza dei laboratori dal punto di vista socioeconomico e dal punto di vista formativo-religioso.³⁵⁵ I quali attestano efficacemente il suo modo originale di concepire l'educazione attraverso il lavoro giovanile nella prospettiva cristiana.

Una testimonianza, riportata da Angiolo Gambaro nel suo studio sulle prime iniziative salesiane, riferisce che don Bosco «[...] pensa ai figliuoli di quelle classi che o sono talmente misere che non possono, o talmente dall'ignoranza abbruttite che trascurano dare ogni barlume di istruzione, ogni sentimento alla loro prole che si trascina nel fango». E aggiunge: «Ma quello che dà massimamente a don Bosco diritto alla gratitudine cittadina vi è l'ospizio, che là nella stessa casa dell'oratorio, dischiuse ai fanciulli più indigenti e cenciosi.

Quando egli sa o incontra alcuno più dalla squallidezza immiserito, non lo perde più d'occhio, lo conduce a sua casa, lo ristora, lo sveste de' luridi, gl'indossa nuovi abiti, gli dà vitto mane e sera, finché trovatogli padrone e lavoro sa di procacciargli un onorato sostentamento per l'avvenire, e può accudirne con maggiore sicurezza l'educazione della mente e del cuore»³⁵⁶.

A mio avviso i laboratori rispondevano pienamente all'esigenza di perseguire gli obiettivi costitutivi della «Congregazione salesiana», la quale nel periodo critico della società torinese dei primi decenni dell'Ottocento, caratterizzato dalla crisi dovuta al passaggio dalla società rurale alle prime forme di avvio della industrializzazione e della urbanizzazione, divenne un fattore di sviluppo economico e sociale nell'ambiente socio-culturale in cui sorse, diffondendosi ben presto anche nel resto dell'Italia e nel mondo, a sostegno di coloro che incontrano grandi difficoltà nell'affermare dignitosamente la propria esistenza e a difesa dei diritti fondamentali della persona.

Il fatto che per potersi mantenere agli studi, fin da quando aveva quindici anni, avesse intrapreso diverse occupazioni: sarto, fabbro, garzone in una bottega di caffè, pastore ecc., conferma che

³⁵⁴ A. Gambaro, *La pedagogia del Risorgimento*, in AA.VV., *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia 1963, p. 637.

³⁵⁵ Cfr. L. Pazzaglia, *Apprendistato e istruzione degli artigiani a Valdocco* (1846-1886), in F. Traniello (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura popolare*, SEI, Torino 1987, pp. 13-80.

³⁵⁶ Cfr. "Giornale della società d'istruzione e d'educazione", anno I, vol. I (Torino 1850), pp. 465-466, cit. da A. Gambaro, *Op. cit.*, pp. 637-647.

l'Educatore aveva provato direttamente quanto potesse essere formativo l'impegno del lavoro nella giovane età. Pertanto, egli lo propose volentieri ai «giovani abbandonati», che accoglieva nella sua «casa», a Valdocco, insieme alla pratica quotidiana dei Sacramenti, sorretto dalla convinzione che «chi non sa lavorare non è salesiano». E, nelle sue *Memorie*, esprime la convinzione che «chi non s'abituava al lavoro in tempo di gioventù per lo più sarà sempre un poltrone fino alla vecchiaia, con disonore della patria e dei parenti, e forse con danno irreparabile dell'anima propria, perché l'ozio mena seco tutti i vizi».

In verità, don Bosco, non accontentandosi di offrire un rifugio sicuro e familiare ai giovani per proteggerli dai pericoli della città (violenza, discorsi licenziosi, atteggiamenti abbruttiti dal vizio ecc.), volle organizzare per loro un lavoro «protetto» all'interno della «casa salesiana», articolandolo nei laboratori, che furono istituiti secondo la seguente successione cronologica: calzolai (1852); sarti (1854); falegnami (1856); tipografi (1861); legatori e fabbri (1862).

La organizzazione dei laboratori subì varie trasformazioni fino a trovare nel «Regolamento» del 1877 una stesura definitiva così da garantire un prezioso supporto per promuovere la formazione personale completa dei giovani che venivano preparati «con disinvoltura e con prontezza» a svolgere un mestiere qualificato.

Tre sono le figure che dal punto di vista professionale, morale e religioso si impegnavano per garantire l'esito positivo di tale formazione: i «maestri d'arte», che si prodigavano per «graduare le difficoltà» connesse con il lavoro quotidiano, attribuendo più importanza «all'avanzamento intellettuale rispetto alla esecuzione materiale»; gli «assistenti» che, a loro volta, vigilavano assiduamente sulla moralità del comportamento giovanile; i «catechisti», che si assumevano la responsabilità della promozione dell'istruzione religiosa e della pratica quotidiana dei Sacramenti.

Per quanto riguarda il giudizio che posso esprimere, sulla base di un'analisi puntuale del «Regolamento», ritengo che accanto agli articoli che affermano i principi morali generali come, ad esempio, il n. 19: «L'uomo è nato per il lavoro, e solamente chi lavora con assiduità trova lieve la fatica e potrà imparare l'arte intrapresa per procacciarsi onestamente il vitto», gli altri sollecitano, da una parte, un comportamento corretto nella esecuzione dei lavori, raccomandando la puntualità nella consegna, la diligenza e la cura del materiale, la precisione durante la esecuzione, dall'altra, vietano, nella bottega, di bere vino, di giocare, di fumare ecc. così da garantire un ambiente sano e confacente alla concentrazione interiore richiesta dalla responsabilità assunta.

La preghiera costituiva il momento iniziale e conclusivo della giornata dei giovani apprendisti, i quali venivano avviati a una vita cristiana, operosa e dignitosa, in un ambiente che assumeva la

caratteristica di una «rete protettiva», come molto bene lo definisce Braido³⁵⁷. Pertanto, in sintonia perfetta con il metodo educativo ispirato alla prevenzione.

Pur presentando, a volte, un carattere «precettistico»³⁵⁸, il «Regolamento» si rivelò comunque molto valido per garantire l'ordine e la sicurezza alla vita interna e una certa apertura dei laboratori alla comunità civile esterna alla «casa». Ad essi si collegarono le scuole professionali salesiane organizzate successivamente. Pietro Bairati, in un suo interessante studio su questo specifico argomento, ne ha dimostrato l'attualità. Infatti, insistendo opportunamente sulla importanza della specializzazione professionale e sulla «qualità» del prodotto offerto, don Bosco «poneva le premesse per una franca accettazione della società di mercato, nella quale l'individuo si iscrive e si afferma in ragione della sua capacità personale di produrre beni e servizi»³⁵⁹.

Lo stesso studioso ha dimostrato che, nella storia più recente, frequente è stato il riferimento al «Regolamento» anche da parte dei sindacati che hanno rivendicato condizioni di lavoro migliori e una più equa retribuzione.

Concludendo

Nell'attuale momento storico, caratterizzato dalla globalizzazione e dallo sviluppo smisurato della tecnologia, la proposta pedagogica di don Bosco relativa al lavoro, inteso come uno degli strumenti più preziosi per la formazione integrale dei giovani, mi sembra particolarmente interessante. Infatti, al di là della modalità del lavoro, più o meno tecnologizzato, nel quale si è impegnati, rimane fondamentale il fatto che il senso di responsabilità col quale viene svolto, da una parte, garantisce la qualità del prodotto offerto, dall'altra, salvaguarda la dignità professionale di chi lo esegue.

Don Bosco ha testimoniato, tanto nei suoi scritti quanto nelle sue realizzazioni concrete, come vanno educati i giovani ad affrontare i loro impegni di lavoro con serietà e con senso di responsabilità. Ha anche opportunamente sollecitato gli educatori a preservare moralmente l'ambiente nel quale i giovani devono svolgere le loro attività lavorative. Ritengo che questa «lezione» specifica sia particolarmente attuale oggi. Infatti, intervenire con la intelligenza pedagogica salesiana nella formazione professionale significa prendersi cura integralmente dei giovani e prestare la massima attenzione all'ambiente familiare, scolastico, sociale e culturale nel quale vivono, aiutandoli a diventare più autonomi e liberi, cittadini onesti e cristiani autentici.

³⁵⁷ Cfr. *L'esperienza pedagogica preventiva nel sec. XIX – Don Bosco*, in AA.VV., *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, 2 voll., vol. II: secc. XVII-XIX, Roma 1981, pp. 271-401.

³⁵⁸ Cfr. L. Pazzaglia, art. cit., pp. 13-80.

³⁵⁹ Cfr. *Cultura salesiana e società industriale*, in F. Traniello (a cura di), *Op. cit.*, p. 340.

CAPITOLO X

ACCOMPAGNAMENTO E GIOCO

Perché rileggere don Bosco oggi? La risposta implica complesse questioni di natura storiografica che qui non è il caso di analizzare in quanto ci allontanerebbero dal tema da affrontare. Tuttavia, non possiamo ignorare, come già è stato ben sottolineato, che «*il caso don Bosco*, oggetto in precedenza di rappresentazioni molto spesso stereotipate o paradossali, sta diventando un terreno di applicazione o di verifica di nuove linee di ricerca»³⁶⁰. Se questo era vero in occasione del centenario della morte di don Bosco, lo è ancor di più oggi, vista la continua produzione scientifica sulla sua figura e sulla sua opera educativa.³⁶¹ È, dunque, la pedagogia di don Bosco sempre sottoposta a continue rivisitazioni che, però, come tutte le operazioni di riattualizzazione e contemporaneizzazione, corrono il rischio di cadere nella tentazione della mitizzazione e pretendono di attribuire *tout court* al passato valore per il presente.³⁶² Non possiamo ignorare che don Bosco è pur sempre un uomo dell'Ottocento, di un secolo con caratteristiche culturali, economiche, politiche, sociali, completamente diverse da quelle del mondo attuale. Per evitare qualsiasi tentazione di forzatura interpretativa e ideologica, la storiografia più recente, anche in campo educativo, ci insegna che per attribuire valore storico a un'idea, a un'azione, è necessario valutare quanto essa permanga nei diversi periodi storici, tanto da diventare connotativa di essi e da assumere valenza di struttura di "lunga durata"³⁶³.

Il *sistema preventivo* di don Bosco risponde, senza dubbio, a questi requisiti. Esso, potremmo dire, ha portata storica sia sul piano sincronico sia su quello diacronico perché ha rappresentato un grande progetto educativo non solo per il periodo in cui è apparso, il secondo Ottocento, ma anche per oggi, per il Terzo Millennio.

³⁶⁰ F. Traniello, *Don Bosco e il problema della modernità*, in *Don Bosco e le sfide della modernità*, a cura del centro studi "C. Trabucco", Torino 1988, p. 41.

³⁶¹ Cfr. tra gli altri, P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2000; ID., *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, LAS, Roma 2003; F. Desramaut, *Don Bosco en son temps*, SEI, Torino 1996; P. Stella, *Don Bosco*, il Mulino, Bologna 2001; M. WIRTH, *Da don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma 2000.

³⁶² Cfr. B. Bellerate, *Il significato storico del sistema educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, in P. Braido (a cura di), *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, LDC, Leumann (To) 1974, pp. 13-37; cfr., inoltre, P. Braido, *Prospettive e iniziative della ricerca su don Bosco*, in M. Midali (a cura di), *Don Bosco nella storia*, LAS, Roma 1990, pp. 541-549. L'Autore mette in evidenza la necessità di andare "oltre gli idola" per una vigilanza critica e senso della misura nell'utilizzo della letteratura su don Bosco al fine di una ricostruzione del pensiero dello stesso storiograficamente corretta.

³⁶³ Sulla esigenza di una storia dell'educazione aperta non solo alle dottrine e alle teorie pedagogiche, ma anche alle questioni sociali, politiche, economiche, antropologiche e religiose cfr., tra gli altri, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", La Scuola, Brescia. Nella *Presentazione* al I volume L. Pazzaglia sostiene che «vi è il bisogno di stimolare uno studio interdisciplinare che, analizzando la realtà storica da varie angolature, metta a frutto le competenze di discipline nuove». [*Presentazione*, "Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche", I (1994), p. 5].

Molteplici gli aspetti del *sistema preventivo* che meritano attualmente di essere studiati, valorizzati e agiti nella prassi educativa. Tra questi possiamo annoverare la pedagogia dell'accompagnamento e la funzione educativa attribuita al gioco e all'animazione nell'oratorio salesiano.

L'accompagnamento: assistenza, vigilanza e "cura" educativa

Gli anni a cavallo della metà dell'Ottocento per la zona di Torino sono di grande crescita e sviluppo. Ma questi anni, purtroppo, conoscono anche l'epidemia di colera e numerosi orfani dei morti di colera. Tra i sacerdoti che prestavano soccorso ai malati e agli orfani vi era anche don Bosco. Egli ne prende venti con sé e li accoglie nel suo oratorio. È interessante riprendere il racconto di uno di questi orfani, Pietro Ernia (che sarà al fianco di don Bosco in punto di morte), che ricorda come don Bosco lo convinse a seguirlo. Scrive Pietro Ernia: «Un giorno venne don Bosco nel convento dei domenicani dove io mi trovavo. Non lo avevo mai visto [...]. Fece un sorriso a tutti e poi chiese a ciascuno di noi nome, cognome ecc... Passò finalmente vicino a me e io mi sentii battere forte il cuore non per timore ma per l'affetto che sentivo immediatamente verso di lui. Mi domandò nome, cognome ecc... e poi mi disse: "Vuoi venire con me? Saremo sempre buoni amici finché possiamo andare in paradiso. Sei contento? E io risposi: "Oh sì signore"»³⁶⁴.

Queste parole ci consentono di introdurre il tema della pedagogia dell'accompagnamento, della vigilanza e dell'assistenza nel sistema educativo di don Bosco. Come possiamo facilmente capire dal breve racconto, egli non promette nulla al giovane Pietro Ernia, se non amicizia e salvezza dell'anima. Entrambe necessitano, però, di sostegno, di accompagnamento, di vigilanza, di assistenza che, com'è noto, sono alla base del *sistema preventivo*.

Il tutto è condito dall'amore che deve connotare la relazione educativa in quanto l'educando deve sentirsi amato, voluto e desiderato. Le linee della pedagogia dell'accompagnamento di don Bosco possono riassumersi in poche, ma dense e intense parole: mettersi al servizio dei ragazzi rispettando la loro autonomia e libertà.

L'azione educativa di don Bosco non ha punti teorici di riferimento, essa matura nella carità pastorale e nell'amore da donare ai giovani. Il succitato racconto di Pietro Ernia denota nel Nostro uno stile relazionale educativo molto personale. La sua è una presenza nella vita del giovane, tesa a farlo crescere sul piano morale, spirituale e culturale; è una presenza che stimola a impegnarsi nel quotidiano per essere "buoni cristiani" e "onesti cittadini".

³⁶⁴ Riportato in C. Russo, *Don Bosco incontra i ragazzi*, v. 1, LDC, Leumann (To) 2004, pp. 6-7.

Don Bosco non aspettava i giovani, li andava incontro e chiedeva loro: “Chi sei tu? Quanti anni hai? Sei venuto per studiare o per imparare un mestiere?”³⁶⁵ Questo domandare è una richiesta di conoscenza dei giovani, delle loro intenzioni, dei loro progetti, delle loro motivazioni. Per una pedagogia dell’accompagnamento queste domande preliminari sono fondamentali. Come si può, infatti, assistere e accompagnare un giovane nel suo percorso formativo senza conoscerne le intenzioni, i suoi desideri, i suoi programmi, insomma le sue scelte di vita? L’accompagnamento può avvenire solo se sono completamente presente all’altro, quando partecipo alla sua vita e quando sono parte della sua esistenza. L’essere al servizio a cui si accennava non lo si deve confondere con l’essere servizievole. Il servizio è un *officium*, cioè un dovere morale, o un compito derivante da posizioni o incarichi, mentre l’essere servizievole vuol dire essere disponibile a fare servizi, e se nel primo caso si tratta di un impegno di elevata cifra morale, nel secondo, a volte, è subordinazione, non sempre accompagnata da senso di responsabilità e di dignità umana.

Don Bosco, da persona molto concreta qual era, capì che per guidare i giovani occorreva essere loro vicini per assisterli assiduamente. «Non lasciare mai i giovani soli»³⁶⁶, egli diceva, e questa presenza è il compito che ha affidato ai salesiani. Ma questa richiesta pressante di “presenza” ha un chiaro significato pedagogico. E qui è necessario fare una puntualizzazione su questo significato perché altrimenti potrebbero generarsi equivoci. La “presenza”, l’assistenza non sono intese da don Bosco come azioni repressive, ma preventive. Si tratta non di dover controllare per senso di sfiducia, ma di vigilare, ossia di essere attenti ai segnali che i giovani mandano per assecondarli, orientarli, guidarli. Dunque, don Bosco vede la vigilanza come “atto d’amore”, di stima, di fiducia. La sua è una vigilanza pedagogica tesa all’accompagnamento del giovane e non al suo controllo, una guida «che non sia soltanto materiale, ma efficacemente educativa»³⁶⁷.

Don Bosco era molto operoso, si aggirava sempre tra i giovani che si ricreavano e avvicinava quelli che, a suo parere, avessero maggior bisogno della sua carità. Il suo è un accompagnamento fatto di concretezza. Quando si accorgeva che il suo intervento era necessario non si tirava mai indietro. Accoglieva i ragazzi che si rifugiavano nell’oratorio perché picchiati dai genitori e poi li seguiva, ma senza mai egoismo e possessività. È un accompagnamento che faceva crescere, che dava libertà all’educando di scegliere. L’accompagnamento per don Bosco è una fede pedagogica soprattutto nei confronti dei ragazzi difficili, taciturni, scontroso, isolati, poco amati. È a questi che egli rivolge la sua attenzione educativa. La sua è una pedagogia dell’accompagnamento basata sulla perseveranza,

³⁶⁵ Riportato in C. Russo, *Op. cit.*, v. 2, LDC, Leumann (To) 2004, p. 26.

³⁶⁶ G. Bosco, *Scritti sul sistema preventivo nell’educazione della gioventù*, a cura di P. Braido, La Scuola, Brescia 1962, p. 294.

³⁶⁷ *Ibidem*, p. 295.

sulla tenacia, sul non scoraggiarsi. L'accompagnamento è cura dell'anima e pertanto richiede caparbia, fede educativa, insistenza.

È interessante, sul piano storico-educativo, rilevare che l'accompagnamento, non teorizzato, ma praticato da don Bosco, presenta i caratteri di un tutorato *ante litteram*.³⁶⁸ È più che altro un affiancamento che è teso a un riorientamento del giovane verso direzioni di senso e verso azioni sensate. È un accompagnamento fatto di affetto e di rispetto. È un accompagnamento che sa dire di no alle richieste dei giovani, ma è un no non di divieto, bensì è un no che propone strade alternative, fa intravedere altri orizzonti.

In questo processo educativo di accompagnamento, don Bosco (e da qui la sua modernità) comprende l'importanza della collaborazione di più soggetti che intervengono nell'azione formativa e non solo degli adulti, ma anche del gruppo dei pari.

La sua è una richiesta di collaborazione fiduciosa.

L'accompagnamento da don Bosco è visto come un segnale della provvidenza nei confronti di chi ha bisogno di cure.

Il comportamento di don Bosco nella sua attività educativa è umile e sapiente. Egli non pretende di dare soluzioni, si limita a consigliare, non chiede cieca obbedienza.

Nell'accompagnamento educativo don Bosco sa evidenziare il positivo, valorizza quello che un giovane sa fare. Egli fa leva sul quel "punto di bene" che riteneva ci fosse in ognuno di noi. È un accompagnamento che non giudica, ma che sollecita, che aiuta a crescere, facendo sentire all'educando l'apprezzamento e l'amore nei suoi confronti.

Durante l'azione di accompagnamento don Bosco evita di correggere l'errore sotto la spinta dell'impulsività. La correzione per don Bosco va fatta a sangue freddo perché il giovane deve capire che non è frutto di collera, ma espressione di amore nei suoi confronti, un amore meditato. Come si vede da queste poche note, la pedagogia dell'accompagnamento in don Bosco, maturata nel solco dell'assistenza e della vigilanza, è molto articolata, e presenta, a nostro modesto parere, elementi educativi di grande attualità. Oggi, forse più di ieri, i giovani hanno bisogno di essere accompagnati in una società che non sa intercettare i loro bisogni più profondi di affetto, di orientamento e che risolve tutto dando loro soddisfazioni materiali che, forse, creano ancora di più senso di straniamento e dolore dell'anima. Sì, i nostri giovani manifestano passioni, ma, come le definiva Spinoza, sono "passioni tristi", espressione di un malessere diffuso presente in tutte le fasce sociali. Queste "passioni tristi", corrodono la voglia di vivere la vita con gioia e con piacere. I giovani si rinchiudono in se stessi, vivono il mondo come una minaccia e a questa rispondono con stranezze

³⁶⁸ Sulla figura del tutor, oggi, cfr. C. Gemma, *Il coordinatore-tutor. Un ruolo da interpretare*, La Scuola, Brescia 2005.

comportamentali e inquietudini di ogni tipo. Alla domanda di aiuto si risponde con i “tecnicisti della crisi”, psichiatri, psicoterapeuti e quant’altro, e in questo modo la patologia diventa conclamata.

Mancano risposte di speranza, di visioni ottimistiche della vita, di riorientamento verso orizzonti di senso. La pedagogia dell’accompagnamento di don Bosco, dalle poche cose dette, ci sembra che possa rispondere a questa esigenza. Essa punta sulla centralità della persona, sul suo essere “unica e irripetibile”. Quelle di don Bosco non sono ricette preconfezionate. La sua è una progettazione educativa che, momento per momento, ha bisogno di essere verificata. L’esperienza della relazione educativa, persona dell’allievo e persona dell’educatore, deve essere vissuta come esperienza d’impegno reciproco: l’allievo per esprimere con forza il suo apprendistato per la libertà di scegliere ad apprendere a essere, a vivere; l’educatore per esprimere tutta la sua umanità con la quale trasmette direzioni di senso lungo le quali incamminarsi.

L’accompagnamento richiede all’educatore attenzione alla cura educativa; occorre eliminare la relazionalità “distratta”. Don Bosco crebbe senza padre e capì che cosa volesse dire tale assenza.

Ecco perché da subito criticò l’atteggiamento di quei sacerdoti che educavano con distacco e che provocavano abbandoni e lontananze.

L’intervento educativo di don Bosco è contornato di accenti caldi (amorevolezza, amicizia, paternità, fiducia, affetto, accoglienza, compagnia *nel e dopo* i tempi propriamente educativi), ma anche di un amore esigente che richiede impegno e senso del dovere³⁶⁹. La cura educativa di don Bosco paradossalmente è molto simile a quella teorizzata in chiave esistenzialista da Heidegger. Per il filosofo tedesco il processo di “cura” si realizza quando il soggetto esce dall’anonimato, abbandona il *si dice* ed entra nell’*io dico*, ovvero non quando si cerca di sottrarre gli altri dalle loro cure (è il caso del semplice *stare insieme*), ma quando ci si assume il carico delle loro cure (è il caso del *coesistere*)³⁷⁰. Anche per don Bosco l’uscita dal *si dice* è l’esito della personalizzazione dell’educazione, ma questo esito per il Nostro deve avvenire incanalandosi nel grande solco della tradizione cristiana e dei suoi valori e non avventurandosi nei sentieri del nichilismo, come, invece, prospettava Heidegger.

L’allievo deve acquisire identità, ma sempre nella costellazione dei valori cristiani e non in quelli del soggettivismo e dell’individualismo.

Non era possibile ovviamente riprendere tutto l’insegnamento di don Bosco relativo alla pedagogia dell’accompagnamento e dell’assistenza. Ne abbiamo individuato i punti chiave oltretutto di difficile teorizzazione perché è più che altro una pratica educativa quella delineata da don Bosco. È

³⁶⁹ C. Nanni, *Il sistema preventivo di don Bosco. Prove di riletture per l’oggi*, LDC, Leumann (To) 2003, pp. 54-55.

³⁷⁰ Cfr. M. Heidegger, *Essere e tempo* (1927), trad. it. di P. Chiodi, Longanesi, Milano 1982.

emerso, comunque, un dato inequivocabile: la relazione educativa è vista da don Bosco come un rapporto veramente umano, una via attraverso la quale si esprime l'amore, quello autentico.

Il gioco: espressione di ludicità e gioiosità

Se la pedagogia dell'accompagnamento rappresenta lo sfondo sul quale costruire l'opera educativa del *sistema preventivo*, il gioco allegro e vivace rappresenta una delle possibilità privilegiate per la realizzazione di tale progettualità formativa.

Per don Bosco la ludicità deve essere coltivata, orientata e sollecitata perché essa contribuisce, insieme allo studio, al lavoro, e all'esercizio della pratica religiosa, a educare i giovani ad avere oltre che le necessarie conoscenze, capacità e competenze, come si direbbe nella pedagogia contemporanea, anche quella visione positiva della vita che genera ottimismo e che fa superare l'indifferentismo e il conformismo dilaganti, tanto ieri quanto oggi.

Addirittura per don Bosco essere aperto al gioco, alla gioiosità, all'allegria, voleva dire mettersi sulla strada per raggiungere la santità. Egli diceva: «Se vuoi farti buona pratica tre sole cose e tutto andrà bene: allegria, studio, pietà. È questo il grande programma, il quale praticando, tu potrai vivere felice e far molto bene all'anima tua»³⁷¹. Dunque, allegria e gioco non devono mai mancare in un programma educativo. È noto che l'*Oratorio* rappresenta il luogo reale e metaforico in cui questa dimensione educativa improntata sì alla serietà degli studi, ma anche alla gioia di divertirsi e di giocare si concretizza. La letteratura sull'*Oratorio* è abbondante e qualificata e pertanto non è qui il caso di riprendere temi già abbondantemente affrontati con rigore scientifico da raffinati studiosi della figura e dell'opera di don Bosco, ma ciò non toglie che sia possibile cogliere alcuni aspetti della vita educativa dell'*Oratorio*, relativi al gioco, che pur non essendo inediti rappresentano, tuttavia, una strada interessante di ricerca da percorrere.

Don Bosco amava chiamare l'*Oratorio* “un giardino di ricreazione”; egli, dunque lo associava al “tempo libero”, ma stiamo attenti! Per il Nostro l'ambiente oratoriano è un ambiente in cui si fa educazione, dove non sono accettati atteggiamenti che, con un linguaggio giovanile attuale, potremmo definire “grezzi”, grossolani, volgari. Se è naturale che nella “ricreazione” i giovani liberino le loro energie, ebbene, per don Bosco, non è detto che esse devono inevitabilmente essere accompagnate da atteggiamenti volgari. Nella “ricreazione” le belle maniere, quali il parlare a voce bassa, avere tratti comportamentali delicati, devono caratterizzare la relazionalità giovanile. Solo così l'*Oratorio* acquisisce quello spirito di allegria, di cordialità, quel senso della festa che può

³⁷¹ Cfr. G. Bosco, *Il pastorello delle Alpi, ovvero Vita del giovane Besucco Francesco*, Tipografia dell'Oratorio di San Francesco di Sales, Torino 1864.

veicolare l'agire giovanile verso comportamenti cristianamente educati. Il gioco nell'*Oratorio* deve essere il mezzo attraverso il quale si manifestano i valori che ispirano l'agire e la condotta di vita. Si può dire che per don Bosco il gioco oratoriano è immerso in un clima di profonda religiosità, non perché lì si insegna (solo) la religione e la catechesi, ma perché si vive in un ambiente pastorale in cui si sprigionano le potenzialità evangeliche presenti nell'uomo. Non sfuggono, senza dubbio, le dimensioni utopiche della proposta educativa di don Bosco, specialmente in riferimento ad una società contemporanea che presenta una distintività notevole rispetto a quella della metà dell'Ottocento in cui il sacerdote salesiano diffondeva le sue tesi educative. Ma se l'azione educativa dei salesiani è ancora oggi così diffusa e apprezzata, ciò vuol dire che l'insegnamento di don Bosco mantiene intatta la sua attualità.

A proposito del gioco e della ludicità, si può sostenere che, rispetto ai fenomeni degenerativi presenti, sembrerebbe veramente irrealizzabile la dimensione "educativo/ricreativa" dell'*Oratorio*, ma è proprio questa la sfida che i salesiani rilanciano continuamente riprendendo l'insegnamento di don Bosco. Sì! Si può affermare che l'*Oratorio* oggi è veramente una metafora, non è più (soltanto) un luogo reale, ma è soprattutto un luogo ideale oltre i cancelli di quello reale.

Vogliamo sostenere che, proprio a causa della modalità, alterata e inautentica, con la quale i giovani vivono oggi la dimensione ludica, è quanto mai necessario diffondere lo spirito educativo oratoriano per recuperare il gioco come una significativa espressione del piacere del vivere gioioso, allegro, spensierato, ma, al tempo stesso, funzionale alla crescita personale e comunitaria. Se poi riportiamo alla memoria che «l'idea degli Oratori nacque dalla frequenza delle carceri di questa città (Torino)»³⁷², viene spontaneo pensare alla difficile partita che la pedagogia ancora oggi gioca sul piano della rieducazione dei carcerati. L'"*Oratorio* oltre l'*Oratorio*" vuole essere la proposta di una pedagogia, ispirata a don Bosco, che intenda diffondere il "cuore oratoriano", ovvero un cuore aperto, sensibile, allegro, disposto ad andare verso l'altro, ad accoglierlo, ad ascoltarlo.

Queste linee pedagogiche di don Bosco trovano nel gioco la piena esaltazione. La dimensione ludica può essere una corsia privilegiata per avvicinare i ragazzi lontani, i disagiati, i marginalizzati. Al tecnicismo e allo psicologismo imperante la proposta pedagogica di don Bosco risponde con messaggi di sensibilità, solidarietà, responsabilità. Alle povertà giovanili di oggi si può ovviare con una pedagogia salesiana che riprenda il messaggio educativo di don Bosco nel quale l'aspetto ludico è determinante. La vita dei giovani di oggi, come attestano le più recenti ricerche sociologiche, è caratterizzata da solitudine, anche in gruppo, da debolezza progettuale, da disincanto verso tutto e tutti. Ecco perché la necessità di una oratorietà diffusa, di una dimensione ludica che porta a

³⁷² Cfr. P. Braido, *Don Bosco nella chiesa a servizio dell'umanità*, LAS, Roma 1987.

scoprire il bello del vivere *con* gli altri e *per* gli altri. Il gioco oratoriano non è la metafora della vita vista nella sua crudezza, competizione esasperata, ricerca del successo a tutti i costi, ma è esaltazione dello spirito puro che vuole divertirsi in maniera semplice, stando con gli altri, senza essere esasperato dalla ricerca della vittoria a tutti i costi, ma sapendo apprezzare i propri passi in avanti compiuti, il piacere di divertirsi e di gioire.

Il gioco nell'*Oratorio* non è il gioco di piazza, lì è guidato, qui è anarchico, diventa scontro tra gruppi e bande. La presenza degli animatori è garanzia di percorsi educativi che, pur rispettando la libertà di esprimersi dell'educando, convogliano le sue energie riversate nel gioco verso traguardi educativi che diano il senso all'agire del singolo in rapporto al gruppo. L'*Oratorio* in tal modo si presenta come la realizzazione concreta di Chiesa, è la Chiesa vicina e reale. E questo ci fa capire che l'*Oratorio* (sia nella sua configurazione materiale sia in quella ideale e metaforica) e le attività che in esse si svolgono, tra cui in particolar modo segnaliamo quelle ludico-sportive, non solo non sono fuori tempo, ma addirittura sono proprie di questo tempo frammentato, di-sperso, oseremmo dire di-sperato. Sì, è una via di *speranza* contro la *di-sperazione*.

Qualche conclusione

Volere trarre delle conclusioni, sia pur provvisorie e parziali, su aspetti del *sistema preventivo* di don Bosco è un esercizio azzardato e, forse, anche inutile, vista non solo la costante riattualizzazione operata dai salesiani nella pratica educativa, ma anche la continua produzione scientifica sul nostro santo-pedagogista. Tuttavia, don Bosco ha messo dei punti fermi dai quali non si può prescindere. Tra questi, senza dubbio, rientrano il valore pedagogico dell'accompagnamento e la importanza della dimensione ludica. Nelle pagine precedenti ne abbiamo messo in evidenza alcuni aspetti qualificanti. Essi, però, oggi hanno questi significati e domani ne potrebbero avere altri. Quindi, non è tanto su questi aspetti che vorremo fare riflessioni conclusive, quanto, piuttosto, sui loro effetti di "lunga durata" nella storia della pedagogia. Accompagnamento, gioco, allegria educativa, serenità d'animo e via dicendo da sempre sono obiettivi di pedagogie spiritualiste, meno attente alle pieghe scientifiche, spesso con derive scientiste, dell'educazione. Qual è, dunque, il messaggio di don Bosco?

Egli non esige una pedissequa ripetizione del suo *sistema preventivo*, semmai, richiede agli educatori di avere il coraggio di fare, pur nelle diverse condizioni storiche, quello che ha fatto nel suo tempo: cioè pretende che si faccia una scelta di vita, che ci si concentri sull'educazione affinché essa divenga una di quelle ragioni per cui vale la pena impegnarsi e vivere. Essere insegnante/educatore non vuole dire esercitare un mestiere qualsiasi. Neanche nella

superspecializzata società attuale si può fare l'educatore con freddo distacco professionale. Come sosteneva Giovanni Paolo II nella lettera *Iuvenum Patris* (in occasione del centenario della morte di don Bosco, 1988) l'educazione dei giovani necessita di comunità educative che radunino forze ed energie, che cerchino collaborazioni ed alleanze, che spingano a sperimentare, ad innovare per elaborare progettualità educative dal messaggio forte, chiaro, aperto e flessibile. E con i giovani dell'attuale società, schiacciati su di un presentismo ossessivo e improduttivo, se non ci si vuole ridurre ad una pedagogia asettica, proceduralistica, silente, è quanto mai necessario riprendere il messaggio educativo di don Bosco che «fu quello di non deludere le aspirazioni profonde dei giovani (bisogno di vita, di espansione, di gioia, di libertà, di futuro)»³⁷³. Ad esse bisogna sforzarsi di dare continue, precise e puntuali risposte, anche interpretando e contestualizzando le grandi lezioni pedagogiche del passato, come, nel nostro caso, quella di don Bosco.

³⁷³ Giovanni Paolo II, *Iuvenum Patris*, 1988.

CAPITOLO XI

ESEMPLARITÀ E FEDE

Un precocissimo Albert Camus nel 1936, si pone una domanda, in una sua opera giovanile, *Metafisica cristiana e Neoplatonismo*³⁷⁴, riproposta qualche anno fa all'attenzione del grande pubblico da un articolo di Giovanni Reale nelle pagine domenicali del "Sole 24 Ore": *si può, lungi dall'universo religioso e dai suoi valori assoluti, trovare una regola di condotta?* Da questa domanda Camus fa scaturire il grande dilemma che sostanzierà tutta la sua riflessione filosofica successiva: se si accetta l'Incarnazione di Cristo e la Resurrezione, allora i problemi del male e della morte – i più grandi problemi dell'uomo – si risolvono come li risolve la metafisica cristiana; se invece non si accetta la divinità di Cristo – e quindi si rifiutano anche l'Incarnazione e la Resurrezione – i problemi del male e della morte incombono senza soluzioni, e all'uomo non restano che l'"assurdo" e la "rivolta". Due sono dunque gli universi possibili che si schiudono al libero arbitrio dell'uomo: o l'universo religioso (se usiamo il linguaggio cristiano, della Grazia) o l'universo della "rivolta", con una logica *aut-aut* che fa equivalere alla scomparsa dell'uno la comparsa dell'altro e viceversa.

L'attualità della domanda di Camus e il suo nesso con l'eredità di don Bosco derivano dalla constatazione che, nell'adesione secolare all'universo della rivolta (che ha comportato l'effetto di una proliferazione incontrollata di qualsiasi pulsione libertaria e il rifiuto di ogni fondamento), l'uomo contemporaneo abbia perso la direzione di marcia, e viva attualmente in modo sempre più drammatico un deficit di "sintesi antropologiche" che, nell'epoca del frammento e delle nullificazioni dell'essere, restano le sole in grado di appagare le domande profonde di senso lasciate inevase dai mille surrogati della post-modernità. Al di là del *Karisma* che impone una cauta avvedutezza nell'accostarne il Mistero profondo di uomo santo e che espone inevitabilmente al rischio di riduzionismi e banalizzazioni chi utilizzi il registro della discorsività scientifica, sento di poter avanzare qui il convincimento che il messaggio di don Bosco, in campo educativo, resti ancora pienamente portatore della completezza di una di quelle risposte di sintesi che salva l'uomo – in particolare l'uomo educatore di chi è ai "margini" della società – dal destino della "rivolta".

Quella di don Bosco è una risposta perimetrata da una triade di parole ad alta densità semantica: *salute, scienza, santità*, da lui stesso ritrascritte nel progetto di una formazione che punti

³⁷⁴ A. Camus, *Metafisica cristiana e neoplatonismo*, tr. it. e cura di G. Chiuchiù, Diabasis, Reggio Emilia 2004.

all'armonica promozione degli interessi umani, culturali e spirituali dei giovani più bisognosi. Tuttavia, e qui l'originalità del suo messaggio, don Bosco non fa una proposta universalistica e destoricizzata, ma, col realismo che gli è proprio e che gli fa leggere persone e situazioni del suo tempo col metro di un'intelligenza clinica fra le più raffinate di cui la storia dell'educazione possa far memoria, riesce nella difficile conciliazione di modernità e tradizione, di istanze deontologiche ed istanze empiriche relative alle tante microrealtà di devianza per le quali sceglie di spendere la sua causa.

In questo senso la sua vicenda esistenziale e pastorale risulta esemplare, di un tipo di esemplarità basata sulla significatività qualitativa della sua azione e sull'identificazione e l'approfondimento di regole, strategie e modi di comportamento da poter assumere a modello e che da altri possono essere ripresi e riattualizzati, come in realtà è avvenuto per chi, in special modo la congregazione salesiana, da allora se ne è fatto originale interprete. È anche in virtù di questa identificazione totale dell'uomo col progetto di cui si è reso artefice e che don Bosco delineò in modo da garantirne la riproducibilità in altri luoghi e in altri tempi, che la proposta boschiana ha finito con l'assumere il carattere della perennità, serbando intatta quella capacità di suggestione che ancora ci affascina, pur se ci si prova a leggerla nelle coordinate di un quadro culturale e sociale profondamente mutato.

L'esemplarità testimoniata nella sapienza del "cuore"

Con una tendenza alla essenzializzazione connaturata all'evoluzione che nel tempo subiscono tutte le grandi idee culturali, nella storia della pedagogia preventiva probabilmente don Bosco sarà ricordato come uomo di esemplarità e fede operante nella carità, di una fede di cui le parole paoline riescono ad esprimere compiutamente il senso: *la carità è benigna e paziente; soffre tutto, ma spera e sostiene tutto*³⁷⁵.

Qui di seguito tenterò di analizzare, nei limiti del possibile, la complessità e il valore del pensiero di don Bosco a partire dalle significazioni che oggi sono attribuibili a queste due parole – *esemplarità* e *fede* – da assumere non come meri ripercorrimenti semantici di cammini già fatti, bensì come riattualizzazioni di un'eredità che ha ancora un senso per il progetto contemporaneo dell'educare. Tale sforzo ermeneutico muove da due consapevolezza. La prima è che occorre fare uno sforzo per prendere coscienza di quanto diverso dalle nostre convinzioni e dai nostri quadri mentali fosse il modo di interpretare la vita e gli eventi, di agire e di esprimersi di don Bosco. La sua apparente semplicità nasconde *una interiorità e un'operatività ricca e complessa*, pur vissuta in parametri

³⁷⁵ «Caritas patiens est, omnia suffert, omnia sperat, omnia sustinet» (Cor. 13, 4-7).

mentali e culturali molto lontani dai nostri. La seconda consapevolezza, poc'anzi esplicitata, è che non è possibile disgiungere la pratica di don Bosco dalla sua biografia, la concezione e i fondamenti della sua azione educativa dai tratti esemplari di una forte personalità che, maturata come sintesi di esperienze culturali, formative e sociali le più diverse, a un certo punto risponde all'appello di una vocazione peculiarmente educativa. Quest'ultima è perciò successiva a quella sacerdotale e si innesterà su una personalità già dotata di tratti spiccatamente manifesti sul piano delle qualità morali, affettive, intellettuali facendo sì che la tardiva sistematizzazione del metodo, pur non costituendosi mai in discorsività pedagogica organicamente compiuta, appaia in maniera evidente lo "specchio" dell'uomo e della sua formazione esemplare, delineatasi a partire dall'infanzia (scuola della famiglia e della chiesa), nell'adolescenza (lavoro dei campi e studio) sino alla giovinezza e al sacerdozio (scuola latina di Chieri, seminario, convitto ecclesiastico).

Dall'esemplarità dell'uomo, dunque, occorre partire per giungere a comprendere l'esemplarità del metodo.

È in famiglia, in particolare grazie alla madre, sua «prima educatrice e maestra di "pedagogia"»³⁷⁶ che don Bosco incontra la fede, apprendendo l'abitudine alla preghiera, al dovere, al sacrificio. A lasciarsi portare, come scrive Agostino, dal legno della Croce che, nel suo senso più profondo e globale, è imparare a percorrere la via dell'*agape*, dell'amore donativo, di quell'amore assoluto che giunge al dono della vita per la salvezza degli altri e che costituisce la rivoluzionarietà del messaggio cristiano *tout court*. Don Bosco sceglie di donare la sua vita ai giovani e in particolare a chi vive ai margini, ai ragazzi che i meccanismi dell'esclusione sociale destinavano sin dal XVII secolo al "grande internamento", come definisce Michel Foucault l'operazione di chiusura delle personalità "difficili" nei molti luoghi della correzione istituzionale: «È sorto il giorno in cui quest'uomo, partito da tutti i paesi d'Europa per uno stesso esilio verso la metà del XVII secolo, è stato riconosciuto come straniero dalla società che l'aveva cacciato e come irriducibile alle sue esigenze; egli allora è diventato, per il più gran conforto del nostro spirito, il candidato indifferenziato a tutte le prigioni, a tutti gli asili, a tutte le punizioni»³⁷⁷. È allora che ha inizio la fase storica della patologizzazione della condizione di devianza e marginalità che finirà per legittimare tutte le pratiche, anche pedagogiche, di repressione, controllo sociale, "normalizzazione". Nasce così culturalmente la categoria del "diverso", sanzionata dalla predisposizione del trattamento repressivo-correttivo, nonché da una codificazione linguistica minuziosa che etichetta i "tipi" di diversità: lo svantaggiato, l'incorreggibile, l'asociale, il criminale,

³⁷⁶ P. Braido, *Prevenire non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2000, p. 139.

³⁷⁷ M. Foucault, *Storia della follia nell'età classica*, tr. it., Rizzoli, Milano 1992, p. 85.

il folle e così via. Queste definizioni di ruolo si inverano nelle forme lessicali e linguistiche che alimenteranno la costruzione epistemologica e metodologica di alcuni saperi scientifici a partire dall'800, soprattutto quelli di marca clinicosociale, che giustificano anzitutto culturalmente l'approccio alla devianza nell'orizzonte della normalizzazione sociale: la psichiatria ma anche la sociologia, la psicologia, la criminologia e parte di quel sapere pedagogico che finirà per ritrascrivere i modelli esplicativi del controllo e della repressione della devianza nel cospicuo armamentario di interdizioni e dispositivi di controllo col quale "trattare" i soggetti a rischio o manifestamente devianti. In modo specifico, la pedagogia ricava la giustificazione della sua collocazione epistemologica nell'orizzonte della normalizzazione dalla lezione herbartiana, che colloca il sapere pedagogico al confine fra etica e psicologia: la prima, con le idee morali, fornisce alla pedagogia i fini e il senso della sua riflessività; la seconda, come "scienza dei mezzi", offre all'educazione le tecnologie di trattamento della devianza come patologia sociale e individuale insieme. La strada che viene intrapresa sul piano delle prassi formative del recupero dei marginali e dei devianti specie minori è dunque, almeno sino alla prima metà del XX secolo³⁷⁸, soprattutto quella dell'affermazione della "microfisica del potere": un potere che agisce in molti luoghi del sociale per trasformare la "devianza" in "convergenza" a modelli di "normalità" e di efficienza/produttività sociale nonché di docilità caratteriale.

In questa direzione il castigo diventa il necessario complemento del formare: si educa punendo, si educa per correggere. Del resto quella della "repressione" è una categoria educativa storica ampiamente declinata nelle istituzioni formative del secolo che fa da sfondo all'azione di don Bosco, l'Ottocento, e lo stesso Giovanni fa un'esperienza personale del metodo "repressivo" in un contesto lontanissimo da quelli manifestamente correzionali: il Seminario di Chieri, dove compirà i suoi studi filosofici e teologici. Come Pietro Braido scrive a proposito della "formazione pedagogica" di don Bosco, è lui stesso a riferire nelle *Memorie dell'Oratorio* la durezza del modello formativo cui si ispirava il sistema del seminario: le *Istitutiones ad universum seminarii regimen pertinentes*, emanate da Carlo Borromeo, ben note al tempo per l'austerità di metodi e fini

³⁷⁸ Dobbiamo infatti arrivare al '900 perché il sapere pedagogico si liberi dal pregiudizio moralistico e cominci ad affrontare i fenomeni della devianza e della marginalità attraverso paradigmi interpretativi polireferenziali sul piano scientifico e non repressivi sul piano delle ricadute nelle prassi. Ancora nel 1934 la legge 1404 che istituisce il Tribunale per i Minorenni, pur esprimendo attenzione verso la realtà giovanile alla quale viene riconosciuta una problematicità specifica, è pur sempre la "cifra" ulteriore di una "visione" che subordina le funzioni rieducative a istanze di controllo e di repressione in quel momento rappresentate anche politicamente dalla dittatura del regime fascista. È solo nel 1956, con una modifica sostanziale della legge 1404 (il provvedimento n. 888/1956) che comincia a cadere, almeno in linea di principio, la concezione ottocentesca di un intervento finalizzato essenzialmente al trattamento correzionale del minore, per accogliere gli esiti delle ricerche e degli studi che nel campo delle scienze umane avevano nel frattempo evidenziato la connessione tra ambiente sociale e comportamenti devianti. Si determina in tal senso un significativo passaggio sul piano degli interventi verso quel sistema di rieducazione che legittima il principio secondo cui non si può prescindere nell'azione educativa della valorizzazione del soggetto e del suo ruolo attivo in un processo di reinserimento che risulta inefficace quando basato soltanto su azioni coattive.

propugnati.³⁷⁹ «Il Rettore e gli altri superiori solevano visitarci all'arrivo dalle vacanze e quando si partiva per le medesime. Niuno andava a parlare con loro se non nei casi di ricevere qualche strillata. Uno dei superiori veniva per turno a prestar assistenza ogni settimana in Refettorio e nelle passeggiate e poi tutto era finito. Quante volte avrei voluto parlare, chiedere loro consiglio o scioglimento di dubbi, e ciò non poteva; anzi, accadendo che qualche superiore passasse in mezzo ai seminaristi senza saperne la cagione, ognuno fuggiva precipitoso a destra e a sinistra come da una bestia nera»³⁸⁰. Ma non è solo il vissuto personale a far maturare in don Bosco la cognizione del limite del modello repressivo. Anche i contatti con la Casa d'educazione correzionale "La Generala", fondata a Torino nel 1845, suscitano in lui profonda impressione per via del rigore dei metodi imposti: «in essa (nella Generala, n.d.a.) erano raccolti e governati col metodo del lavoro in comune, del silenzio e della segregazione notturna in apposite celle i giovani condannati ad una pena correzionale per aver agito senza discernimento commettendo il reato, ed i giovani sostenuti in carcere per correzione paterna»³⁸¹. È in questi anni e attraverso queste esperienze che don Bosco elabora le prime idee educative del sistema preventivo, ispirate ancor più che dalle teorie in voga al suo tempo, dalle verifiche empiriche che il contatto quotidiano con la realtà della sofferenza gli consente, interpellando la sua sensibilità di uomo e sacerdote. Da allora le risposte che don Bosco maturerà andranno in una direzione epistemologica di "rottura" rispetto ai paradigmi del suo tempo, anticipando con straordinario senso della storia quella prospettiva psico-socio-pedagogica novecentesca che affermerà in educazione il principio secondo il quale l'azione di recupero del giovane non può prescindere da tre fattori: la conoscenza profonda della sua interiorità, l'organizzazione di un contesto laddove l'esempio (e in special modo l'esempio di un "padre" autorevole) funga da guida orientativa e il tempo libero sia utilizzato convenientemente, il ripensamento radicale del concetto di *diversità*, da risemantizzare in senso positivo attraverso la valorizzazione della ricchezza umana di cui la persona è ontologicamente portatrice. Con queste anticipazioni giungiamo all'essenza della proposta metodologica di don Bosco: *la consacrazione missionaria, cioè volontaria e consapevole, dell'azione dell'educatore alla salvezza dei giovani attraverso il "cuore"*. Mi pare risiedere qui l'esemplarità della lezione boschiana e soprattutto il senso della sua attualità. La sostanza di tale esemplarità è rintracciabile nel messaggio educativo che pone il "cuore" al centro, intendendo quest'ultimo, tuttavia, «non soltanto come organo dell'amore, ma come parte centrale del nostro

³⁷⁹ P. Braidò, *Op. cit.*, p. 143.

³⁸⁰ *Memorie dell'Oratorio*, citato in P. Braidò, *Op. cit.*, p. 143.

³⁸¹ P. Braidò, *Don Bosco prete dei giovani nel secolo delle libertà*, I, LAS, Roma 2003, p. 205.

essere, a livello di natura e di grazia: il cuore vuole, il cuore desidera, comprende e intende, ascolta ciò che gli si dice, s'infiamma d'amore, riflette, si muove»³⁸².

Il “gesto” di don Bosco è sostenuto da un'intensissima affettività, da un amore fortemente interiorizzato e tuttavia trasparente allo sguardo dell'altro, percepibile, visibile, testimoniato attraverso il registro della paternità educativa. È un amore elargito a piene mani attraverso la vita vissuta comunitariamente e ne vede gli educatori destinatari esattamente come i giovani educandi, tutti “figli” nei riguardi dei quali don Bosco profonde equamente le sue sollecitudini quotidiane. È un amore “allegro” che ha il timbro della festa e della gioia ma anche la forza dolorosa della volontà che sceglie il bene anche contro se stessi.

È infine un amore che sa riconoscere l'unicità di ciascuno, nozione questa più che mai implicita nei contesti della formazione e che raramente passa allo stato di evidenza vissuta e sentita se non c'è chi – educatore o altro significativo – sa rinviarla sapientemente all'educando caricandola di senso. Don Bosco invita continuamente gli educatori a saper riconoscere l'unicità, in se stessi e in chi educano, e poiché per essere unici occorre *esistere* ed essere dotati di *libero arbitrio*, la missione comune è quella di insegnare ad usare questa libertà con responsabilità per «farsi buoni cittadini in terra ed essere un giorno fortunati abitatori del cielo». Insomma, amorevolezza testimoniata attraverso premura, familiarità, dedizione affettuosa ma che non transige sul “codice dei doveri”: su questo non sono possibili negoziazioni di sorta. Ed è proprio nella *pedagogia del dovere* che va rintracciato il secondo livello di quella esemplarità della lezione di don Bosco che interpella problematicamente gli educatori del nostro tempo e che proprio in questi mesi torna di straordinaria attualità.

Mentre scrivo, infatti, non posso ignorare quanto la cronaca delle ultime settimane registra e ci rimanda con inquietante periodicità: episodi ripetuti (e filmati) di smisurata violenza fisica e psicologica inflitta da parte di gruppi di adolescenti ai danni di ragazze e coetanei, persino disabili. Qualcosa di diverso dal “semplice” bullismo che è quella forma di prepotenza che agisce nell'ombra, pur con la precisa intenzionalità di fare del male a un coetaneo più fragile. In questi casi le violenze sono gratuite, filmate e poi diffuse per via informatica o telefonica, il che le carica di un cinismo mai osservato prima d'ora. Dove avranno imparato questi ragazzi ad essere così cattivi? E soprattutto cosa fare per evitare il ripetersi di azioni di questo genere? Forse dobbiamo leggere questi episodi come l'epifenomeno di processi di trasformazione morale della soggettività dei più giovani che sembrano sfuggire alle nostre consapevolezze di adulti distratti. Sapevamo i nostri figli

³⁸² P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, LAS, Roma 1979, pp. 37-38.

immaturi, indifferenti, maleducati e forse ignoranti, certamente non perversi³⁸³. Figli ai quali è probabilmente mancata quella “educazione sentimentale” nella cui assenza il Tribunale civile di Milano ha voluto rintracciare la causa prima di questa irresponsabilità cattiva. Figli di quella *pedagogia dell'inesistenza*³⁸⁴ (e l'inesistente è, in questi casi, la figura paterna, l'istituzione autorevole, un referente adulto significativo) che trasforma i più giovani in adulti opachi, indifferenti e, sempre più spesso, anaffettivi.

Se oggi gli educatori si interrogano sul bisogno di valori e sulle difficoltà connesse all'educare i “buoni sentimenti” e se si è giunti ormai a parlare di *crisi dell'educazione* persino rispetto ai suoi significati più elementari, nel senso del venir meno anche delle “buone maniere” nelle relazioni personali e sociali, probabilmente ciò è dovuto alle *distonie* che, sempre più diffusamente, punteggiano il rapporto tra *affettività* e *morale* nelle modellizzazioni formative. Certo il problema non è semplice perché, pur assumendo la crisi attuale nei suoi aspetti più qualitativi che quantitativi, risulta difficile individuarne le cause, all'interno di un contesto sociale nel quale gli affetti “buoni” e le “opzioni fondamentali per il bene” che essi motivano, non appaiono più né scontati né apprezzati come stile e norma di vita. Anzi, quei modelli culturali e formativi che fino a ieri prospettavano all'educando una destinazione esigente di costruzione di sé, di autonomia morale, di ricerca del bene, oggi sono colonizzati da quel «nichilismo che si aggira come sentimento diffuso nell'età della tecnica» e che è ormai diventato sfondo e atmosfera del nostro tempo³⁸⁵. In questo va certamente ravvisata una causa possibile dell'*impasse* in cui è caduta l'educazione, e non perché l'uomo dell'età della tecnica sia, come da più parti si scrive, meno *sensibile*, ma piuttosto perché ha la sensibilità inondata da stimoli che lo passivizzano e lo alienano. Questo in parte spiega il declino dei buoni sentimenti, degli affetti più profondi e meno esibiti (l'umiltà, la pietà, la gentilezza, la timidezza), degli atteggiamenti di ripiegamento su di sé che vengono quasi considerati alla stregua di una patologia. Così come invece, all'opposto, viene quasi giustificato il trionfo delle emozioni “forti”, adrenaliche, maniacali (l'euforia, il piacere, il godimento dell'istante) e degli atteggiamenti egoici, bullistici, narcisistici, aggressivi, istrionici, ambivalenti, oggi apprezzati come espressione di “carattere” e di capacità di adattamento alle leggi di un mondo che chiama a “recitare a soggetto” mille ruoli diversi, spesso distonici e lontani dal proprio essere più *autentico*.

Le spinte antropocentriche dell'età moderna, pur ridando forza alla soggettività e affermando l'autonomia dell'agire morale, hanno prodotto spaesamento tra i giovani e, qui il problema, li hanno

³⁸³ I. Bossi Fedrigotti, *I piccoli registri delle nostre miserie (e la malattia di essere “visti”)*, in “Corriere della Sera”, 18 novembre 2006.

³⁸⁴ R. De Monticelli, *Nulla appare invano*, Baldini Castoldi Dalai, Milano 2006, p. 47.

³⁸⁵ Cfr. U. Galimberti, *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica*, Feltrinelli, Milano 2003, p. 711.

privati di un orizzonte di senso e di valori di una qualche fondatezza. E poiché i valori sono correlati alla dimensione affettiva, la «depressione del sentimento»³⁸⁶ in atto oggi sta rendendo sempre più problematiche persino le evidenze etiche fondamentali, a tal punto da non far distinguere più chiaramente ai ragazzi ciò che è *bene* e ciò che è *male*, ciò che è *buono* e ciò che è *cattivo*.

Per i giovani di questi anni i fini della vita sembrano non riguardare più né il potere, né l'impegno sociale o religioso, né il progetto di una qualche forma di umanità da realizzare, bensì *la ricerca del massimo di libertà spaziale e materiale* da perseguire al di fuori di qualsiasi senso di responsabilità. E anzi. È sempre più la fuga ad essere scelta. Fuga dissolvente l'appartenenza agli ordinamenti tradizionali del potere: famiglia, scuola, comunità.

Fuga dal dovere e dalla responsabilità nei rapporti, che si fermano all'incontro e non giungono all'impegno. Ecco perché, pur senza ignorare le grandi *chances* che comunque oggi sono offerte all'educazione dall'era della tecnica, in questo contesto si comprende quanto diventi importante recuperare modelli di formazione – e quello di don Bosco si colloca fra questi – che consentano ai giovani di “esperire” le dimensioni dell'affettività positiva, poiché è in queste che si *radica* ogni forma di altruismo, di responsabilità, di dedizione per l'altro, insomma, di valore. A questo proposito le categorie educative che possiamo trarre dalla modellizzazione di don Bosco sono numerose.

La prima recupera il concetto *tradizionale* di *autorità educativa*, oggi fortemente in crisi proprio in quei settori (e la scuola è fra essi), laddove l'autorità era stata sempre accettata come una necessità naturale, richiesta sia dall'evidente incapacità dell'educando di saper provvedere a se stesso, sia dall'esigenza di assicurare la permanenza della civiltà fornendo ai nuovi nati una guida per orientarsi in un mondo che li accoglie da *analfabeti*. Ebbene, poiché l'autorità esige l'obbedienza, in seguito a un'interpretazione per lo più dogmatica di alcuni principi della psicologia moderna e di teorie pedagogiche progressive, a un certo punto essa è stata scambiata come un mero esercizio di potere, nei riguardi degli educandi, soprattutto dei meno dotati. Eppure l'autorità esclude qualsiasi forma di coercizione: laddove si impiega la forza, infatti, l'autorità ha fallito³⁸⁷.

³⁸⁶ *Ibidem*, p. 666.

³⁸⁷ R. Lambruschini, *Dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1943, pp. 64-65. «L'autorità sui cuori ci è consentita, non la si estorce; e chi la pretende, non l'ottiene. Guai se chi educa lascia da alcun atto o da alcuna parola trasparire ch'egli vuol vincolare quel libero arbitrio, che è la proprietà nostra più cara; o avvilitare quella dignità, che Iddio ha stampata in fronte all'umana natura! Contro così fatta propensione, anche solo temuta, solo anche immaginata, si sollevano le potenze tutte dell'educato, e si mettono a guardia della sua assalita indipendenza. Egli sa bene, o sente confusamente che l'autorità educatrice, com'io già diceva, è un'autorità che deve soccorrerlo e dirigerlo, non soggiogarlo: si sottomette volentoso finché l'autorità si contiene fra' suoi confini, e adempie (severa anco, ma non passionata) al suo ufficio nativo; si rivolta contro di lei, o non potendo rivoltarsi freme mordendo il freno, quando ella mira a signoreggiarlo, e cerca nel comando il diletto del soprastare [...] Lasciate che la compiacenza di sottomettere, che l'orgoglioso disdegno di parere inferiore, che la superba insofferenza d'essere contraddetto, vi entri nel cuore; e vi so dir io, che non

Le conseguenze sono state che gran parte degli educatori, per evitare di incorrere in critiche, ha finito con l'abolire progressivamente tutti quei comportamenti equivocabili come autoritari (o autoritaristici): per esempio, rinunciando ad applicare principi meritocratici di gestione dei gruppi classe (perché imponenti, sulla base dei talenti, una separazione materiale tra allievi bravi e non bravi inaccettabile entro una democrazia egualitaria quale la nostra); oppure annullando le distinzioni tra gioco e lavoro a tutto vantaggio del primo; o ancora consentendo agli studenti, col pretesto di volerne rispettare l'indipendenza e rinforzare l'autonomia, forme di autogoverno impossibili da gestire, o ancora mettendo in atto concessionismi "fuori misura" per espungere dal percorso formativo qualsiasi forma di frustrazione e di sforzo.

Concorrendo così ad alimentare un'impropria correlazione tra diritto allo studio e diritto alla promozione. È ovvio che tale processo di *parificazione dei meriti e dei ruoli* e di *semplificazione* degli itinerari formativi si è realizzato a spese dell'autorità dell'educatore, che ha perso di credibilità, e della qualità formativa della scuola, che ha finito col penalizzare gli studenti più dotati. A questo si aggiunga, come scrive Hannah Arendt, che l'educazione, per sua natura, non può scavalcare né autorità né tradizione, mentre oggi deve esplicitarsi in un mondo le cui strutture non sono formate dall'autorità e in cui la tradizione non costituisce più il fattore coesivo. La crisi dell'autorità che educa, insomma, ha anche uno strettissimo legame con la crisi della tradizione.

Tuttavia sempre la Arendt, pur non disconoscendo la gravità del problema che investe soprattutto i settori della vita pubblica e politica, avverte che l'ambito dell'educazione deve comunque essere nettamente distinto da questi ultimi «perché soltanto a quello si possa applicare un concetto di autorità e tenere una posizione verso il passato che, mentre si addicono a quell'ambito, non hanno validità generale nel mondo degli adulti e non devono rivendicarla»³⁸⁸. Si tratta, insomma, di recuperare senza equivoci in educazione il principio dell'autorità educativa che richiama, come è noto, quello della *responsabilità* nei confronti delle nuove generazioni anche perché, come scrive la Arendt, «nell'educazione l'assumersi la responsabilità si esprime attraverso l'autorità»³⁸⁹. Cosa implica questo impegno sul piano delle concrete prassi educative? Anzitutto esso comporta il proporsi agli allievi come maestri di vita e testimoni del bene, il favorire nelle classi l'esperienza

v'è speranza per voi di far vostro il cuore del fanciullo o del giovane che voi pretendete d'educare. Egli si è chiuso, egli vi ha scacciato da sé; vi considera come nemico e vi combatte. La vostra non è più una direzione paterna, è una contesa, nella quale voi sarete materialmente il vincitore, perché avete per voi la forza; ma sarete moralmente vinto, perché il vostro potere sulla volontà del giovane sarà distrutto [...] Così dev'essere quando noi ammoniamo, consigliamo e comandiamo: il giovane deve anco allora cedere non alla nostra arbitraria volontà, ma alla stima che ha per noi, all'amore per la virtù e per il proprio bene: in una parola egli anche allora dee ponderare e volere. E nel far appunto ch'ei voglia quel che noi ragionevolmente vogliamo, sta veramente la nostra morale autorità».

³⁸⁸ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, tr. it., Garzanti, Milano 1999, p. 253.

³⁸⁹ *Ibidem*, p. 247.

del valore e l'attestarla, mostrarla e indicarla, a cominciare dai propri comportamenti, come motivo d'azione.

Comporta il riabilitare lo sforzo nello studio e la fatica dell'apprendere; il riconoscere e dare il giusto compenso ai meriti; il premiare ma anche il punire; il dare direzione e sbocco alle forze emotive armonizzando adeguatamente gli spazi del dialogo con quelli della distanza emotiva. E ancora comporta il rispetto profondo, da parte dell'educatore, per la tradizione e la cultura perché, soprattutto nell'infanzia, il rispetto per queste ultime risiede solo nel riconoscimento attribuitogli dalle persone che più si amano. I ragazzi, infatti, apprendono ad amare o a rifiutare quanto viene amato o rifiutato dalle persone che sono loro più vicine. È per questo che *autorità educativa* e *professionalità* non sono identificabili. Si può diventare bravi insegnanti ma esseri pessimi educatori se non si riesce a radicare nei propri allievi il *senso della vita*, il che avviene solo se li si ama a tal punto «da non estrometterli dal mondo lasciandoli in balia di se stessi»³⁹⁰.

La seconda categoria pedagogica che recuperiamo dalla lezione di don Bosco è quella della *amorevole reciprocità*. Essa si configura in un impegno e in un'organizzazione educativi finalizzati ad aiutare l'allievo a fare l'esperienza relazionale della *sollecitudine*, *con* e *per* gli altri. Don Bosco ne fa fare esperienza concreta in tutte le comunità del suo sistema collegiale, da Valdocco a Mirabello Monferrato ecc., laddove l'amorevolezza diventa "amore dimostrato"³⁹¹ ovvero affettivo ed effettivo, attestato dai fatti, percepibile e "percepito".

Reciprocità e *sollecitudine*, come è noto, diventeranno nel '900 due nozioni personalistiche che caratterizzeranno, nell'interpretazione che ne darà Ricœur, il movimento del sé verso l'altro e oggi sono considerate le istanze etiche più profonde: «Senza reciprocità» – scrive Ricœur – «l'alterità non sarebbe quella di un *altro da sé* ma l'espressione di una distanza»³⁹². Ed è in base a questo principio che oggi il luogo dei *valori* non viene più situato nelle cose in sé (i cosiddetti "beni") o nei soggetti in sé (e nei suoi desideri), bensì nelle *relazioni*, nei rapporti che *affettivamente* legano le persone e le rendono reciprocamente importanti. Uno stile relazionale disconfermante, impositivo, colpevolizzante, ostacola il realizzarsi di un "clima" educativo favorevole per gli apprendimenti e la comunicazione, così come all'opposto, uno stile relazionale empatico, oblativo, coinvolgente, affettivamente pieno, incoraggia negli allievi il senso di sicurezza interiore, la fiducia in sé e negli altri, lo spirito di iniziativa e il consolidamento di sentimenti ed emozioni positivi. È insomma una pedagogia del "possibile" quella di don Bosco, resa tale dal riferimento a categorie e stili che

³⁹⁰ *Ibidem*, p. 255.

³⁹¹ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, pp. 461-462, 471-472 citato in P. BRAIDO, *Prevenire non reprimere*, cit., p. 292.

³⁹² P. Ricœur, *La persona*, tr. it., Morcelliana, Brescia 1977, p. 42.

saranno ripresi e tematizzati da tante teorie novecentesche dell'educazione e che don Bosco pone a fondamento di un'azione basata sulla convinzione che è attraverso ragione ma anche relazione e amorevolezza che si educa e, in più, schiudendo all'educando l'orizzonte della fede.

Una fede aperta all'incontro sul terreno dell'umano

Nel dedicarsi completamente ai giovani don Bosco trovava infatti una motivazione che andava ben al di là del solo interesse educativo³⁹³. Suo principale obiettivo, accanto all'istruzione affettiva e morale della gioventù, era il tema della salvezza, condizionato dalla vita di grazia. Per propiziare il conseguimento egli non esita a mettersi "a capo dei birichini", proponendosi come guida della vita spirituale dei suoi ragazzi, maestro di fede operante nella carità, "straordinario nell'ordinario", secondo la celebre definizione che ne dà Pio IX, per sottolineare la dedizione costante alla sua missione di amorevolezza. Soprattutto le *Lettere* svelano in lui intenzioni e significati ultraterreni e una tonalità soprannaturale che esprime l'ansia di ricerca di risposte a domande "ultime": il senso della vita, dell'anima, il destino di comunione con Dio che inizia non da una «fede senza appartenenza»³⁹⁴, ma da un *affidarsi* sottoposto comunque al vaglio di una ragione che non è mai solo conformità dogmatica, ma tensione ad umanarsi nel confronto con gli altri, con la storia, con le piccole e grandi difficoltà che la realtà pone.

Don Bosco propone l'amorevolezza come via che apre la porta alla possibilità di una fede vissuta da trasformare, nel tempo, in religiosità autentica. Egli sa in cuor suo che la fede non si può imporre con un indottrinamento dogmatico, ma che deve essere un processo che inizi le persone al mistero della loro esistenza e che questo mistero è accostabile a partire dall'esperienza sensibile dell'amore. L'amore trascende sempre, è anzi l'agente di ogni trascendenza. E per questo don Bosco investe sull'amore che apre al futuro; non all'"avvenire", che è il domani che si presume certo, ripetizione con variazioni dell'oggi e replica del passato: il futuro come "eternità", quell'apertura senza limiti a un altro spazio e a un altro tempo, a un'altra vita che ci appare davvero come la Vita. È per questo futuro che, al di fuori delle formule teologiche tutto sommato estranee al suo lessico e al suo sentire, don Bosco fa un'opzione totale e la media in itinerario formativo dove assume assoluto rilievo la

³⁹³ Non bisogna però perdere di vista l'obiettivo di questa azione e di questo metodo, che don Bosco denuncia fin dai primi momenti, anche in documenti alle autorità civili, come l'importante lettera al Vicario di Città, Michele Cavour, del 13 marzo 1846: il suo Catechismo «ha di mira il bene della gioventù», lo scopo è quello «di raccogliere nei giorni festivi quei giovani, che abbandonati a se stessi non intervengono ad alcuna Chiesa per l'istruzione, il che si fa prendendoli alle buone con parole, promesse, regali, e simili. L'insegnamento si riduce precisamente a questo: 1° Amore al lavoro. 2° Frequenza dei Santi Sacramenti. 3° Rispetto ad ogni superiorità. 4° Fuga dei cattivi compagni. Questi principi che noi ci studiamo d'insinuare destramente nel cuore dei giovanetti hanno prodotto effetti meravigliosi»; «la preghiamo a voler proteggere queste nostre fatiche, le quali, come ben vede, non tendono ad alcun'ombra di lucro, ma solo a guadagnar anime al Signore».

³⁹⁴ C. Laneve, *Derive culturali e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2001, p. 146.

fede vissuta. Una fede che i giovani imparano a scoprire attraverso l'esperienza con le mille "pratiche di pietà" cristiana da cui è caratterizzata la vita della comunità salesiana.

Per don Bosco la fede vissuta con l'altro e per l'altro resta l'obiettivo fondamentale di ogni autentica educazione, e questa va impostata partendo dall'aggregazione comunitaria, dall'oratorio. La catechesi non è mai il punto di partenza per la scoperta della fede. L'abbrivio è dato dalla comunità coscientemente scelta e vissuta pur nella complessità delle tante conflittualità ad essa strutturali. La catechesi seguirà l'aggregazione, portando progressivamente i soggetti a riconoscere la vanità di quelle cose «che gli uomini considerano molto, mentre per Dio sono senza valore» (Luca, 16,15), e la bellezza, invece, di quel mistero che presagisce l'orizzonte di una gioia da sperare, meritare, attendere come un dono prezioso.

Scrivono María Zambrano che «l'argomento della speranza non attecchirebbe nell'anima se l'amore non gli preparasse il terreno, proprio con quell'abbattimento, con quell'offerta della persona che l'amore ottiene nell'istante del suo compimento.

Poiché l'amore che completa la persona, agente della sua unità, la conduce alla resa; esige, in realtà, che faccia del proprio essere un'offerta, richiede quello che oggi è diventato così difficile da nominare: un sacrificio, il sacrificio unico e vero»³⁹⁵.

È soprattutto nelle *Memorie dell'oratorio* che troviamo una conferma di un'interpretazione della fede in questi termini. Qui don Bosco non si limita a raccontare la storia di una realizzazione e a descrivere le componenti tipiche del suo progetto formativo. Fa una lettura più profonda: vuol dimostrare che l'oratorio si è potuto attuare soltanto a seguito di un cammino spirituale di «confidenza in Dio», di abbandono in lui, di obbedienza alla sua chiamata, di docile costruzione interiore, di sacrificio di sé. Don Bosco scrive con molta chiarezza che *l'oratorio è una dimensione interiore, etica e spirituale prima ancora che educativo-sociale*. E la fede ne è il motore, come nota con efficacia il Gastaldi nel "Conciliatore torinese": «Questo egregio sacerdote... era altamente accuorato al vedere ne' di sacri al Signore, centinaia e centinaia di fanciulli, abbandonati a se stessi... La vista di tanti garzonzelli, che... crescevano nella più crassa ignoranza... esposti a tutte le corruttele che nascono dall'ozio e da pessime compagnie... li punse così vivamente nel cuore, che deliberò di porvi quel rimedio ch'ei sapesse migliore... Consigliatosi col suo zelo, armatosi d'una pazienza a tutte prove, vestitosi di tutta la dolcezza e umiltà, che ben conosceva richiedersi all'alta sua impresa, diedesi a girare ne' di festivi pei dintorni di Torino, e quanti vedesse crocchi di giovani intenti a' trastulli, avvicinarli... È facile il pensare con quanti scherni sarà stato assai delle volte ricevuto il suo invito, e quante ripulse avrà dovuto soffrire: ma la sua costanza e la sua dolcezza a

³⁹⁵ M. Zambrano, *L'uomo e il divino*, Edizioni Lavoro, Roma 2001, p. 251.

poco a poco trionfarono in un modo prodigioso: ed i fanciulli più riottosi, i giovanetti più scapestrati, vinti da tanta *umiltà* e da tanta *mitezza di modi*, si lasciarono condurre all'umile recinto, che vi ho descritto». Quello di Giovanni Bosco è esattamente l'opposto di uno spiritualismo disincarnato. Se posso permettermi di utilizzare un'interpretazione probabilmente audace del suo messaggio di fede, direi si tratta di una fede incarnata in un "pensiero etico" elaborato a partire dalla storia e per questo forse oggi perfettamente in grado di innestarsi proficuamente nel dibattito in corso sulle possibilità di dialogo con le etiche laiche.

Come è noto da tempo si insegue in Europa la possibilità di un'etica comune con i non cristiani. Tuttavia, non appena ci si addentra a discuterne i contenuti, riaffiorano i rigidi schieramenti "confessionali" che sono espressione della diffusa impreparazione a condurre un dialogo franco e autentico fra cristiani e non cristiani. In realtà, quando si assolutizza il proprio patrimonio di fede si rischia di dimenticare quello che è il *proprium* della eredità cristiana: ovvero il messaggio che l'esistenza umana trova il suo fondamento nella relazione con gli altri uomini; che la vita è relazione con gli altri e con gli altri "ultimi" e che per i cristiani l'etica va elaborata anche a partire dall'incontro con l'altro nella storia. Come ha scritto Enzo Bianchi: «Basterebbe una lettura non fondamentalista della Bibbia per rendersi conto, per esempio, dell'apporto dell'etica egiziana e mesopotamica alla sapienza di Israele, oppure dell'influenza dell'*ethos* greco visibile in diversi passi degli scritti di san Paolo»³⁹⁶.

Voglio pensare che quella interpretazione di fede incarnata in un pensiero etico aperto all'altro e alla storia che è stata la testimonianza di vita di Giovanni Bosco, possa aiutarci oggi ad elaborare i principi di una nuova etica condivisa, forse non più universalistica, ma capace, nell'epoca plurale delle culture e delle fedi, di consentire il dialogo sul terreno dell'umano.

³⁹⁶ E. Bianchi, *La differenza cristiana*, Einaudi, Torino 2006, pp. 41-42 ed anche B. FORTE, *Dove va il Cristianesimo?*, Queriniana, Brescia 2000.

CAPITOLO XII

FAMILIARITÀ E TESTIMONIANZA

Oggi, la famiglia è minacciata da fattori sociali e culturali che fanno pressione su di essa, minandone la stabilità; in alcuni Paesi essa è oggetto di distruzione da parte della legislazione che tende ad intaccarne – direttamente ed indirettamente – la struttura naturale, «la quale è e può essere esclusivamente quella di unione tra un uomo e una donna fondata sul matrimonio»³⁹⁷.

«La sfida della vita – diceva Papa Giovanni Paolo II, di venerata memoria, nel suo ultimo intervento al Corpo Diplomatico nel gennaio 2005 – ha luogo al contempo in quello che è propriamente il sacrario della vita: la *famiglia*».³⁹⁸ «Non si lasci che la famiglia, fonte feconda della vita e presupposto primordiale ed imprescindibile della felicità individuale degli sposi, della formazione dei figli e del benessere sociale, venga minacciata da leggi dettate da una visione restrittiva ed innaturale dell'uomo. Prevalga un sentire giusto e alto e puro dell'amore umano, che nella famiglia trova una sua espressione fondamentale ed esemplare»³⁹⁹.

La famiglia deve dunque prendere consapevolezza di quelli che sono i rischi e le minacce che gravano su di essa. Solo così potrà: allontanarsi dalle «soluzioni alternative» e/o dalle «facili soluzioni»⁴⁰⁰; ri-elaborare le «false aspettative» sul matrimonio e sui progetti futuri dei propri figli; de-condizionarsi dai «fattori economici e consumistici»⁴⁰¹.

La famiglia deve vivere un percorso di umanizzazione per affrontare tale sfida: dunque, deve assurgere l'incarnazione del Figlio di Dio a modello di vita; deve nutrirsi del Vangelo affinché la Parola promuova la *speranza* che ogni uomo ripone nel matrimonio e nella famiglia. Solo così la famiglia potrà essere una *comunione di persone* e trasformarsi in una *comunità che educa*.

Nel matrimonio e nella famiglia si innesta un complesso di relazioni interpersonali – nuzialità, paternità-maternità, filiazione, fraternità –, mediante le quali ogni persona umana è introdotta nella «famiglia umana» e nella «famiglia di Dio», che è la Chiesa. Il matrimonio e la famiglia cristiani edificano la Chiesa: nella famiglia, infatti, la persona umana non solo viene generata e progressivamente introdotta, mediante l'educazione, nella comunità umana, ma mediante la

³⁹⁷ V. Pascual Chávez, *Assicurare una speciale attenzione alla famiglia che è culla della vita e dell'amore e luogo primario di umanizzazione* – Strenna 2006, SDB, Roma gennaio 2006, p. 5.

³⁹⁸Ivi.

³⁹⁹ «L'Osservatore romano», 10-11 gennaio 2005, p. 5.

⁴⁰⁰ Le «coppie di fatto», il trattamento dell'infertilità femminile, la procreazione medicalmente assistita, l'aborto, la ricerca e la manipolazione delle cellule staminali ricavate dagli embrioni, il divorzio ecc., sono tutti elementi che disegnano i contorni di un ambiente culturale che è contrario alla famiglia. Cfr. P. Chávez, *Op. cit.*, pp. 6-8.

⁴⁰¹ *Ibidem*, pp. 11-12.

rigenerazione del battesimo e l'educazione alla fede, essa viene introdotta anche nella famiglia di Dio, che è la Chiesa⁴⁰². Problematizzare il rapporto tra il sistema preventivo di don Bosco e l'educazione familiare non è cosa facile: anzitutto perché si contrappongono due *sfere educative* che sono fondamentalmente diverse.

L'*educazione familiare* è un campo in cui il padre e la madre hanno il *dovere* – perché sono obbligati dall'esistenza di una legge – e l'*autorità* – conferitagli dalla legge medesima – di educare i propri figli,⁴⁰³ in forza dello stesso *diritto naturale*⁴⁰⁴. Il *sistema preventivo di don Bosco* è frutto di un'educazione sistematica e professionale: don Bosco non è stato un pedagogista, ma un grande educatore; nonostante ciò egli era teoreticamente motivato dalla gioventù, per la quale studiava e meditava al fine di pianificare e finalizzare le azioni educative con una profonda e soprannaturale *intelligenza pedagogica*.

L'educazione di cui ci parla don Bosco è impegnata in compiti specifici e delimitati con precisione. L'educazione familiare non consiste in compiti programmati (o per lo meno non dovrebbe): essa è frutto dell'educazione a cui i genitori sono stati a loro volta iniziati sin dalla tenera età; equivale al *vivere insieme* che ha un'importanza fondamentale per il normale sviluppo della persona; si nutre di una quotidianità in cui alle volte razionalmente, altre emozionalmente – e direi emotivamente – ci si relaziona mediante un sistema di ruoli, funzioni e regole.

Sulla base di un elementare confronto, è evidente che non è sufficiente problematizzare il rapporto tra educazione familiare⁴⁰⁵ e sistema preventivo; ma è necessario coordinare la pedagogia di don Bosco⁴⁰⁶ alla nuova pedagogia sotto il profilo dell'educazione familiare⁴⁰⁷.

⁴⁰² Giovanni Paolo II, *Esortazione apostolica familiaris consortio di Sua Santità Giovanni Paolo II all'episcopato, al clero ed ai fedeli di tutta la chiesa cattolica circa i compiti della famiglia cristiana nel mondo di oggi*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 22 novembre (Solennità di N.S. Gesù Cristo Re dell'universo) 1981.

⁴⁰³ «È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio». Cfr. *Costituzione della Repubblica Italiana*, Roma 27 dicembre 1947.

⁴⁰⁴ «La Repubblica riconosce i diritti della famiglia come società naturale fondata sul matrimonio». Cfr. *Ibidem*, art. 29 e nota 3 del presente contributo.

⁴⁰⁵ È indiscutibile l'importanza della famiglia come «istituzione didattica» in quanto intrinsecamente dotata di metodi tramite cui è possibile insegnare ed educare i figli alla vita. È problematico, invece, collocare la pedagogia della famiglia nelle scienze dell'educazione: nonostante la sua «importanza pratica» in campo educativo, la sua stessa poliedricità, sin dai tempi remoti, ha indotto ad una suddivisione della scienza dell'educazione. Quest'ultima oggi è articolata in parecchie branche, con specifici settori e compiti di studio. La pedagogia della famiglia o pedagogia familiare – generalmente intesa come «educazione alla famiglia» – non è riuscita nel tempo ad assumere un'impostazione precisa. Differenti gli approcci di studio e numerose le ricerche che riguardano la famiglia; ma, le prospettive aperte e non ancora chiuse – si pensi alla pedagogia familiare, come compito irrisolto nella bibliografia pedagogica di lingua tedesca – non hanno consentito alla pedagogia familiare di giungere ad una impostazione precisa. Essa continua a concentrarsi più sulla formazione dei genitori, sulla preparazione al matrimonio, sulla creazione della famiglia e sui problemi degli adulti: formazione prevalentemente trattata nella pedagogia generale. Una *pedagogia della famiglia responsabile* deve, invece, non scegliere un modello ideale di famiglia a cui ispirarsi, ma concentrarsi sulla problematizzazione delle relazioni che, nella famiglia – ambiente educativo per eccellenza – generano educazione per i figli che ne sono parte. Cfr. F. Pöggeler, *Familienbildung*, in *Das neue Lexikon der Pädagogik*, Herder, Freiburg 1970, Bd. I, S. 447-448.

⁴⁰⁶ Se la pedagogia è una riflessione sull'educazione, don Bosco indubbiamente ha compiuto una riflessione pedagogica nella pratica educativa, lasciandone tracce nei suoi scritti.

⁴⁰⁷ R. Weinschenk, *Il sistema preventivo di don Bosco nella educazione familiare*, in *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, Atti del Convegno Europeo Salesiano sul Sistema Educativo di Don Bosco, LDC, Torino 1974, p. 209.

Per san Giovanni Bosco, fondatore di una grande *famiglia spirituale*, si può dire che il tratto peculiare della sua «genialità» è legato a quella *prassi educativa* che egli stesso chiamò «sistema preventivo»; quest'ultimo può considerarsi sistema educativo, “esplicitazione e impiego di una educazione «comune» (in antitesi con tecnica, teoretica) nell'area delle differenti istituzioni pedagogiche”⁴⁰⁸.

Ricordando alcuni dei *ritratti esistenziali* di don Bosco – rilevabili tanto dagli scritti autobiografici quanto da quelli biografici – è possibile affermare che tutta la vita di don Bosco è essenzialmente improntata al periodo della sua giovinezza.

Giovannino visse in campagna, in una famiglia patriarcale; assiduo frequentatore di una parrocchia – su costante invito di mamma Margherita – visse l'educazione in modo rigido: in questi anni, maturò il suo metodo pastorale ed educativo. Pietro Braido afferma a tale riguardo che «il suo metodo pastorale e giovanile ha il suo perno nel concetto e nella realtà della famiglia, raccolta attorno al direttore, che ne è capo e padre, avvolta da un'atmosfera di serio impegno nel lavoro e nello studio, strutturata su rapporti semplici, immediati, affettuosi, secondo il classico trinomio: religione, ragione e amorevolezza»⁴⁰⁹.

Per don Bosco l'educazione è opera di due fattori: dell'ambiente e dell'esempio. In una famiglia, l'educazione si fa tanto più efficace quanto più l'*ambiente* è caratterizzato da familiarità; l'*esempio* trova la sua forza nel metodo educativo che dovrebbe raccogliersi attorno al padre, senza escludere la centralità e l'insostituibilità che la madre assume nel processo educativo.

Pensando all'*ambiente educativo* è necessario il riferimento a Valdocco: Valdocco è stata la prima istituzione assistenziale ed educativa fondata e diretta da don Bosco, caratterizzata a pieno da una fisionomia che riflette il sistema educativo di prevenzione, nonché il temperamento di don Bosco e dei suoi aiutanti; Valdocco – come don Bosco stesso affermava – diviene «una famiglia che educa»⁴¹⁰.

Nella casa di Valdocco si vive una «vita di famiglia»: stentano le risorse, ma abbondano i sogni⁴¹¹.

⁴⁰⁸ *Ibidem*, p. 233.

⁴⁰⁹ P. Braido (a cura di), *S. Giovanni Bosco. Scritti sul sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, La Scuola, Brescia 1965, pp. LVII-668.

⁴¹⁰ La formula è parte di una testimonianza dello stesso don Bosco, di cui in seguito se ne riporta versione più ampia: «Questa congregazione nel 1841 non era che un catechismo, un giardino di ricreazione festiva, cui nel 1846 si aggiunse un Ospizio per i poveri artigiani, formando un istituto privato a guisa di una numerosa famigliola». G. BOSCO, *Brevi notizie sulla congregazione di San Francesco di Sales dall'anno 1841 al 1879*, in “Esposizione alla S. Sede sullo stato morale e materiale della Pia Società di S. Francesco di Sales”, Tip. Salesiana, S. Pier d'Arena, 1879 (OE, v. XXXI, p. 240).

⁴¹¹ «A Valdocco i pensionati prima e gli interni dopo facevano vita di famiglia alla buona, quasi rusticana, senza pretese, nella persuasione di non poter esigere di più né da don Bosco né da altri. Da tutti si faceva il possibile per andare avanti alla meglio, anche se il vitto era grossolano e appena sufficiente, preparato da cuochi improvvisati o per nulla abili. Si sapeva che si viveva di carità». P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, PAS-Verlag, Zürich 1968, v. I, pp. 114-115.

Spesse volte le famiglie povere sono le famiglie più felici: lì dove abbonda la ricchezza delle cose materiali, se non intervengono i valori nel calibrare il peso che esse debbono assumere nella propria vita, si rischia che esse divorino la ricchezza delle cose immateriali, dei sentimenti.⁴¹² Nelle case dove abita la ricchezza di Dio, e la volontà di Dio si fa legge di famiglia, la famiglia si fa contesto dell'educazione del sistema preventivo.

Don Bosco, attento alla soddisfazione dei bisogni primari dei suoi amati giovani, spesso volte si allontanava dalla casa di Valdocco per potersi procurare i fondi per gestire il pensionato⁴¹³; mamma Margherita lo sostituiva nell'assistenza dei giovani⁴¹⁴, oltre ad occuparsi delle faccende domestiche⁴¹⁵. Ma al di là di questi fatti ordinari e puramente materiali che disegnano i contorni della «vita domestica» – archetipo di tutto il complesso della vita di don Bosco – nella casa di Valdocco, il santo dei giovani si preoccupava anzitutto di rendere Valdocco una *famiglia*. La *casa* è una condizione preliminare nella formazione della personalità; ma, nella casa, per la *vita di famiglia* è necessario l'*esempio*, la *presenza attiva* dei genitori che educano i figli. Nella vita quotidiana, una casa dotata di ogni confort non costituisce la condizione basilare per un progetto educativo: ne è parte integrante, solo nella misura in cui ogni bene viene funzionalizzato e non mitizzato. Nella casa deve nascere la *famiglia*: la casa, nei suoi vari luoghi deve *accogliere*, nella quotidianità, il frutto delle relazioni tra genitori e figli; spesso volte, invece, la casa ospita il silenzio, indicatore di una

⁴¹² J. L. González-Balado (a cura di), *Madre Teresa di Calcutta. La gioia di darsi agli altri*, Paoline, Cinisello Balsamo 1989, 7 ed., tr. it., pp. 195-196. «Finché ci saranno dei ricchi, ci saranno anche dei poveri. [...] È necessario che comprendiamo i poveri, perché non esiste solo la povertà materiale, ma anche la povertà spirituale, più dura e profonda che si annida nel cuore degli uomini colmi di ricchezze. La ricchezza non è solo possedere del denaro, ma anche il nostro attaccamento a queste cose e il loro abuso. Quando le cose si impadroniscono di noi, diventiamo molto poveri [...]».

⁴¹³ «La pensione che veniva pagata da congiunti o benefattori non era sufficiente e don Bosco faceva il possibile per tirare avanti. I giovani sapevano che don Bosco spesso andava in giro per la città a chiedere sussidi». P. Stella, *Op. cit.*, v. I, pp. 114-115.

⁴¹⁴ *Ibidem*, p. 115. Significativa per la vita familiare a Valdocco – e fondamentale nella creazione del sistema educativo di prevenzione di don Bosco – è pure la presenza (a partire dal 1846) di Mamma Margherita. Essa si caricò, con assoluta devozione, di una quantità di compiti «fino alla morte, lavorando senza sosta ora in cucina ora a rattoppare il vestiario, che studenti ed artigiani sdrucidavano o strappavano e alla sera depositavano ai piedi del proprio letto. Mamma Margherita rammendava alla sera, spesso con l'aiuto di don Bosco, e i giovani risvegliandosi, trovavano i loro indumenti preparati. Quando don Bosco si assentava per scrivere libri al Convitto Ecclesiastico o in casa di Brusio il bersagliere o altrove, o quando andava fuori per predicare o questuare, l'assistente dei giovani, piccoli e grandi era Mamma Margherita...».

Ritorna forte l'idea della «mamma educatrice»: nella visione salesiana la mamma si caratterizza per il senso della responsabilità materna, che si manifesta nel seguire cristianamente il/i proprio/i figlio/i da vicino. Grazie all'esempio di Mamma Margherita – profuso con calma, affidabilità e autorevolezza – don Bosco ha maturato il trionfo «ragione, religione, amorevolezza». Il Signore come afferma don Pascual Chávez – provvidenzialmente, donò alla mamma di don Bosco la grazia di essere «un'educatrice salesiana» animata da un amore preventivo che sapeva capire, esigere, correggere, pazientare e sorridere. La famiglia per essere comunità d'amore deve caratterizzarsi grazie alla presenza amorevole di un cuore di mamma.

⁴¹⁵ R. Weinschenk, *Op. cit.*, pp. 232-233. Molto spesso, oggi, quando un papà si allontana per necessità da casa, manca anche la mamma, magari perché anch'ella lavora. In molti casi, è necessario che entrambi i genitori lavorino perché non manchi il necessario sostentamento. In tanti altri, non c'è questa necessità, ma entrambi i genitori non sono disposti a rinunciare *parzialmente* alle proprie ambizioni, concedendo parte del loro tempo alla famiglia. Ritorna l'interrogativo posto nella parte introduttiva: *come essere genitori? Come essere famiglia?* Sono numerosi i bambini che hanno la fortuna di crescere con i propri nonni: in tal caso, il bambino vive meno emozioni e sentimenti dissociativi originati dall'assenza dei propri genitori. Non viene meno, quella che la letteratura definisce l'«educazione familiare» che «abbraccia (nell'ambito della famiglia) l'insieme degli influssi educativi dei genitori, dei componenti anziani della famiglia, dei nonni, dei domestici e così via [...] L'educazione familiare si riferisce a quell'insieme di forze della reciproca azione sociale della famiglia (interazioni), che è influenzata soprattutto dalla situazione socio-economico-culturale. L'educazione familiare acquista così significato dovunque si tratti della promozione e della formazione della personalità umana».

mancanza di dialogo, generatrice di incomprensioni. Alle volte, nelle *case* ci sono: spazi per le nuove tecnologie, ma non per gli album di fotografie; grandi tavoli, ma poche persone che pranzano e cenano assieme; molti cellulari, ma poca comunicazione interpersonale; troppe stanze, che allungano le distanze tra coloro che vi ci abitano. Nelle *famiglie*, invece: la tecnologia deve essere al servizio della persona; i figli e i genitori devono riscoprire il piacere di ri-vedersi in un album di fotografie, per fare memoria di quello che il passato ha donato; i cellulari non devono ridurre le occasioni di dialogo e di confronto; i grandi spazi non devono trasformarsi in deserti, ma debbono essere vissuti nel contatto amorevole e nel confronto ragionevole.

A Valdocco – primo ambiente educativo in cui si applica il Sistema Preventivo – è caratteristica la struttura della famiglia con i suoi rapporti tipici: don Bosco stesso, nei suoi scritti, alle volte con toni altamente confidenziali, parla continuamente della sua grande «famiglia», del rapporto tra padre e figlio. Lo stesso rapporto che don Bosco instaurava con i suoi collaboratori – i salesiani – lo stabiliva con i suoi giovani, che egli chiama *figlioli*: quest’ultima, un’espressione paternalistica con cui don Bosco sottolinea quella che deve essere la funzione che – nel sistema educativo di prevenzione – deve assumere la guida di un giovane.

Nella pedagogia del sistema preventivo il secondo dei fattori da cui deriva l’educazione è l’*esempio*: per caratterizzarsi di *educatività* esso deve essere testimoniato da un direttore e da educatori che parlino ai giovani «come buoni padri», che affettuosamente li guidino, che diano consiglio e che amorevolmente li correggano in caso di errore; il giovane, a sua volta, tratterà i suoi superiori come «padri e fratelli».

La descrizione dell’innesto relazionale tra educatore ed educando di cui ci parla don Bosco, apparentemente sembrerebbe cosa facile da praticare. Ma, tutti coloro che, leggendo il presente contributo, elaborano cognitivamente ed affettivamente le parole di don Bosco – in qualità di padri, madri, educatori/educatrici – sanno bene quanto sia difficile instaurare un rapporto educativo che risulti efficace. «L’esito del rapporto educativo – per la sua stessa natura di libertà – non è mai sicuramente prevedibile, né ipotecabile. Questo è il compito dell’educatore: *stare alla porta e bussare*, e attendere che altri gli apra. Ma essenziale cosa è *saper “bussare”*. Senza l’efficacia valorizzante, la risposta educativa *non è possibile*, e quindi l’educazione non si fa *per colpa dell’educatore*. Ma quando egli *sa “bussare”*, e persiste con amore e pazienza, si può avere la *morale certezza* che, *nei casi normali*, la libertà, ancora nascente, dell’allievo, darà la buona risposta aspettata»⁴¹⁶.

⁴¹⁶ G. Corallo, *Pedagogia*, v. II: *L’atto di educare: Problemi di metodologia dell’educazione*, SEI, Torino 1968, p. 80.

Anche nella *vita di famiglia* l'esempio e la testimonianza di una genitorialità caratterizzata dalla triade di «ragione, religione e amorevolezza» possono assicurare *moralmente* la «buona risposta aspettata». Basti pensare alla figura di mamma Margherita: al risultato della sua educazione su don Bosco. Don Bosco, orfano di padre⁴¹⁷ ha avuto una mamma che è stata: «donna forte»⁴¹⁸, in quanto capace di *fare da padre* ai suoi figli; «educatrice salesiana»⁴¹⁹, perché animata da un amore preventivo che sapeva vivere educando ed educare vivendo; «efficace catechista»⁴²⁰, che dalla quotidianità sapeva trarre valori semplici e forti nella sua scuola di famiglia⁴²¹.

Per vivere il carisma salesiano in una famiglia in cui si gode del dono della *presenza* di entrambi i genitori, affinché essa diventi «comunità dell'amore e del perdono», non è sufficiente che i genitori vogliano bene ai figli, ma è estremamente necessario che essi stessi «conoscano di essere amati»⁴²²; non basta neppure che i coniugi si amino, in quanto è necessario che l'amore che li unisce sia basato sul rispetto, sulla parità, e – prima di tutto – sull'amore incondizionato.

Nella *famiglia* chi ama deve saper *abitare* non solo in casa ma anche *nell'altro*. «L'amore dei coniugi persegue questo ideale; sentirsi uno e rimanere in due. L'amore per i figli diventa sacrificio perché essi si personalizzino e maturino. Alcuni genitori amano sì i figli, ma li amano male, li amano come prolungamento di sé e non come persone singolari, originali ed autonome; questo tipo d'amore è una forma mascherata d'egoismo. L'amore autentico tende a promuovere la

⁴¹⁷ Giovanni Bosco nacque il 16 agosto 1815 ai Becchi, frazione di Castelnuovo d'Asti (oggi Castelnuovo Don Bosco). Rimase orfano del papà, Francesco, a soli due anni. Sua madre, Margherita, lo tirò su con tenerezza ed energia. Ancora bimbo, la morte del babbo gli fece sperimentare il dolore di tanti poveri orfanelli dei quali si farà padre amoroso. Trovò però nella mamma Margherita un esempio di vita cristiana che incise profondamente sul suo animo.

⁴¹⁸ Mamma Margherita avrebbe potuto superare tanto la vedovanza – risposandosi – quanto la difficoltà di garantire un equilibrio dato dalla presenza delle figure parentali. La sua maternità è stata – come afferma don Pascual Chávez – «sufficientemente forte da compensare l'assenza del padre, e una paternità sufficientemente dolce da non compromettere l'indispensabile calore materno. Quindi non carezze vuote, né grida stizzose, ma fermezza e serenità». Mamma Margherita ha educato don Bosco alla *ragione*. Cfr. P. Chávez V., *Op. cit.*, p. 24.

⁴¹⁹ Mamma Margherita ha educato don Bosco con *amorevolezza*, rendendolo capace di *scelte d'amore*. Essa era stata dotata da Dio di una vera e propria *arte educativa* grazie a cui riusciva ad individuare le attitudini nascoste dei propri figli, portarle alla luce e consegnarle nelle loro mani – per *valorizzarle* – affinché diventassero essi stessi *autogovernatori* delle acquisizioni educative. L'educatore salesiano non si erge a modello educativo, non opprime l'educando, ma lo *assiste* ininterrottamente in tutte le tappe della vita, attuando il principio della *valorizzazione*. «Accanto alla persona dell'educando, il principio della valorizzazione [...] (e cioè l'opera dell'educatore) – per riprendere le parole di don Gino Corallo – si attesta in due momenti [...] rappresentati dalla individualizzazione e dalla intenzionalità personalizzante [...]». L'educatore dapprima deve *individualizzare* la relazione educativa, trattando l'educando secondo le sue caratteristiche peculiari; in seguito, deve *personalizzare* l'essere dell'educando, dando luogo al «doveroso sviluppo assiologico», promuovendo «*l'intenzionalità di carattere etico-libero*» dell'educando che, man mano, diventerà capace di *giudizi etici*. Cfr. G. Corallo, *Op. cit.*, pp. 98-100.

⁴²⁰ Mamma Margherita con una *costante pazienza* trasmise ai suoi figli il «senso di un Dio di amore sempre presente, una devozione tenera a Maria». Basti pensare poi, a quanto il *suo* catechismo, influenzò la pastorale educativa di don Bosco, i cui indicatori sono: la relazione tenera – cui lui invitava i suoi amati giovani – da instaurare con Dio; e l'invocazione della Madonna per ricevere ausilio nella quotidianità. Mamma Margherita ha educato don Bosco alla *religione*. Cfr. P. Chávez V., *Op. cit.*, pp. 26-29.

⁴²¹ *Ibidem*, pp. 23-28.

⁴²² «Che i giovani non solo siano amati, ma che essi stessi conoscano di essere amati [...]. 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 lor piacciono poco; quali sono la disciplina, lo studio, la mortificazione di se stessi e queste cose imparino a fare con infermità». G. Bosco, *Lettera da Roma*, Roma 10 maggio 1884.

personalità»⁴²³. Quando in una famiglia i coniugi si amano incondizionatamente – nonostante le difficoltà che la vita presenta – e sono capaci di amare i figli con dedizione, il cuore dei giovani diviene ricolmo di speranza cristiana e capace di amore. «[...] Allora dalla famiglia si sprigionano onde di gioia e lì la vita diventa un canto d'amore»⁴²⁴. «Chi non è amato non imparerà mai ad amare, e vivrà una condizione di assoluta infelicità»⁴²⁵. I genitori insegnano ad amare solo se sono amabili... E sono amabili solo se sono in grado di amare incondizionatamente i propri figli.

Nel paragrafo che segue analizzeremo alcune delle dinamiche relazionali tra genitori-figli, concentrandoci particolarmente sui *castighi*, ovvero sul momento necessario – da parte di un genitore – di correggere, in caso di errore, i propri figli affinché essi imparino – grazie al castigo stesso – a discernere il bene dal male.

Punire o non punire

«Che regola tenere nell'infliggere castighi? Dove è possibile, non si faccia mai uso di castighi; dove la necessità chiede la repressione, si ritenga quanto segue:

- a) *L'educatore tra gli allievi cerchi di farsi amare, se vuole farsi temere. In questo caso la sottrazione di benevolenza è un castigo che eccita l'emulazione, dà coraggio e non avvilisce mai»*⁴²⁶.

Si pensi a questa regola nella *vita di famiglia*. Il genitore che si fa amare si fa anche temere. Il genitore che sa amare riesce a creare nei propri figli la condizione dell'*obbedienza*⁴²⁷. Il risultato educativo della correlazione affettiva tra genitori e figli è la *fiducia* reciproca che si crea nell'essere rispettivamente *guida* e *guidati*. I giovani di don Bosco – grazie allo spirito e al cuore con cui egli era straordinariamente capace di relazionarsi – avvertivano la sua *presenza educativa* come «dono» e come «esigenza»: ⁴²⁸ dunque, erano in grado di amarlo, comprendendo la straordinarietà dei suoi consigli; ed erano ben consapevoli della necessità di rispettare i consigli che autorevolmente esigeva che fossero messi in pratica, affinché essi stessi divenissero «buoni cristiani e onesti cittadini».

⁴²³ A. L'Arco, *Don Bosco sorridente entra in casa vostra*, Cemm, Castellammare di Stabia 1977, p. 49.

⁴²⁴ Ivi.

⁴²⁵ J. L. González-Balado (a cura di), *Op. cit.*, p. 179. «All'ora della morte, quando ci ritroveremo faccia a faccia con Dio, saremo giudicati sull'amore: su quanto abbiamo amato. Non su quanto abbiamo fatto, ma su quanto amore avremo messo in quello che abbiamo fatto. Perché l'amore sia autentico deve essere rivolto al mio prossimo. L'amore al mio prossimo mi porterà all'amore di Dio».

⁴²⁶ G. Bosco, *Trattatello di Don Bosco*, marzo-aprile 1877.

⁴²⁷ «Se perciò sarete veri padri dei vostri allievi, bisogna che voi ne abbiate anche il cuore [...]». G. BOSCO, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*, 29 gennaio 1883.

⁴²⁸ 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 della Famiglia Salesiana «Salesianum», Roma 20-25 gennaio 1980, LDC, Torino 1981, p. 86.

Questo abbandonarsi con fiducia alla guida dei genitori – che vivono educando e che educano vivendo con amore – ed il creare *confidenza* nei dialoghi incoraggiano i figli nel processo di crescita, anche nei momenti di difficoltà⁴²⁹. A don Bosco stava particolarmente a cuore che gli educatori fossero visti come «padri, fratelli, amici»: la familiarità che si innestava nel rapporto educativo – grazie a questo approccio relazionale – faceva sì che l'educatore potesse parlare con il linguaggio del cuore, sia durante il periodo dell'educazione, sia in seguito.

Nella famiglia, grazie al vincolo naturale, sussistono i presupposti per creare la *familiarità*: l'educatore è un padre analogico; il padre e la madre godono di una paternità e maternità naturale. I genitori, nel rapporto con i propri figli, con la *volontà* di comprenderli e di accettarli come essi sono – il che equivale ad amarli *incondizionatamente* – possono creare familiarità; e, parlando con il linguaggio del cuore, educano i figli all'ascolto e all'obbedienza anche quando – diventati grandi – essi necessitano di una *guida amorevole* che li sostenga nelle scelte critiche.

Come può una famiglia diventare una *comunità d'amore*? Ri-adattando alcune delle parole di don Bosco è possibile trovare delle risposte: *familiarità* con i figli specialmente quando essi stanno vivendo il loro tempo libero.

Senza familiarità non si dimostra l'affetto e senza questa dimostrazione non vi può essere confidenza. Chi vuole essere amato bisogna che faccia vedere che ama. Gesù Cristo si fece piccolo coi piccoli e portò le nostre infermità. Ecco il maestro della familiarità! Il genitore visto solo quando deve impartire degli insegnamenti è maestro e non più; ma se vive momenti di spensieratezza con i propri figli diventa come fratello. Se uno è visto solo predicare dal pulpito si dirà che fa né più né meno del proprio dovere, ma se un genitore dice una parola nei momenti in cui un figlio ne ha bisogno è la parola di uno che ama. [...]

Chi sa di essere amato, ama, e chi è amato ottiene tutto, specialmente dai giovani. Questa confidenza mette una corrente elettrica fra i giovani ed i loro genitori. I cuori si aprono e fanno conoscere i loro bisogni e palesano i loro difetti. Questo amore fa sopportare ai genitori le fatiche, le noie; le ingratitudini, i disturbi, le mancanze, le negligenze dei propri figli⁴³⁰.

b) *Presso ai giovanetti è castigo quello che si fa servire per castigo. Si è osservato che uno sguardo non amorevole sopra taluni produce maggior effetto che non farebbe uno schiaffo.*

⁴²⁹ Posso testimoniare quanto l'*amore* possa essere educativo, nonché quanto una diminuzione dei toni affettivi da parte dei propri genitori possa generare emozioni quali la *tristezza* o sentimenti quale l'*avvillimento*: quando come figlia ho sbagliato, ed i miei genitori mi hanno sottratto benevolenza, alle volte ho risposto con la rabbia ed il silenzio; altre, prendendo coraggio, ho cercato il dialogo per comprendere le ragioni del loro comportamento.

⁴³⁰ G.B. Lemoyne, *Memorie biografiche di Don Giovanni Bosco*, raccolte dal sacerdote salesiano, ed. 1898, v. XVII, capo III, p. 111. È stato mantenuto il corsivo in quelle parti del testo che rispecchiano fedelmente lo scritto di don Bosco; il tondo è frutto di un riferimento specifico che, chi scrive, riferisce alla realtà della genitorialità.

La lode quando una cosa è ben fatta, il biasimo, quando vi è trascuratezza, è già un premio o un castigo.

Tanto il premio quanto il castigo sono *mezzi educativi* funzionali al sostenimento e/o alla reintegrazione «dell'ardore della volontà assopito o spezzato nell'educando: entrambi, quindi, devono essere usati in relazione *con la volontà*, buona o cattiva, dell'allievo»⁴³¹.

Spesse volte a scuola, o anche in famiglia il *premio* non viene attribuito all'alunno e/o al figlio che ha *scelto intenzionalmente* di comportarsi nel modo giusto; ma a quello che è stato *capace* di mettere in pratica una regola, al momento giusto. Nel primo caso, pensiamo ad un figlio che per «buona volontà» si fa attestatore di un'azione *volontariamente* scelta perché ritenuta moralmente corretta: ad esempio, un figlio decide di non rispondere con la violenza alle offese di un compagno, ignorandolo; nel secondo caso, si immagini un figlio che solo alla presenza dei genitori si comporta come essi desiderano perché – su invito degli stessi – «se non farà a botte con i compagni, riceverà il suo giocatolo preferito».

Il *castigo*, ugualmente, spesse volte viene inflitto ad alunni e/o figli che ignorano l'esistenza della regola e/o che non ne comprendono pienamente la funzionalità. Si pensi, in particolare, al figlio che dice una parolaccia: nel primo caso, egli può pensare che la si possa dire quando si è in famiglia, perché l'ha sentita alcune volte nei discorsi familiari; nel secondo caso, può non aver compreso che essa stessa era stata utilizzata in momento particolare – durante un litigio tra mamma e papà per reazione emotiva o nei dialoghi tra i propri genitori ed alcuni amici di famiglia per ironia – che caratterizzava la situazione, replicandone l'utilizzo indifferentemente. Altre volte, ancora, i figli litigano – alzando le mani ai propri compagni di giochi – per inesperienza: perché hanno replicato quel comportamento aggressivo appreso dalla visione di alcuni cartoni in Tv, senza aver avuto la possibilità di comprendere – grazie al dialogo attento e penetrante con i propri genitori – lo scarto tra finzione (i cartoni) e realtà (la vita quotidiana).

In ogni istituzione educativa, ed in particolare nella *vita di famiglia* «il premio non deve né essere né sembrare (che è lo stesso) la *ricompensa* della buona volontà, né tanto meno, diventarne *il fine*»⁴³².

Il premio deve:

- poter rappresentare, per ciascun figlio, una meta possibile e raggiungibile mediante comportamenti realizzabili e concretamente funzionali all'ottenimento del premio (si pensi a tutte le volte in cui noi figli non siamo motivati a comportarci in un determinato modo

⁴³¹ G. Corallo, *Op. cit.*, v. I: *Educazione: problemi di pedagogia generale*, SEI, Torino 1961, p. 388.

⁴³² *Ivi*.

perché già in partenza siamo certi di non essere in grado di soddisfare le aspettative dei nostri genitori)⁴³³;

- essere pensato da entrambi i genitori tenendo conto di tutti i suoi aspetti e della loro coerenza con quelle che sono le caratteristiche dei propri figli (è questo il caso di un premio cui un figlio non può ambire, se esso richiede esclusivamente la pratica di un unico comportamento di cui egli stesso sa di essere fallace)⁴³⁴;
- essere dato a tutti coloro che hanno soddisfatto le richieste di *buona volontà*, anche dunque a quei figli che si sono precedentemente sempre comportati male, e non esclusivamente a coloro che si comportano sempre bene⁴³⁵.

«In modo analogo, il castigo non deve avere nessun sentore di “giuridicità” (sotto pena di porsi fuori dal campo dell’educazione). Un errore fondamentale a questo proposito è quello di stabilire anticipatamente i castighi per trasgressioni (elencate e catalogate). L’atto esterno viene così, almeno tendenzialmente, valutato e giudicato per se stesso, senza relazione alla sua *verità*, dipendente dalle disposizioni del soggetto...»⁴³⁶. Don Bosco aborriva i castighi, ed egli stesso affermava che era necessario punire solo dopo aver esaurito «tutti gli altri mezzi». «È certo più facile irritarsi che pazientare, minacciare un fanciullo che persuaderlo: direi ancora che è più comodo alla nostra impazienza ed alla nostra superbia, castigare quelli che ci resistono, che correggerli con il sopportarli con fermezza e benignità»⁴³⁷.

Se il castigo si allontana dal rischio di «porsi fuori dal campo dell’educazione», esso può essere addirittura riconosciuto, accettato e «desiderato» – come don Bosco stesso affermava: questo perché

⁴³³ Ricordo, nella mia infanzia, i *premi mancati* quando il costo da pagare era «rimanere fermi» quando si andava tutti insieme dal sarto, per consegnare alcuni vestiti da accorciare e stringere: quell’uomo si chiamava Sabino e, poco prima di entrare nel suo locale – allocato nel seminterrato di una palazzina d’epoca – c’era un piccolo cortile. Io – non riuscivo mai a star ferma!!! – non appena i miei genitori erano impegnati ad indicare le modifiche necessarie, sgattaiolavo verso quel cortile; preferivo non *essere premiata*, ed andare fuori a contare con i miei piedi le mattonelle...

⁴³⁴ Quante volte non ho visto il mio cartone animato preferito perché non mangiavo la carne??? Spesse volte i miei genitori erano preoccupati perché, ogni qual volta dovevo mangiare la carne, improvvisamente – dopo solo qualche piccolo aereoplanino con immisione del *pezzettino* di carne nella mia bocca – mi veniva mal di pancia!!! Col passare del tempo, mia madre e mio padre – sinceratesi della mancata intolleranza all’alimento – ne hanno provate di tutti i colori: hanno camuffato le sembianze di qualsiasi tipo di carne (fatta con il sugo, le verdure, le patatine ecc.) fino a quando hanno pensato di attivare il *sistema dei premi*. Non rimprovero affatto i miei genitori di aver pensato di agire in questo modo, ma all’epoca non ero in grado di comprendere l’importanza della carne nella dieta alimentare. Credo che da piccola questo mio rifiuto sia nato perché i miei «compagni di gioco immaginari» erano un cane ed un cavallo: ogni volta che vedevo della carne in un piatto, pensavo che un giorno avrei potuto trovare loro stecchiti nel mio piatto; non riuscivo nemmeno a parlarne perché ero sicura che non sarebbe cambiato nulla: avrei dovuto comunque mangiarla. Non ci crederete, ma ancora oggi ho difficoltà a mangiarla!!!

⁴³⁵ G. Corallo, *Op. cit.*, v. I, p. 388. Sono numerose le volte in cui vengono elargiti i premi solo a quei figli che si comportano bene; parimeriti, le occasioni in cui i premi non vengono elargiti se essi debbono essere attribuiti ai figli che sbagliano frequentemente. Don Corallo a tale proposito scrive: «Quando invece i premi sono limitati nel numero in precedenza, e assegnati ai “migliori”, l’emulazione diventa un tristo strumento per fomentare l’orgoglio, e gli animi più nobili (se non sono stati diseducati) se ne risentono e si appartano».

⁴³⁶ *Ibidem*, pp. 388-389.

⁴³⁷ G. Bosco, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*.

il figlio comprende che esso sia un mezzo della sua «dignitosa redenzione». «Il nostro castigo sia di natura da rendere migliore»⁴³⁸.

c) *Eccettuati rarissimi casi, le correzioni, i castighi non si diano mai in pubblico, ma privatamente, lungi dai compagni, e si usi massima prudenza e pazienza per fare che l'allievo comprenda il suo torto con la ragione e con la religione.*

Credo che essere rimproverati in pubblico sia una delle cose più frustranti che non solo il bambino, ma ogni persona possa sperimentare. Nella maggior parte dei casi chi lo subisce comprende – consciamente e/o subinconsciamente – che:

- il castigo viene dato pubblicamente per risentimento personale dal genitore che si vendica⁴³⁹ – altrettanto subinconsciamente – della sofferenza procurata dal comportamento scorretto del proprio figlio;
- molto spesso, il castigo viene dato volontariamente pubblicamente per esibire – dinanzi a chi assiste – ad un'affermazione del proprio potere e, dunque, in molti casi ad un rafforzamento della immagine del proprio sé.

Inoltre, non sempre il castigo è dato a seguito di un accertamento delle cause e della colpa della persona che si sta rimproverando: dunque, il figlio si può sentire ingiustamente colpevole, ma accettare ugualmente il rimprovero attribuendo l'accaduto ad una diminuzione dell'intensità di affetto e di amore da parte dei propri genitori e di riversamento degli stessi sentimenti verso altri «soggetti»⁴⁴⁰. Inoltre, un figlio che riceve un castigo dinanzi ad altri – fratelli o compagni che siano – sarà sicuramente schernito e/o giudicato da coloro che hanno assistito: invece, quando un figlio ha sbagliato ed è castigato, un genitore dovrebbe *in privato* compatirlo e fargli coraggio, senza fargli vedere e pesare il suo torto; solo così egli comprenderà il suo errore e amerà il genitore soprattutto per il castigo ricevuto, che è pur sempre segno di attenzione profonda.

Don Bosco non aveva l'abitudine di rimproverare pubblicamente,⁴⁴¹ e preferiva utilizzare la «parolina all'orecchio» per aiutare il giovane a riflettere sulle sue mancanze. «Difficile enunciare a

⁴³⁸ G.B. Lemoine, *Op. cit.*, v. XVI, Appendice, p. 445.

⁴³⁹ *Ibidem*, v. XIX, Appendice, p. 850. «Castigare con giustizia e con carità; non far mai vedere rabbia; altrimenti diranno che non è la regola, ma l'amor proprio offeso che si vuol vendicare».

⁴⁴⁰ Quali gli altri «soggetti»? Il «figlio che non dà problemi» per il genitore, fratello/sorella con cui entrare in competizione; il/la figlio/a più piccolo/a da amare incondizionatamente, fratellino-sorellina antagonisti perché sottraggono attenzioni e amore a sé ecc...⁴⁴¹ G. Bosco, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*. «Perciò io raccomando a tutti i Direttori, che prima debbano adoperare la correzione paterna verso i nostri cari figliuoli, e che questa sia fatta in *privato*, o come si suol dire in *camera charitatis*. In pubblico non si sgridi mai direttamente, se non fosse per impedire lo scandalo, o per ripararlo qualora fosse già dato». Dunque, forse, i figli andrebbero corretti davanti ad altri – soprattutto quando sono piccoli – solo in alcuni casi: per evitare che si facciano male o che facciano del male ad altri con giochi maneschi; quando agiscono impulsivamente, non rendendosi conto della gravità – in termini di conseguenze – delle proprie azioni ecc... Questo per evitare che i figli siano sempre: *rimproverati*, con un effetto conseguentemente inibitorio delle proprie azioni, quando sono presenti i propri genitori (*Queste scene non le vogliamo più vedere!*); *puniti* materialmente, con un effetto che induce il figlio a provare rancore nei confronti dei propri genitori e di tutti coloro che sono presenti durante il rimprovero subito (*Ci stai facendo fare una brutta figura con i nostri ospiti! Guarda invece gli altri bambini come sono*

parole il segreto che aveva don Bosco di guadagnare i giovani a sé e tirarli al servizio del Signore. Egli possedeva nell'ordine della natura e della grazia tali doti e prerogative, che, preso a sé un giovane e parlatogli in confidenza in un orecchio, per quanto fosse discolo o ribelle alla grazia difficilmente avveniva che non si arrendesse a' suoi paterni consigli ed ammonimenti. E questi non potevano riuscire inefficaci, poiché D. Bosco per le anime avrebbe data cento volte la vita se fosse stato mestieri. Le sue parole aprivano i cuori, ed egli sovente insisteva sulla sincerità da usarsi specialmente coi superiori nelle cose dell'anima, ne descriveva i vantaggi, la chiamava la chiave della pace interna, l'arma più efficace per cacciare la melanconia, il segreto più sicuro per trovare la contentezza in vita ed in morte e di giungere a gran perfezione. Con tale raccomandazione non mirava ad altro che ad impedire il peccato, o distruggerlo colle sue conseguenze»⁴⁴². Le correzioni ed i castighi vanno procurati nei «momenti favorevoli»⁴⁴³.

d) *Il percuotere in qualunque modo, il mettere in ginocchio con posizione dolorosa, il tirar le orecchie ed altri castighi simili debbonsi assolutamente evitare, perché sono proibiti dalle leggi civili, irritano grandemente i giovani ed avviliscono l'educatore.*

«Non con le percosse, ma con la mansuetudine tu dovrai guadagnare questi tuoi amici»: queste alcune delle parole del sogno dei nove anni di don Bosco; un sogno il cui significato egli non comprese, se non dopo tanti anni⁴⁴⁴. «A suo tempo tutto comprenderai»: queste le parole pronunciate dalla Signora del sogno, la Madonna.

«L'istruzione ed una carità dolce, paziente e longanime sono gli unici mezzi. Qui l'amore prevale al bastone, anzi regna da solo»⁴⁴⁵. In ogni famiglia, *l'affetto, la confidenza e la familiarità* vanno

educati!); ignorati nelle proprie azioni scorrette, con la speranza che capiscano da soli che certe azioni non debbano essere compiute (Quando troverai un compagno di giochi più forte che ti strapperà il giocattolo, capirai che nella vita non puoi avere sempre tutto!).

⁴⁴² G.B. Lemoyne, *Op. cit.*, v. IV, capo XLVII, p. 554.

⁴⁴³ G. Bosco, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*. «Ogni cosa a suo tempo, disse lo Spirito Santo, ed io vi dico che occorrendo una di queste dolorose necessità, occorre pure una grande prudenza per saper cogliere il momento, in cui essa repressione sia salutare. Imperocché le malattie dell'anima domandano di essere trattate almeno quelle del corpo. Nulla è più pericoloso di un rimedio dato male a proposito o fuori di tempo. Un medico saggio aspetta che l'infermo sia in condizione di sostenerlo, ed a tal fine aspetta l'istante favorevole. E noi potremo conoscerlo solo dalla esperienza perfezionata dalla bontà del cuore. E prima di tutto aspettate che siate padroni di voi medesimi, non lasciate conoscere che voi operate per umore o per furia, perché allora perdereste la vostra autorità, ed il castigo diventerebbe pernicioso. [...] Questi piccoli osservatori, che sono i nostri allievi, vedono per poca o leggiera che sia la commozione del vostro volto o del tono della voce, se è zelo del nostro dovere, o ardore della passione, che accese in noi quel fuoco. Allora non occorre di più per far perdere il frutto del castigo: essi, quantunque giovanetti, sentono che non vi è che la ragione che abbia diritto di correggerli. In secondo luogo non punite un ragazzo, nell'istante medesimo del suo fallo, per timore, che non potendo ancora confessare la sua colpa, vincere la passione, e sentire tutta l'importanza del castigo, non si inasprisca e non ne commetta di nuovi e di più gravi. Bisogna lasciargli il tempo per riflettere, per rientrare in se stesso, sentire tutto il suo torto ed insieme la giustizia e la necessità della punizione, e con ciò metterlo in grado di trarne profitto».

⁴⁴⁴ G.B. Lemoyne, *Op. cit.*, v. I, capo XV, p. 126. «Dopo questo sogno si aumentò in Giovanni il desiderio di studiare per giovare ai giovinetti e divenir sacerdote. Ma gravi difficoltà si opponevano per le strettezze della famiglia ed anche per l'opposizione che faceva il fratellastro Antonio, il quale avrebbe voluto che egli pure, come lui, attendesse ai lavori della campagna. Vedeva di mal occhio che il fratello più giovane si applicasse agli studi. Di questo sogno, che gli si affacciava e gli si svolgeva innanzi alla mente più e più volte nello spazio di circa diciotto anni, D. Bosco non volle narrare che una minima parte. Affermava però, negli ultimi anni della sua vita, che quantunque il quadro generale di questa apparizione fosse sempre lo stesso, pure era accompagnato ogni volta da una svariata quantità di scene accessorie sempre nuove».

⁴⁴⁵ *Ibidem*, v. IV, capo III, p. 20.

sostituiti a qualsiasi percossa; nonché bisognerebbe «togliere ogni idea che possa far credere che si operi per passione»⁴⁴⁶. Difficilmente quando si castiga si ha la calma necessaria per ragionare con i propri figli: e, alcune volte, le percosse si operano per fare «sentire la propria autorità o sfogare la propria passione. [...] Dal momento che sono i nostri figli, allontaniamo ogni collera quando dobbiamo reprimere i loro falli, o almeno moderiamola in guisa che non sembri soffocata affatto. Non agitazione dell'animo, non disprezzo degli occhi, non ingiuria sul labbro; ma sentiamo la compassione per il momento, la speranza per l'avvenire, ed allora voi sarete veri padri, e farete una vera correzione [...]. Ricordiamoci che la forza punisce il vizio, ma non guarisce il vizioso. Non si coltiva la pianta curandola con aspra violenza, e non si educa perciò la volontà con gioco soverchio»⁴⁴⁷.

- e) *Il direttore faccia ben conoscere le regole, i premi e i castighi stabiliti dalle leggi di disciplina, affinché l'allievo non si possa scusare dicendo: Non sapevo che ciò fosse condannato o proibito. Se nelle nostre case si metterà in pratica questo sistema, io credo che potremo ottenere grandi vantaggi senza venire né alla sferza, né ad altri violenti castighi.*

I genitori debbono dialogare con i propri figli, «comandando poco e comunicando molto», proprio come faceva don Bosco. Il genitore deve *preventivamente* informare i propri figli di quelle che sono le regole della propria casa; nonché portarlo a comprendere perché esse debbano essere rispettate e perché esse possano essere generalizzate anche ad altri contesti.

Le regole non debbono essere prolisse: debbono essere semplici e di facile applicazione; questo di modo che i figli non si annoino nel momento dell'ascolto e non si avviliscano nel momento della loro applicazione, vista la mancata comprensione. Inoltre, le regole debbono essere sempre trasmesse con un atteggiamento di amorevolezza: presentarle con freddezza equivale a creare le condizioni dell'insuccesso educativo.

⁴⁴⁶ G. Bosco, *Dei castighi da infliggersi nelle case salesiane*.

⁴⁴⁷ *Ibidem*, pp. 134-136.

Conclusione

Difficile realizzare una siffatta opera educativa? Don Bosco afferma: «*Da circa quarant'anni tratto con la gioventù, e non mi ricordo d'aver usato castighi di sorta, e con l'aiuto di Dio ho sempre ottenuto non solo quanto era di dovere, ma eziandio quello che semplicemente desideravo, e ciò da quegli stessi fanciulli, pei quali sembrava perduta la speranza di buona riuscita [...]*»⁴⁴⁸.

I genitori che desiderino vivere tale proposta educativa salesiana debbono pensarla anche come una proposta di educazione alla spiritualità.

Una «*spiritualità proposta e vissuta con ragionevolezza*»⁴⁴⁹, in cui i giovani – i figli – sono protagonisti attivi delle proprie scelte ed il genitore non è semplice programmatore di una crescita progressiva e profonda; ma educatore che sa affiancarlo e sa bussare alla porta, attendendo che il figlio gli apra...

Una «*spiritualità proposta e vissuta con amorevolezza*»⁴⁵⁰ perché: indirizzata al cuore e nutrita di un linguaggio fatto di esperienze e non solo di parole; vissuta e testimoniata dai genitori e, dunque, accessibile.

Una spiritualità educativa che trova il suo nutrimento nella religione in quanto «*l'educazione è cosa di cuore, e solo Dio ne è il padrone, e noi non potremo riuscire a cosa alcuna, se Dio non ce ne dà in mano le chiavi*»⁴⁵¹.

Gli educatori, ed in particolar modo i membri della Famiglia Salesiana sono chiamati ad offrire ai giovani il progetto cristiano lasciatoci in eredità da don Bosco: il presente contributo, lungi dal voler rappresentare un regolamento educativo funzionale all'educazione dei propri figli, è frutto degli studi e delle riflessioni di un dottorando che, è interessato – tanto teoreticamente quanto quotidianamente – alla vita dei giovani. Le riflessioni rimangono aperte ad accogliere – quand'anche esse fossero critiche – le considerazioni dei genitori, degli esperti del mondo accademico e degli operatori pedagogici.

Vivere nella propria famiglia il carisma salesiano equivale a vivere a pieno la missione salesiana che è nutrita di una profonda ed assoluta fede cristiana. Crescere nello spirito e nell'esperienza di don Bosco equivale a mettersi al servizio dell'impegno educativo e pastorale dei giovani.

“Famiglia, credi in ciò che sei e diventa ciò che sei...”: con questo appello Giovanni Paolo II invitava la famiglia ad allontanarsi dai pericoli che imperano nella società e a divenire, nell'armonia di se stessa, comunità che educa: comunità, dunque, dell'amore.

⁴⁴⁸ G. Bosco, *Trattatello di Don Bosco*.

⁴⁴⁹ A. Martinelli, *Op. cit.*, p. 132.

⁴⁵⁰ *Ibidem*, pp. 134-136.

⁴⁵¹ G. Bosco, *Trattatello di Don Bosco*.

CAPITOLO XIII

LA PEDAGOGIA DELLA GIOIA E DELLA FESTA

È stato affermato con felice intuizione da un acuto filosofo, Francesco Orestano: "Se San Francesco santificò la natura e la povertà, S. Giovanni Bosco santificò il *lavoro* e la *gioia* (...). Non mi stupirei che Don Bosco venisse proclamato Santo protettore dei giochi e degli sport moderni"⁴⁵².

In una sintetica visione della ricerca più recente su don Bosco e la sua "modernità", Pietro Stella osservava che alcuni studi hanno messo in rilievo, più che le formulazioni del 1877 sul "sistema preventivo", "le intuizioni che le reggono nel loro divenire e, in rapporto con queste, il ruolo che ebbero l'uso del tempo libero e il gioco nell'esperienza educativa boschiana: sia nell'assemblamento spontaneo giovanile degli oratori, sia in quello abbastanza disinibito (anche se non privo di elementi costrittivi o addirittura repressivi) del collegio salesiano: dove il gioco in cortile era importante momento di vita nonché salutare valvola di scarico"⁴⁵³.

La gioia

La gioia, l'"allegria", è elemento costitutivo del "sistema", inscindibile dallo studio, dal lavoro e dalla pietà, la "religione". "Se vuoi farti buono - suggeriva don Bosco al giovane Francesco Besucco - pratica tre sole cose e tutto andrà bene (...). Eccole: Allegria, Studio, Pietà. È questo il grande programma, il quale praticando, tu potrai vivere felice, e far molto bene all'anima tua"⁴⁵⁴. Un anno prima, nel 1862, lo studente di teologia Giovanni Bonetti annotava in una delle sue cronache: "Don Bosco è solito a dire ai giovani dell'Oratorio voler da essi tre cose: Allegria, lavoro e pietà. Ripete sovente quel detto di S. Filippo Neri ai suoi giovani: Quando è tempo, correte, saltate, divertitevi pure finché volete, ma per carità non fate peccati"⁴⁵⁵.

La gioia è caratteristica essenziale dell'ambiente familiare ed espressione dell'amorevolezza, risultato logico di un regime basato sulla ragione e su una religiosità, interiore e spontanea, che ha la sua sorgente ultima nella pace con Dio, nella vita di grazia. "Il contatto fraterno e paterno dell'educatore coi suoi allievi" "non avrebbe valore né effetto senza l'efficacia della vita gioiosa, dell'*allegria* sullo spirito del giovane, che per essa si dischiude alla penetrazione del bene"⁴⁵⁶.

⁴⁵² F. Orestano, *Celebrazioni*, vol. I, pp. 76-77; cfr. G. Söll, *Don Bosco-Botschafter der Freude*. Köln, Kölner Kreis 1977.

⁴⁵³ P. Stella, *Bilancio delle forme di conoscenza e degli studi su don Bosco*, in M. Midali (Ed.), *Don Bosco nella storia...*, p. 35.

⁴⁵⁴ G. Bosco, *Il pastorello delle Alpi...*, pp. 90-91, OE XV 332-333.

⁴⁵⁵ G. Bonetti, *Annali II (1861-1862)*, 2 maggio 1862, p. 77.

⁴⁵⁶ Cfr. A. Caviglia, *Introduzione alla lettura de La Vita di Savio Domenico*, pp. XLI-XLII. Il tema "la gioia quale fattore educativo" in don Bosco è particolarmente sviluppato anche da F. X. Eggersdorfer, *Jugenderziehung...*, pp. 263-264.

La gioia, prima di essere espediente metodologico, un "mezzo" per far accettare ciò che è "serio" in educazione, è per don Bosco *forma di vita*, ch' egli deriva da un' istintiva valutazione psicologica del giovane e dallo spirito di famiglia. In un tempo generalmente austero nella stessa educazione familiare, don Bosco, più di ogni altro, comprende che il ragazzo è ragazzo e permette, anzi, vuole che lo sia; sa che la sua esigenza più profonda è la gioia, la libertà, il gioco, la "società dell'allegria". Inoltre, credente e prete, egli è convinto che il Cristianesimo è la più sicura e duratura sorgente di felicità, perché è lieto annuncio, "evangelo": dalla religione dell'amore, della salvezza, della grazia non può che scaturire la gioia, l'ottimismo. Tra giovani e vita cristiana c'è, dunque, una singolare affinità, quasi un appello reciproco. "Il giovinetto che si sente in grazia di Dio prova naturalmente la gioia, sicuro del possesso di un bene ch' è tutto in suo potere, e lo stato di piacere si traduce per lui in allegria"⁴⁵⁷.

Effettivamente, nella pratica educativa e nella correlativa riflessione pedagogica di don Bosco, la gioia assume un significato *religioso*. Lo sanno gli stessi alunni, come appare nell' incontro di Domenico Savio con Camillo Gavio, dove, come si è visto, l' allegria è fatta coincidere con la santità⁴⁵⁸. Questo aspetto compare esplicito e limpido in questa e nelle altre vite scritte da don Bosco o vissute nella sua "casa". "Don Bosco - rileva il Caviglia - seppe vedere la funzione della gioia nella formazione e nella vita della santità, e volle diffusa tra i suoi la gaiezza e il buon umore. *Servite Domino in laetitia* poteva dirsi in casa di Don Bosco l' undicesimo comandamento"⁴⁵⁹.

Quest' equilibrata mescolanza di sacro e di profano, di grazia e di natura, nella gaiezza schiettamente umana del giovane, felice nello stato di grazia, si rivela in tutte le espressioni della vita quotidiana, nell' adempimento del dovere come nella "ricreazione". Raggiunge particolare intensità nelle molte festività, religiose e profane, con una tonalità caratteristica al termine del carnevale, in principio gli ultimi tre giorni. Con l' esercizio della buona morte, l'adorazione eucaristica continua, la preghiera, s' intrecciano il trattamento speciale a tavola, i giuochi, la lotteria, il teatro, la musica, il rogo finale. Non c' è libro di don Bosco che metta in evidenza questa miscela di devozioni e giochi, quanto le *Memorie dell' Oratorio*, "oratorio" in senso etimologico, luogo di preghiera, e "giardino di ricreazione". La esplicita egli stesso: "Afferzionati a questa mescolanza di divozione, di trastulli, di

⁴⁵⁷ A. Caviglia, *Il "Magone Michele"...*, p. 149.

⁴⁵⁸ G. Bosco, *Vita del giovanetto Savio Domenico...*, p. 86, OE XI 236.

⁴⁵⁹ A. Caviglia, *Il "Magone Michele"...*, p. 149.

passaggiate ognuno mi diveniva affezionatissimo a segno, che non solamente erano ubbidientissimi a' miei comandi, ma erano ansiosi che loro affidassi qualche incumbenza da compiere"⁴⁶⁰.

In secondo luogo, don Bosco considera la gioia *bisogno fondamentale di vita, legge della giovinezza*, per definizione età in espansione libera e lieta. Perciò ne esulta, come in una bella pagina del *Cenno biografico* su Michele Magone. Con scoperta compiacenza scrive "dell'indole sua focosa e vivace", del "compassionevole sguardo ai trastulli" al termine della ricreazione e di quel "sembrava che uscisse dalla bocca di un cannone", quando dalla scuola o dalla sala di studio passava alla ricreazione⁴⁶¹.

Don Bosco vedeva in lui l'archetipo della gran massa dei giovani.

Questa comprensione della psicologia giovanile gli fa accettare in parte le effervescenze militari del 1848 e "acconciandosi alle esigenze dei tempi, in tutto ciò che non era disdicevole alla religione e al buon costume, egli non esitò di permettere ai giovani che facessero ancor essi nel cortile dell'Oratorio le loro manovre, anzi trovò modo di avere una buona quantità di fucili senza canne con appositi bastoni"⁴⁶². Sono note ai conoscitori di don Bosco le prestazioni del "bersagliere" Giuseppe Brosio (1829-1883), da questi ricordate in una sua tardiva memoria⁴⁶³.

I giochi, gli scherzi, i rebus, le conversazioni amenissime e intrise di serietà e costruttività educativa popolano le ricreazioni. Le *Memorie dell' Oratorio* sono prodighe di vocaboli che indicano movimento e allegrezza: "schiamazzi, canti, grida"; "fare applausi ed ovazioni gridando, schiamazzando e cantando"; "stanchi dal ridere, scherzare, cantare e direi di urlare"⁴⁶⁴; "la ricreazione colle bocce, stampelle, coi fucili, colle spade in legno, e coi primi attrezzi di ginnastica"; "la maggior parte se la passava saltando, correndo e godendosi in varii giuochi e trastulli". "Tutti i ritrovati dei salti, corse, bussolotti, corde, bastoni" "erano messi in opera sotto alla mia disciplina"⁴⁶⁵.

L' allegria diventa, nelle più svariate forme di ricreazione e soprattutto nei giochi all' aria aperta, *mezzo diagnostico e pedagogico* di prim'ordine per gli educatori; e per i giovani stessi campo d'irradiazione di bontà. "Dopo la confessione - nota Alberto Caviglia -, non si può indicare altro centro più vitale e attivo di questo nel suo sistema. Poiché non solo nella spontaneità della vita gioiosa e familiare del giovane si ha una delle fonti capitali della conoscenza degli animi; ma soprattutto si ha mezzo ed occasione di avvicinare, senza soggezione e senza parere, uno per uno i

⁴⁶⁰ MO (1991) 146.

⁴⁶¹ G. Bosco, *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele...*, p. 15, OE XIII 169.

⁴⁶² MB III 320.

⁴⁶³ G. Brosio, Testimonianza del 1880 ca., pp. 3-5; cfr. MB III 438-440; *Storia dell' Oratorio...*, BS 5 (1881) n. 3, marzo, p. 15.

⁴⁶⁴ MO (1991) 145.

⁴⁶⁵ MO (1991) 159.

giovani, e dir loro in confidenza la parola che fa per ciascuno. Torna qui il principio vitale della pedagogia, o meglio, dell' educazione vera e propria: quello dell' educazione dell' un per uno, sia pure respirata nel clima ambiente dell' educazione collettiva"⁴⁶⁶.

Alla *vita del cortile* Alberto Caviglia dedica una significativa "digressione" nel suo studio sulla biografia del giovane Magone, enunciandone il tema: "Se ricordiamo che, fino a quando gli fu possibile, don Bosco lasciava tutto il resto, per trovarsi *in cortile* coi suoi figliuoli: noi avremo compresa l'importanza che questo fattore ha occhi di educatore e di padre delle anime dei suoi figliuoli"⁴⁶⁷. "Io mi serviva di quella smodata ricreazione - attesta don Bosco stesso in riferimento al primo oratorio - per insinuare a' miei allievi pensieri di religione e di frequenza ai santi sacramenti"⁴⁶⁸. L' ultimo dei sette "secreti dell' Oratorio", rivelati da don Bosco nel giugno 1875 e registrati da don Barberis, è: "Allegria, canto, musica e libertà grande nei divertimenti"⁴⁶⁹.

L' allegria è, dunque, per don Bosco non solo ricreazione, divertimento, ma autentica, insostituibile realtà pedagogica. Non per nulla, come si è visto, la "famigliarità coi giovani specialmente in ricreazione" è un punto capitale del sistema riaffermato nella lettera agli educatori del maggio 1884⁴⁷⁰.

Le feste

Ne consegue la carica anche "pedagogica" delle *feste*. Nei giorni festivi la gioia trova le sue espressioni più sensibili e intense⁴⁷¹. Essi si succedono numerosi e diversamente accentuati. Sono da menzionare, anzitutto, le domeniche ordinarie e le grandi solennità liturgiche, tra cui emergono la novena e la festa di Natale, la solennità dell' Epifania, la Settimana Santa, Pasqua, l' Ascensione, la Pentecoste, il Corpus Domini. La Pasqua è preparata o seguita da gran movimento di confessioni e comunioni per ragazzi e ragazze degli oratori festivi⁴⁷².

Di eccezionale significato educativo, per i singoli e per la "pulizia" della comunità, sono alcune celebrazioni mariane: la Natività in settembre, l'Immacolata Concezione in dicembre, festa principalissima perché ricordava l' inizio dell' opera degli oratori, Maria Ausiliatrice, il 24 maggio, l'

⁴⁶⁶ A. Caviglia, *Savio Domenico e Don Bosco. Studio*, p. 134.

⁴⁶⁷ A. Caviglia, *Il "Magone Michele"...*, p. 172.

⁴⁶⁸ MO (1991) 160.

⁴⁶⁹ G. Barberis, *Cronichetta*, quad. 2, p. 3. Il 5° e il 6° sono rispettivamente: "i superiori dan molta confidenza e si trovano sempre in mezzo ai giovani" e " quel parlar loro due parole tutte confidenziali e di cuore dopo le orazioni" (*Ibid.*).

⁴⁷⁰ *Due lettere datate da Roma...*, in P. Braido (Ed.), *Don Bosco educatore...*, p. 365, 370, 384. F. X. Eggersdorfer, *Jugenderziehung...*, vede nella gioia e nel gioco, generosamente presenti nelle istituzioni di don Bosco un capitale fattore di vitalità e di attivismo educativi (pp. 283-287).

⁴⁷¹ Cfr. F. Desdramaut, *La festa salesiana ai tempi di don Bosco*, nel vol. *La festa nell' esperienza giovanile del mondo salesiano*, a cura di C. Semeraro. Leumann (Torino), Editrice Elle Di Ci 1988, pp. 79-99, in particolare *Il valore pedagogico delle feste salesiane* (pp. 97-99); R. Alberdi, *La festa nell' esperienza salesiana della Spagna (1881-1901)*, *Ibid.*, pp. 100-129.

⁴⁷² Cfr. J. M. Prelezzo, *Valdocco nell' Ottocento...*, pp. 83, 109-111, 189.

Assunzione. Il 24 maggio non è solo festa dell' Oratorio, ma diventa presto una vera festa di popolo e di pellegrini con straordinarie manifestazioni sacre e profane; nell' organizzazione e nella gestione delle varie attività sono coinvolti giovani e salesiani⁴⁷³.

Sono vissute con particolare intensità le ricorrenze di santi più cari: s. Francesco di Sales, s. Giuseppe, s. Luigi Gonzaga, s. Giovanni Battista, con il grande appuntamento annuale attorno a don Bosco di allievi ed ex-allievi, s. Pietro con la festa del papa, Ognissanti, santa Cecilia, patrona dei musicisti, infine, il patrono di ciascuna istituzione educativa. Particolare interesse riveste la festa del 24 giugno, con inizio la sera della vigilia, modello della "festa della riconoscenza", celebrata in differenti date nelle "case" e negli oratori salesiani. Di quella di Valdocco il "Bollettino salesiano", fin dal 1879, offre buone informazioni, seguite dalla rievocazione degli incontri in luglio con gli ex- alunni dell' Oratorio, sacerdoti e laici⁴⁷⁴.

Tra le feste, caratterizzate da straordinario sfoggio di musiche, canti e splendore di riti, molte sono precedute da tridui e novene. Anche alcuni mesi sono ravvivati da una eccezionale carica educativa, che provoca la festosa e convinta partecipazione dei giovani: il mese di maggio, mariano; il mese di marzo, in onore di s. Giuseppe, vicino all'interesse quasi corporativo degli artigiani; il mese di ottobre, con la festa della Madonna del Rosario e l' incremento di questa pratica.

"Lo studio - osserva Eugenio Ceria - di offrire alle menti e alle fantasie dei giovani un pascolo svariato che li stornasse dal pensare a cose men buone, era costante nel santo Educatore. Come le rappresentazioni drammatiche, così indirizzava al medesimo scopo le feste in chiesa e fuori di chiesa, le quali ebbe cura di far celebrare non solo con pompa e allegria, ma anche a intervalli tali, che, quando l' impressione di una svaniva, tosto sorgesse l' aspettazione dell' altra"⁴⁷⁵.

Riflessivi e festosi, insieme, sono il ritiro mensile, detto "esercizio della buona morte", gli esercizi spirituali annuali, il triduo d' introduzione all'anno scolastico, con annesse escursioni e feste: dell'uva, delle castagne, delle premiazioni. In primavera, si aggiungeva preparata con particolare cura la passeggiata annuale⁴⁷⁶. Si è già accennato al carnevale e ai suoi "riti", sacri e profani.

Frequenti erano pure i ricevimenti ad autorità religiose e civili e altre iniziative che impedivano che nell'istituzione educativa s'instaurasse uno stile di *routine* e di noia.

⁴⁷³ Cfr. J. M. Prelezo, *Valdocco nell' Ottocento...*, pp. 79, 93, 101-102, 114-118, 155-156, 177-178, 199-200, 202-206.

Però, nel primo capitolo generale del 1877, "si parlò di cosa pericolosa per la moralità quella mescolanza d' omnis generis che avviene alla fiera di Maria Ausiliatrice e negli altri collegi in occasioni speciali" (G. Barberis, *Verballi*, quad. I 143-144).

⁴⁷⁴ BS 3 (1879) n. 7, luglio, pp. 8-9; 4 (1880) n. 9, sett., pp. 9-12; 5 (1881) n. 8, agosto, pp. 15-16; 6 (1882) n. 7, luglio, pp. 122-123; 7 (1883) n. 7, luglio, p. 116 e n. 8, agosto, pp. 127-129; 8 (1884) n. 8, agosto, pp. 110-116; 9 (1885) n. 8, agosto, pp. 116-119.

⁴⁷⁵ MB XII 136.

⁴⁷⁶ Di essa si fa l'analisi nelle "conferenze" degli educatori per valutarne gli esiti, individuare gli inconvenienti, proporre miglionie: cfr. J. M. Prelezo, *Valdocco nell' Ottocento...*, pp. 83-84, 91-93.

Qualsiasi manifestazione presentava sempre un duplice volto: religioso e profano. Don Bosco ne voleva potenziata pure l'esplicita valenza educativa, cominciando dai comuni incontri domenicali dell' oratorio, che per quanto era possibile, dovevano presentare un carattere di "novità", di gioia e di edificazione⁴⁷⁷.

Nelle classi scolastiche gli insegnanti erano invitati a richiamare sulle feste l'attenzione degli allievi⁴⁷⁸.

La festa solenne rispecchiava il ritmo religioso della domenica, fortemente potenziato in musiche e canti, possibilmente con la presenza di un vescovo, con prolungamento in un desinare più ricco, concluso talora con le armonie della banda musicale in cortile e l'aggiunta del teatro nel tardo pomeriggio. Il vertice della festività era costituito dalla comunione eucaristica, possibilmente generale, nella prima messa mattutina.

"Alla sera del 25 - scriveva da Roma a don Rua nel febbraio 1870, rivolgendosi, nel finale, direttamente ai giovani - sarò in mezzo di voi per essere tutto di voi. Mi raccomando però che non cerciate di farmi alcuna festa. La festa più grande per me si è di vedervi tutti in buona sanità e con buona condotta. Io procurerò di farvi stare allegri. La domenica seguente al mio arrivo spero che faremo un gran festino in onore di S. Francesco di Sales. Fatemi adunque una festa la più cara che io possa desiderare, cioè che tutti facciate in quel giorno la vostra santa comunione. Quando voi fate feste di questo genere il resto è più niente"⁴⁷⁹.

Il teatro

La prima rappresentazione teatrale fu data il 29 giugno 1847 nell'incipiente Oratorio di Valdocco in occasione della visita dell'arcivescovo Luigi Fransoni. Un gruppo di giovani si era preparato "per la declamazione, per i dialoghi e pel teatrino". All'arrivo dell'arcivescovo don Bosco lesse "qualche cosa di opportunità". Dopo il rito della Cresima e la Messa, in onore dell'arcivescovo furono recitati "da prima varii componimenti in poesia ed in prosa", seguiti da un dialogo-commedia di un collaboratore di don Bosco, il teologo Carpano, dal titolo *Un caporale di Napoleone*⁴⁸⁰.

Due anni dopo, un giovane pittore ventenne, originale e brillante, Carlo Tomatis, ospite dell' Oratorio dal 1849 al 1861, mentre don Bosco al sabato sera era occupato nelle confessioni, prese

⁴⁷⁷ Addirittura, fin dal 1842, secondo MO (1991) 123-125; poi 125, festa dei muratori in onore di S. Anna; anni dopo, 144-146, passeggiata a Superga; 158-160: "usciti di chiesa cominciava il tempo libero" (p. 159); 178-180, festa di S. Luigi; 195-196, festa di Pio IX esule a Gaeta.

⁴⁷⁸ "Occorrendo Novena o Solennità, dica qualche parola d' incoraggiamento, ma con tutta brevità, e se si può con qualche esempio" (*Regolamento per le case...*, parte I, cap. VI *Dei maestri di scuola*, art. 13, p. 35, OE XXIX 131).

⁴⁷⁹ E II 71-72.

⁴⁸⁰ MO (1991) 179 e *Storia dell' Oratorio...*, BS 4 (1880) n. 2, febbraio, p. 2; n. 3, marzo, p. 7.

l'iniziativa d'intrattenere i più giovani compagni interni con mimi, spettacoli di marionette, farse, commedie⁴⁸¹.

Per gli anni 1847-1852, è documentato un altro tipo di attività teatrale, con dialoghi e rappresentazioni didattiche sulla *storia sacra*, il *sistema metrico decimale*, ecc., generalmente connessa con l'attività delle scuole serali e domenicali, talora alla presenza di personaggi di eccezione, come Ferrante Aporti e Carlo Bon Compagni⁴⁸².

Con gli anni '50 nell'ospizio di Valdocco ha inizio una vera tradizione teatrale, che finirà con arricchirsi negli anni '60 di vari "generi": commedie e farse popolesche, dialettali e italiane; commedie, alla presenza di illustri personaggi della città; il dramma storico e sacro; vari tipi di rappresentazioni musicali: operetta, melodramma, antologie di pezzi ricavate dal teatro lirico, romanze⁴⁸³. Nell'aprile del 1861 si ha la prima rappresentazione della commedia latina *Minerval* del gesuita p. Palumbo. A Valdocco si aveva il 2 giugno 1864 la replica della commedia *Phasmatonices (Larvarum victor)*, già rappresentata il 12 maggio, del vescovo C. M. Rosini, adattata dal medesimo p. Palumbo⁴⁸⁴. Il 1° giugno 1865 sarà rappresentata a Mirabello⁴⁸⁵. Rappresentazioni latine e accademie costituivano una parte notevole delle attività parascolastiche⁴⁸⁶.

Il teatro, dunque, nelle varie espressioni, gradualmente, si inserisce a pieno diritto nel sistema educativo di don Bosco, praticamente e vitalmente, come elemento integrante per la costituzione dell'ambiente dell'allegria e con una funzione educativa e didattica⁴⁸⁷.

Don Bosco gli assegna, ovviamente, un immediato scopo *ricreativo*, ordinato, però, anche a superiori finalità *culturali e educative*. Ne parlava in un vibrato discorso ai direttori nel corso delle "conferenze di san Francesco di Sales" del gennaio 1871.

"Veggio che qui fra noi non è più come dovrebbe essere, e come era nei primi tempi. Non è più teatrino, ma è un vero teatro. Pertanto io intendo che i teatrini abbiano questo per base: di divertire e di istruire; e non s'abbiano a vedere di quelle scene che indurir possono il cuor dei giovani o far cattiva impressione sui delicati lor sensi. Si diano pure commedie, ma cose semplici, che abbiano

⁴⁸¹ MB III 592-594.

⁴⁸² MB III 231, 535, 623-652; IV 279, 410-412; Em I 157; *Storia dell'Oratorio...*, BS 4 (1880) n. 12, dic., pp. 5-6.

⁴⁸³ Al seguito di Giovanni De Vecchi, musicista della città, si cimenteranno successivamente in celebrate composizioni musicali i salesiani don Giovanni Cagliero, don Giacomo Costamagna e Giuseppe Dogliani.

⁴⁸⁴ Si veda l'invito in lingua latina del 27 maggio 1864, Em II 50-51.

⁴⁸⁵ Cfr. lett. di don Bosco al march. D. Fassati, 4 giugno 1865 Em II 140.

⁴⁸⁶ Cfr. G. Proverbio, *La scuola di don Bosco e l'insegnamento del latino (1850-1900)*, in F. Traniello (Ed.), *Don Bosco nella storia della letteratura popolare*. Torino, SEI 1987, pp. 169-173.

⁴⁸⁷ Cfr. S. Stagnoli, *Don Bosco e il teatro educativo salesiano*. Milano, Eco degli Oratori 1968, 154 p.

una moralità. Si canti, perché questo, oltre che ricrea, è anche una parte d'istruzione in questi tempi tanto voluta"⁴⁸⁸.

Alle distinte compatibili finalità egli si impegnò più volte ad assegnare inderogabili regole, discusse e precisate perfino nella più alta assise della congregazione religiosa, il capitolo generale. *Divertire e rallegrare* dovevano assolutamente coniugarsi con *istruire ed educare*⁴⁸⁹.

Sintetizzava le diverse valenze del teatrino il proemio delle norme ad esso riferite nel *Regolamento delle case*: "Il teatrino, fatto secondo le regole della morale cristiana, può tornare di grande vantaggio alla gioventù, quando non miri ad altro, se non a rallegrare, educare ed istruire i giovani più che si può moralmente. Affinché si possa ottenere questo fine è d' uopo stabilire: 1. Che la materia sia adattata. 2. Si escludano quelle cose che possano ingenerare cattive abitudini"⁴⁹⁰.

Uno dei più fidati collaboratori di don Bosco aveva riassunto precedentemente il comune pensiero, fondato sull' esperienza vissuta, sul valore educativo delle rappresentazioni teatrali.

"Per primo se ben scelte le rappresentazioni sono scuola di Santità (...). 2. Istruzione straordinaria sia puramente intellettuale sia che c' insegna quella prudenza pratica che ci è necessaria per l' uso della vita. 3. Sviluppo straordinario della mente di chi recita (...) 4. Ci fa conoscere la vita intrinseca dell' uomo e della società. 5. Oh quanta allegria porta nei giovani; ci pensano già molti giorni prima e molti giorni dopo (...) 6. L' anno scorso (e sarà capitato mille volte prima e dopo) un cherico mi manifestò che si decise di fermarsi in congregazione attirato dall' allegria che venne svegliata in lui dai teatri (...). 7. Quanti cattivi pensieri e cattivi discorsi allontana. Tutti i pensieri e i discorsi son concentrati in quel punto. 8. Attira molti giovani ai nostri collegi; poiché anche nelle vacanze si racconta ai compagni, agli amici l' allegria dell' Oratorio e dei teatrini nostri... e molti altri"⁴⁹¹.

Nel gennaio del 1885, per impulso di don Bosco, dalla tipografia salesiana di San Benigno Canavese usciva il primo fascicolo della *Collana periodica di Letture drammatiche per istituti di educazione e famiglie*, prima bimestrali, poi dal 1886 mensili. Nella copertina del primo fascicolo, *Le pistrine e l' ultima ora del paganesimo in Roma* di don G. B. Lemoyne, ne era fissato il programma.

⁴⁸⁸ MB X 1057. Del discorso di don Bosco resta anche la relazione manoscritta; le parole sul teatrino sono riportate dal cronista in forma incompleta e contratta, Fdb mcr 1.870 A9-B8: "Una cosa poi che si deve prendere in considerazione e rimediare, sono anche i testi o le recite che si fanno. Io l' ho sempre tollerato ed ancora lo tollero questo, ma intendo che sia teatrino fatto unicamente per i giovani e non per quei che vengono dal di fuori. In ogni casa di educazione ecc."

⁴⁸⁹ *Regole del Teatrino* stampate e diramate alle case in un foglio di quattro paginette nel 1871. Sono riportate in MB VI 106-108 e X 1059-1061. Nel 1877 furono inserite con varianti nel *Regolamento per le case* e nelle *Deliberazioni del Capitolo generale della Pia Società Salesiana tenuto in Lanzo Torinese nel settembre 1877*, OE XXIX 146-151 e 432-437.

⁴⁹⁰ *Regolamento per le case*, cap. XVI *Del teatrino*, p. 50, OE XXIX 146; identico, a parte l' assenza dell' inciso "fatto secondo le regole della morale cristiana", è il proemio del regolamento pubblicato, un anno dopo, nelle *Deliberazioni del Capitolo generale...tenuto in Lanzo Torinese...*, p. 56, OE XXIX 432.

⁴⁹¹ G. Barberis, *Cronichetta*, quad. 4, 17 febr. 1876, pp. 68-69.

"Si è osservato che specialmente i libri di commedie, quando non siano rigorosamente morali, producono nel cuore dei giovani impressioni talmente funeste che più non si tolgono neppure nella più provetta vecchiaia. Ad ovviare a questo inconveniente si è ideata una raccolta di *Lecture drammatiche*, le quali, nello stesso tempo che attraenti ed amene, riescano pure educative e severamente morali. A questo fine alcuni sacerdoti assai esperti, sotto la guida e per incarico del Sac. Giovanni Bosco, si propongono di mandare ad effetto il seguente programma: "Le *Lecture Drammatiche* mireranno a ricreare, istruire ed educare il popolo, e specialmente la gioventù italiana, con una serie di libretti contenenti drammi, commedie, farse, tragedie ed anche semplici dialoghi e poesie ricreative"⁴⁹².

Musica e canto

La funzione della musica strumentale e vocale, nel sistema educativo di don Bosco, è pure strettamente legata al suo concetto dell'educare mediante l'allegria, l'atmosfera rasserenante e l'affinamento del gusto estetico e dei sentimenti. Per questo essa trova ampi spazi in tutte le istituzioni, dall'oratorio festivo al convitto per studenti, alle scuole artigianali e professionali: in queste è particolarmente curata la banda musicale.

Tra l'altro, la musica dà un tono di vivace festosità a tutte le solennità, sacre e profane: riti religiosi, processioni, passeggiate ed escursioni, ricevimenti e commiati, distribuzione dei premi, accademie, teatrino.

Nel 1859 don Bosco fece scrivere sulla porta della sala di musica vocale un detto biblico, accomodandone il senso: *Ne impedias musicam*⁴⁹³. La sua posizione è resa efficacemente dalla felice espressione: "Un Oratorio senza musica è un corpo senz'anima"⁴⁹⁴.

Formulata in particolari circostanze⁴⁹⁵, essa non faceva che teorizzare una convinzione, che era stata realtà viva e pratica fin dagli albori della sua attività educativa. Ricordando i primissimi collaboratori delle incipienti riunioni giovanili (1842), egli scrive nelle *Memorie dell'Oratorio*: "Essi mi aiutavano a conservare l'ordine ed anche a leggere e cantare laudi sacre; perciocché fin d'allora mi accorsi che senza la diffusione di libri di canto e di amena lettura le radunanze festive sarebbero state come un corpo senza spirito"⁴⁹⁶. Rievocando nelle stesse *Memorie* l'impianto delle

⁴⁹² G. B. Lemoyne, *Le pistrine e l'ultima ora del paganesimo*. San Benigno Canavese, tip. e libr. salesiana 1885, programma della "Collana di Letture drammatiche"; cfr. BS 10 (1886) n. 1, genn., pp. 9-10; annuncio in BS 9 (1885) n. 1, genn., p. 15 e in copertina; presentazione de *Le pistrine* in BS 9 (1885) n. 3, marzo, p. 48.

⁴⁹³ Sir. 32, 5; cfr. MB V 540.

⁴⁹⁴ MB XV 57.

⁴⁹⁵ Gli era uscita a Marsiglia nel 1881, conversando con un sacerdote francese che aveva fondato un' *Oeuvre de Jeunesse* gestita in stile più austero di quello del suo oratorio. Ne aveva scritto già don Lemoyne in MB V 347.

⁴⁹⁶ MO (1991) 123.

prime scuole serali nell' inverno 1846-1847, don Bosco scriveva : "Oltre alla parte scientifica animava le nostre classi il canto fermo e la musica vocale, che tra noi furono in ogni tempo coltivati"⁴⁹⁷.

S' intrecciano vari motivi. Nei primi tempi, la musica è considerata prevalentemente *mezzo preventivo*: "vi fu un concorso stragrande" alla scuola di musica. La musica vocale e strumentale fu insegnata per sottrarre i giovani ai "pericoli, cui i giovanetti erano esposti in fatto di religione e di moralità": "alla scuola serale ed anche diurna, alla musica vocale si giudicò bene di aggiungere la scuola di piano e di organo e la stessa musica istrumentale"⁴⁹⁸.

Si aggiungeva il motivo *religioso*, soprattutto in relazione al canto sacro e gregoriano, il "canto fermo": "era eziandio suo desiderio e mira che i giovani ritornando al proprio paese fossero di aiuto al parroco nel cantare alle sacre funzioni"⁴⁹⁹. Altro motivo era la lotta contro l'*ozio*: "I ragazzi bisogna tenerli continuamente occupati"⁵⁰⁰.

Va tenuta presente, infine, la valutazione più particolarmente *pedagogica* della musica. Ne scrive in un capitolo di sintesi su *La musica salesiana* Eugenio Ceria nel primo volume degli *Annali*. "La ragione precipua va ricercata nella salutare efficacia che egli le attribuiva sul cuore e sull'immaginazione dei giovani allo scopo d'ingentilirli, elevarli e renderli migliori"⁵⁰¹.

Escursioni

Nelle pagine sul sistema preventivo e nell'attività di don Bosco educatore sono messe in evidenza, oltre il passeggio settimanale per classi e la passeggiata scolastica annuale, di artigiani e di studenti, anche le escursioni autunnali. Era un modo di attuare il principio dell'amare ciò che ama il giovane, perché il giovane ami ciò che ama l'educatore.

Anch' esse contribuiscono alla creazione di quel clima di gioia cristiana, che è parte essenziale della formazione integrale del giovane. Hanno, quindi, una fondamentale portata *educativa*.

Nell' oratorio festivo di Valdocco fiorirono fin dall'inizio le escursioni e i pellegrinaggi, assolutamente necessari negli anni 1844-1846, quando l' oratorio non aveva fissa dimora o non disponeva di propri luoghi di culto. Le stesse *Memorie dell' Oratorio* rievocano andate a Sassi, alla Madonna di Campagna, a Stupinigi, alla Consolata, al Monte dei Cappuccini⁵⁰².

⁴⁹⁷ MO (1991) 176.

⁴⁹⁸ MO (1991) 182 e 190.

⁴⁹⁹ MB III 150-152; cfr. MO (1991) 150, 176, 182, 202.

⁵⁰⁰ MB V 347.

⁵⁰¹ E. Ceria, *Annali della società salesiana dalle origini alla morte di S. Giovanni Bosco (1841-1888)*. Torino, SEI 1941, p. 691; cfr. cap. LXIV *La musica salesiana*, pp. 691-701.

⁵⁰² MO (1991) 140-141, 144-146.

Classiche sono le passeggiate autunnali. Ce n'è tutta una serie variegata, che va dal 1847 al 1864⁵⁰³. Finite queste, continuò ugualmente il soggiorno autunnale ai Becchi per i cantori e i premiati. Particolare sviluppo - intorno alle due settimane - ebbero quelle tra il 1859 e il 1864. Ben organizzate, vi partecipavano in gruppi sempre più numerosi i giovani. Gli escursionisti entravano nei paesi con la banda in testa, accolti festosamente dalla gente, dai parroci o dai signori del luogo, che assicuravano loro alloggi di fortuna e il vitto quotidiano. Le giornate prevedevano visite a persone di riguardo, riti religiosi mattutini e serali, attività ricreative, esibizioni della banda musicale, spettacoli teatrali su palchi improvvisati in piazza. Comprendevano canti, suoni, macchiette in dialetto, commedie: non vi poteva mancare *Gianduia*, la classica maschera piemontese. Storica fu quella a Genova nella prima quindicina di ottobre del 1864. Sulla via del ritorno, tra Lerma e Mornese don Bosco attirava a sé due personaggi di spicco nella congregazione, Francesco Bodrato e don Giovanni Battista Lemoyne. Le passeggiate adempivano, così, a una vera funzione educativa: esse, garantivano, anzitutto, la preservazione dei giovani durante le vacanze, arricchendone il mondo emotivo: "far come toccar con mano" ai giovani che "il servire a Dio può andar bellamente unito all'onesta allegria"⁵⁰⁴. I giovani, dopo l'anno scolastico, ne ricevevano anche un consistente beneficio fisico, con una vera "ricreazione", ampia e generosa. Erano, in sostanza, preludio alle parole del sistema preventivo: "Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento"; insieme ad altri espedienti, "le passeggiate sono mezzi efficacissimi per ottenere la disciplina, giovare alla moralità ed alla sanità"⁵⁰⁵.

⁵⁰³ Su di esse esiste una letteratura rispettabile. Lo studio storico più elaborato è di L. Deambrogio, *Le passeggiate autunnali di don Bosco per i colli monferrini*. Castelnuovo Don Bosco, Istituto Bernardi Semeria 1975, 539 p. Le ultime puntate della *Storia dell'Oratorio* pubblicate nel "Bollettino salesiano" sono dedicate alle *Passeggiate*, BS 11 (1887) n. 3, marzo, pp. 30-33; n. 4, aprile, pp. 47-48; n. 5, maggio, pp. 57-58; n. 9, sett., pp. 116-119; n. 10, ott., pp. 129-132.

Immediati sono i due volumi di G. B. Francesia, *Don Bosco e le sue passeggiate autunnali nel Monferrato*. Torino, Libr. salesiana 1897, 372 p.: del primo periodo (pp. 11-99) sono quelle pubblicate nel "Bollettino salesiano", vivente don Bosco; Id., *Don Bosco e le sue ultime passeggiate*. Torino, Libreria salesiana 1901, 388 p.: del periodo sesto e ultimo è la passeggiata in Liguria (pp. 215-386).

⁵⁰⁴ MB II 384-391.

⁵⁰⁵ *Il sistema preventivo* (1877), p. 54, OE XXVIII 432.

CAPITOLO XIV

LA SCELTA DEI GIOVANI: TIPOLOGIA SOCIALE E PSICO-PEDAGOGICA

I primi contatti di don Bosco a Torino con isolati gruppi di giovani negli anni del Convitto ecclesiastico coincidono con l'inizio dell'espansione industriale, demografica e edilizia della città, che si accentuerà nei decenni successivi, con l'inevitabile fenomeno degli immigrati, degli sradicati e degli "abbandonati"⁵⁰⁶.

Secondo quanto attesta Giovanni Lemoyne, don Bosco sentì fortemente il primo impatto con la città di Torino e le tante miserie spesso occulte, le più gravi note alle autorità preposte all'ordine pubblico nell'ottica della loro pericolosità sociale⁵⁰⁷.

Naturalmente, il giovane sacerdote, proveniente da mondi in gran parte lontani dai problemi della realtà urbana, ne restò profondamente impressionato e volle approfondire soprattutto gli aspetti religiosi e morali delle svariate forme del disagio e dei bisogni. Percorse vie e piazze, visitò carceri e ospedali, entrò nei tuguri e salì sulle soffitte, estremo rifugio soprattutto dei giovani immigrati⁵⁰⁸.

Negli anni '70 e '80 del secolo lo scenario della "gioventù povera e abbandonata" è visto da don Bosco, quanto al lessico, in termini sostanzialmente immutati. Però, esso gli appare quantitativamente ampliato e aggravato qualitativamente. Dalla città di Torino e da qualche esperienza regionale il suo sguardo si apre, per conoscenza diretta o grazie ad informazioni provenienti da collaboratori, giornali, autorità civili ed ecclesiastiche, ecc. su orizzonti nazionali, internazionali e intercontinentali, fino ad abbracciare, nella tensione e nelle prospettive di impegno, i "sogni", l'intero "pianeta giovani", in quanto tale bisognoso di "salvezza" e di "assistenza". Sono in gioco le sorti individuali, ma anche il futuro della società. Infatti, secondo il suo modo di vedere, più che sugli adulti, oggetto ormai di una limitata opera di contenimento e di conservazione, sui giovani si dovrà contare se si vuol garantire l'ordine sociale e rigenerare la società.

È il motivo dominante di parole, discorsi familiari, lettere individuali e circolari, e delle tante conferenze tenute nell'ultimo periodo della vita a benefattori e operatori.

"Voi dovete supplire secondo le vostre forze - esortava -, voi dovete venire in aiuto di D. Bosco, a fine di conseguire più facilmente e più largamente il nobile scopo, che si è proposto, il vantaggio

⁵⁰⁶ Cfr. cap. 1, § 3; inoltre, P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. I, pp. 103-119; P. Spriano, *Storia di Torino operaia e socialista da De Amicis a Gramsci*. Torino, Einaudi 1972, pp. 3-17.

⁵⁰⁷ Sulla situazione dà informazioni documentate U. Levra, *Il bisogno, il castigo, la pietà. Torino 1814-1848*, in *Torino e Don Bosco* a cura di G. Bracco, vol. I *Saggi*. Torino, Archivio Storico della Città 1988, pp. 13-97; Id., *L'altro volto di Torino risorgimentale 1814-1848*. Torino, Istituto per la storia del Risorgimento italiano 1988, 204 p.; C. Felloni e R. Audisio, *I giovani discolorati*, in *Torino e Don Bosco...*, vol. I *Saggi*, pp. 99-119. Per gli anni '60, P. Spriano *Storia di Torino operaia e socialista*, pp. 3-36.

⁵⁰⁸ Cfr. G. B. Lemoyne, *Vita del venerabile servo di Dio Giovanni Bosco...*, vol. I. Torino, Libreria Editrice Società Internazionale "Buona Stampa" 1913 [la prima edizione è del 1911], pp. 233-234. Più dilatata è la ricostruzione in MB II 59-67.

cioè della Religione, il benessere della civile società, mediante la coltura della povera gioventù. Non dovete certamente trascurare gli adulti; ma voi non ignorate come questi, fatte poche eccezioni, non corrispondono oggimai alle nostre cure. Perciò attacchiamoci ai piccoli, allontaniamoli dai pericoli, tiriamoli al Catechismo, invitiamoli ai Sacramenti, conserviamoli, o riconduciamoli alla virtù. Così facendo, vedrete fruttificare il vostro ministero, coopererete a formare buoni cristiani, buone famiglie, buone popolazioni; e costruirete pel presente e per l'avvenire un argine, una diga alla irreligione, al vizio irrompente"⁵⁰⁹.

Il sistema di don Bosco è sorto, precisamente, e si è configurato concettualmente al contatto, reale o conoscitivo, con questa sconfinata realtà giovanile. È necessario, quindi, per individuarne le strutture e le caratteristiche, precisare il "volto" dei giovani da lui "incontrati": sia nell'immediato impegno concreto sia tramite le immagini che di essi si è formato⁵¹⁰.

Non è compito facile, poiché se non è dottrinale e sistematica la sua "pedagogia", tanto meno è scientificamente elaborata l'esperienza dei giovani, che le ha dato origine. Non è, tuttavia, impossibile, perché anche in questo caso all'azione lineare e realistica, in espansione, si è costantemente accompagnata sostanziale chiarezza di intuizioni e di formulazioni. In realtà, i fatti realizzati e le intenzioni espresse - per ottenere i necessari consensi, per sollecitare la beneficenza, per conferire unità all'impegno dei numerosi collaboratori - permettono di cogliere con buona approssimazione le sue idee fondamentali sulla "condizione giovanile" dal triplice punto di vista: *sociologico, psicologico, teologico-antropologico*.

Elementi di sociologia della gioventù

Ciò che colpisce fin dall'inizio l'opinione pubblica è, indubbiamente, l'intenzionale interesse programmatico di don Bosco per i giovani "poveri e abbandonati", "i giovanetti più poveri e abbandonati", la "gioventù povera e derelitta", "i fanciulli più bisognosi e pericolanti". Egli stesso, rievocando a distanza di trent'anni, nelle *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, la vita del "piccolo Oratorio" iniziale, amava ricondurne lo scopo al "raccolgere soltanto i più pericolanti fanciulli, e di preferenza quelli usciti dalle carceri"⁵¹¹. In realtà, però, emerge gradatamente la

⁵⁰⁹ Discorso conviviale a sacerdoti ex-alunni dell'Oratorio di Valdocco del 29 luglio 1880, BS 4 (1880) n. 9, sett., p. 11; similmente, ancora a ex-alunni sacerdoti, parlava il 19 luglio 1883: "prendetevi specialmente cura della gioventù dei vostri paesi, nella quale sta la speranza della società", BS 7 (1883) n. 8, agosto, p. 129.

⁵¹⁰ Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale*, pp. 123-157 (*Collegi e ospizi in Piemonte e in Liguria 1860-1870*), 159-174 (*I giovani degli oratori festivi a Torino 1841-1870*), 175-199 (*Giovani e adulti convittori a Valdocco 1847-1870*), 289-294 (*La popolazione giovanile degli altri collegi*).

⁵¹¹ MO (1991) 123; "soprattutto per quelli che uscivano dalle carceri" (p. 122). È, però, significativo che nella *Storia dell'Oratorio di S. Francesco di Sales*, scritta da don Bonetti, che utilizza il manoscritto delle *Memorie dell'Oratorio*, e che esce a puntate nel "Bollettino Salesiano" da gennaio 1879 a ottobre 1887, da tutti i passi desunti dal manoscritto *Memorie dell'Oratorio* di don Bosco,

preferenza per i giovani, "che si trovano lontani dalle proprie famiglie, perché forestieri in Torino", "scalpellini, muratori, stuccatori, selciatori, quadratori e altri che venivano di lontani paesi"⁵¹², o viene espressa la generica intenzione " di poter diminuire il numero dei discoli, e di quelli che vanno ad abitare le prigioni"⁵¹³.

Don Bosco non inizia con questo un corso nuovo, ma riprende con rinnovato fervore e crescente vigore organizzativo, secondo i bisogni dei tempi, esperienze antiche e contemporane⁵¹⁴. Il problema non era rimasto inavvertito nemmeno a Torino. Già nei secoli precedenti erano sorte iniziative per l'assistenza, mediante la catechesi e l'avviamento al lavoro qualificato, dei "fanciulli e giovinetti infelici, ai quali i poveri genitori non possono, o non si curano di provvedere". Persone benefiche, mosse dalla "sola carità cristiana", "con amorevolezza li cercano e quanti più possono ne radunano, con pazienza ammirabile li istruiscono nella dottrina di Cristo, e provvedendo come meglio essi possono ai maggiori bisogni loro, a qualche civile coltura alcuni ne avviano". È quanto si proponevano fin dal 1850 i promotori dell'*Albergo di Virtù*, stabilito con R. Patente del 24 luglio 1587. Sono avviati laboratori per la formazione di tessili, cappellieri, tornitori e tappezzieri di mobili, fabbri-ferrai, falegnami, mobiliari ed ebanisti, fonditori di metalli, sarti e calzolai, con crescenti arricchimenti culturali. Goffredo Casalis, addirittura, considera l' *Albergo di Virtù*, "per così dire, l'aurora dell' industria piemontese"⁵¹⁵.

Con più vasto raggio d' azione era stata costituita nel 1771 l'*Opera della Mendicizia Istruita* per i catechismi domenicali ai poveri e forme elementari di soccorso. In seguito essa allargava la sua azione ad altre forme di assistenza, la formazione artigianale, l'apertura di scuole nei vari rioni della città, chiamandovi nel terzo decennio dell' '800 i Fratelli delle scuole cristiane⁵¹⁶.

Non vanno dimenticate, naturalmente, le varie opere promosse dai marchesi di Barolo⁵¹⁷.

Alla causa della gioventù "povera e abbandonata" don Bosco dedica le sue giovani energie fin dai primi anni '40, coinvolgendo operativamente le più svariate categorie di persone, con i contatti

viene sistematicamente espunto il riferimento ai carcerati o agli ex-carcerati: cfr MO (1991) 122, 123, 125, 126, 128 e i passi paralleli del "Bollettino Salesiano" 3 (1879) n. 2, febr., p. 8; n. 3, marzo, p. 6; n. 4, aprile, p. 9.

⁵¹² BS 3 (1879) n. 2, febr., p. 8 = MO (1991) 122; MO (1991) 124 = BS 3 (1879) n. 3, marzo, p. 6.

⁵¹³ MO (1991) 147 = BS 3 (1879) n. 7, luglio, p. 16.

⁵¹⁴ Cfr. R. Chartier, M. M. Compère, D. Julia, *L' éducation en France du XVIe au XVIIIe siècle*. Paris, Sedes 1976, pp. 57-58; L. Chevalier *Classes laborieuses et classes dangereuses à Paris pendant la première moitié du XIXe siècle*. Paris, Librairie Plon 1958 (traduz. ital., *Classi lavoratrici e classi pericolose nella Rivoluzione industriale*, Bari, Laterza 1976, pp. 147-156); P. Pierrard, *Enfants et jeunes ouvriers en France (XIXe-XXe siècle)*. Paris, Les Éditions Ouvrières 1987, 225 p.

Però, Torino negli anni '40 non è, certamente, Parigi.

⁵¹⁵ G. Casalis, *Dizionario geografico storico-statistico-commerciale degli stati di S. M. il re di Sardegna*, vol. XXI [v. Torino]. Torino, presso G. Maspero e G. Marzorati 1851, v. *Albergo di Virtù*, pp. 690-692; G. Ponzo, *Stato e pauperismo in Italia: L' Albergo di Virtù di Torino (1580-1836)*. Roma, La Cultura 1974, 150 p.

⁵¹⁶ G. Casalis, *Dizionario...*, vol. XXIX, v. *Regia Opera della mendicizia istruita*, pp. 700-709; G. Chiosso, *La gioventù "povera e abbandonata" a Torino nell' Ottocento. Il caso degli allievi-artigiani della Mendicizia Istruita (1818-1861)*, in J. M. Prellezo (Ed.), *L' impegno dell' educare...*, pp. 375-402.

⁵¹⁷ Cfr. R. M. Borsarelli, *La marchesa Giulia di Barolo e le opere assistenziali in Piemonte e nel Risorgimento*. Torino, Chiantore 1933, XI-243 p.

personali, le lettere individuali e circolari, gli appelli, la pubblicità e il linguaggio alternativamente realistico e retorico. La formula, affiancata ad altre simili ("pericolanti e pericolosi", orfani, orfanelli...), è ripetuta immutata nei decenni, riferita ai più diversi ospiti delle sue istituzioni: oratori, ospizi, collegi studenteschi e artigiani, colonie agricole; in conclusione, a giovani dei più eterogenei strati sociali, compresi quelli provenienti da buone famiglie popolarie, borghesi, nobili.

Nel 1857, in un *Invito ad una lotteria d'oggetti* in favore dei tre oratori maschili torinesi, egli spiega che è loro scopo raccogliere nei giorni festivi, "nel maggior numero che si può, quei giovani pericolanti della città e de' paesi di provincia che intervengono a questa capitale"; mentre la "casa annessa all'Oratorio di Valdocco" offre indispensabile "alloggio, vitto e vestito" a quei giovani "siano della città, siano dei paesi di provincia (...) i quali sono talmente poveri ed abbandonati, che non si potrebbero avviare ad un'arte o mestiere"⁵¹⁸. In analoghi "inviti" di anni successivi (1862, 1865, 1866) non si tien presente solo l'ospizio per gli artigiani, ma anche quello per gli studenti, "impercioché i giovanetti che ivi intervengono in parte sono di Torino, ma il maggior numero proviene dalle città e dai diversi paesi, donde recansi in questa città per cercare lavoro o per attendere allo studio"⁵¹⁹.

Identico sarà il discorso nel decennio successivo in riferimento a situazioni simili in Italia, in Europa e in Argentina: il *Patronage Saint-Pierre* di Nizza, aperto "in favore dei fanciulli pericolanti"⁵²⁰; "l'ospizio dei poveri fanciulli per arti e mestieri" a Buenos Aires⁵²¹; le scuole per "i poveri figli del popolo" a La Spezia⁵²²; l'ospizio del S. Cuore a Roma in favore della "bassa classe del popolo"⁵²³.

È quanto ripete, con formule spesso stereotipe, in riferimento alle iniziative nelle quali egli vuole coinvolgere l'associazione dei cooperatori, che "ha per fine principale la vita attiva nell'esercizio della carità del prossimo e specialmente della gioventù pericolante"⁵²⁴.

Ne consegue che nel succedersi dei decenni, nei fatti, ma molto più nella descrizione delle situazioni e nella proposizione dei rimedi, l'interesse per la "gioventù povera e abbandonata" si dilata e intensifica, conferendo alla formula, apparentemente convenzionale, significati sempre più

⁵¹⁸ *Catalogo degli oggetti esposti in lotteria a favore dei giovani dei tre oratorii*. Torino, tip. di G. B. Paravia e comp. 1857, pp. 1-2, OE IX 3-4; cfr. pp. 1-4, OE IX 3-6.

⁵¹⁹ *Elenco degli oggetti graziosamente donati*.... Torino, tip. dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1866, p. 3, OE XVII 5; cfr. *Elenco degli oggetti*... Torino, Speirani 1862, p. 2, OE XIV 198; *Lotteria d'oggetti*.... Torino, tip. dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1865, p. 2, OE XVI 248: "i giovanetti accolti in questa casa sono divisi in due categorie, studenti ed artigiani".

⁵²⁰ *Inaugurazione del patronato di S. Pietro in Nizza a Mare*... Torino, tip. dell'Oratorio di S. Francesco di Sales 1877, p. 4, OE XXVIII 382.

⁵²¹ Lett. al dott. Edoardo Carranza, presidente della conferenza di san Vincenzo de' Paoli a Buenos Aires, 30 sett. 1877, E III 221.

⁵²² Circolare per l'incipiente opera a La Spezia, 11 ott. 1880, E III 627.

⁵²³ Lett. a Leone XIII del marzo 1878, E III 317.

⁵²⁴ *Associazione di buone opere*. Torino, tip. di S. Francesco di Sales 1875, p. 6, OE XXV 486; *Cooperatori salesiani ossia un modo pratico per giovare al buon costume ed alla civile società*. Torino, tip. salesiana 1876, p. 6, OE XXVIII 260: ultima edizione a San Pier d' Arena, tip. e libr. di S. Vincenzo de' Paoli 1877, p. 30, OE XXVIII 368.

articolati, in conformità a realtà e istituzioni differenti. Del resto, la diversità delle situazioni e dei provvedimenti, è da don Bosco stesso sottolineata in relazione agli inizi dell' oratorio festivo: "Sebbene mio scopo fosse di raccogliere soltanto i più pericolanti fanciulli, e di preferenza quelli usciti dalle carceri; tuttavia per avere qualche fondamento sopra cui basare la disciplina e la moralità, ho invitato alcuni altri di buona condotta e già istruiti"⁵²⁵. Il *Regolamento per gli esterni* finiva col sancire una prassi già consolidata, che faceva di tale opera l'istituzione meno selettiva e più aperta: "Si hanno specialmente di mira i giovanetti operai (...); non sono però esclusi gli studenti, che nei giorni festivi o nei giorni di vacanza vi volessero intervenire"⁵²⁶.

Poco più avanti sopravvenivano situazioni nuove: il *proselitismo protestante*, il pericolo dell' *indifferentismo religioso*, il *laicismo anticlericale* nella scuola e nella stampa⁵²⁷.

Logicamente l'immagine della gioventù "povera", abbandonata e pericolante, assumeva significati profondamente nuovi. Il pericolo, più che sul piano della povertà economica e giuridico, era visto in prospettiva essenzialmente religiosa e morale, che superava le altre differenze. Infatti, prima di qualsiasi pur legittima "redenzione" culturale e professionale, si rivelavano urgenti per tutti la preservazione e la fermezza della fede.

Quanto al pericolo ereticale esiste una lucida sintesi contenuta in una breve memoria storica del 12 marzo 1879, presentata al cardinal Lorenzo Nina, segretario di stato. Ricordate le battaglie *antiprotostantiche* intraprese a partire dal 1848, in seguito allo Statuto e la conseguente legislazione liberale, "colla stampa, colla diffusione dei buoni libri, con catechismi, predicazione, con Oratori festivi ed Ospizi di carità", egli riaffermava la specifica vocazione salesiana ad operare per "liberare dalle insidie protestantistiche [*sic*] la classe più bisognosa, quale si è la povera gioventù"; e segnalava un' ampia gamma di opere: l'Oratorio S. Luigi a Torino, l'Ospizio S. Paolo a La Spezia, la chiesa e le scuole elementari a Vallecrosia presso Ventimiglia, l'Ospizio S. Leone in Marsiglia, le colonie agricole di St.-Cyr e quella della Navarre presso Tolone, l'Ospizio S. Pietro in Nizza Marittima, l'Ospizio S. Vincenzo a S. Pierdarena, l'Oratorio S. Croce in Lucca, gli Ospizi di Montevideo e di Buenos Aires⁵²⁸.

Opere non dissimili di risveglio cattolico vengono aperte in Uruguay e in Argentina. Erano concepite anche come ponte di lancio, più o meno remoto, verso un diverso modo di evangelizzazione missionaria. La strategia viene illustrata in numerosi documenti, che prefigurano

⁵²⁵ MO (1991) 123 = BS 3 (1879) n. 3, marzo, p. 6.

⁵²⁶ *Regolamento dell' Oratorio di S. Francesco di Sales per gli esterni*. Torino, tip. salesiana 1877, parte prima, *Scopo di quest' opera*, p. 3, OEXXIX 33.

⁵²⁷ Don Bosco ne scrive più volte a vescovi amici e al papa stesso: lett. a Pio IX, 9 nov. 1859, Em I 386-387; 13 aprile 1860, Em I 400-401; 10 marzo 1861, Em I 441-442; 27 dic. 1861, Em I 471-473.

⁵²⁸ E III 455-456; concetti analoghi sono ripresi in un memoriale a Leone XIII pure del marzo 1879, E III 462-464.

un disegno piuttosto ambizioso, manifestato al cardinal Franchi già nel 1877: "(...) Si giudicò di venire ad un nuovo esperimento. Non più mandare missionari in mezzo ai selvaggi, ma recarsi ai confini dei paesi civilizzati e colà fondare chiese, scuole ed ospizi, con due fini: 1° Cooperare a conservare nella fede quelli che l' avessero già ricevuta; 2° Istruire, ricoverare quegli Indi che la religione o la necessità avesse mossi a cercare asilo presso ai cristiani. Lo scopo era di contrarre relazioni coi genitori per mezzo dei figli, affinché i selvaggi diventassero evangelizzatori degli stessi selvaggi"⁵²⁹.

Esiste un ulteriore interesse giovanile, particolarmente caro a don Bosco, che vi si impegna lungo l' intero arco della vita: i chiamati allo *stato ecclesiastico e religioso*. Ovviamente, essi non si possono definire "pericolanti" e "abbandonati", anche se, talvolta, provenienti da famiglie di modeste condizioni economiche. Sono "giovannetti di buona indole, amanti delle pratiche di pietà, e che lasciano qualche speranza di essere chiamati allo stato ecclesiastico"⁵³⁰. Il pericolo che può incombere su di loro non è la strada o l' abbandono, ma di "perdere la vocazione" per mancanza di mezzi materiali o di cure adeguate. È uno degli scopi primari della Società salesiana: "Essendo poi molti e gravi i pericoli che corre la gioventù, che aspira allo stato ecclesiastico, questa società si darà massima cura di coltivare nella pietà quelli che mostrassero speciale attitudine allo studio, e fossero commendevoli per buoni costumi"⁵³¹. Vi si affianca, a norma di regolamento, a sostegno apostolico, spirituale e finanziario, l' associazione dei Cooperatori⁵³².

L'esperienza ha inizio nel 1849 e don Bosco scrive, pure con evidente esagerazione: "Si può dire che la casa dell'Oratorio per quasi 20 anni divenne il Seminario diocesano"⁵³³. Analoga funzione è attribuita ai successivi ospizi, collegi e colonie agricole, tutti "a modica pensione". Essi hanno, precisamente, lo scopo di "dare ad un maggior numero di giovani di eletto ingegno comodità di ricevere un'istruzione non disgiunta da una cristiana educazione, onde riescano col tempo o buoni Sacerdoti, o coraggiosi Missionarii, o savii padri di famiglia"⁵³⁴.

Nel 1877 fisserà in forma normativa le svariate esperienze via via sviluppate nel *Regolamento per le case*, integrato dal parallelo *Regolamento per gli esterni*. Per quanto era possibile, infatti, ad ogni casa doveva essere annesso l' oratorio: "Scopo generale delle Case della Congregazione è soccorrere, beneficiare il prossimo, specialmente coll'educazione della gioventù allevandola negli

⁵²⁹ Lett. del 31 dic. 1877, E III 257-259. Identiche idee esporrà al nuovo prefetto di Propaganda Fide, card. Simeoni, nel marzo 1877, E III 320-321; a Leone XIII il 13 aprile 1880, E III 568-575: il *Memoriale intorno alle Missioni salesiane* presenta un prospetto analitico delle opere salesiane oltreoceano, sostanzialmente uguale a quello esistente in Europa, con l' aggiunta di alcune concrete previsioni missionarie; all' Opera della Propagazione della Fede di Lione nel marzo 1882, E IV 123-127.

⁵³⁰ Conferenza alle Cooperatrici di Torino-Valdocco del 23 maggio 1879, BS 3 (1879) n. 6, giugno, p. 3.

⁵³¹ *Regole o Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales*. Torino, tip. e libr. salesiana 1875, cap. I, art. 5, p. 4, OE XXVII 54.

⁵³² *Cooperatori salesiani ossia un modo pratico...*, 1876, p. 7, OE XXVIII 261.

⁵³³ MO (1991) 195.

⁵³⁴ Conferenza ai Cooperatori e Cooperatrici a Casale Monferrato, 17 nov. 1881, BS 5 (1881) n. 12, dic., p. 5.

anni più pericolosi, istruendola nelle scienze e nelle arti, ed avviandola alla pratica della Religione e della virtù. La Congregazione non si rifiuta per qualsiasi ceto di persone, ma preferisce di occuparsi del ceto medio e della classe povera, come quelli che maggiormente abbisognano di soccorso e di assistenza"⁵³⁵.

Le formulazioni sempre più impegnative e sicure di don Bosco, ambasciatore della propria opera negli ultimi anni di vita, durante gli storici viaggi in Francia e in Spagna, nei numerosi discorsi e le frequenti conferenze, non faranno che confermare e illustrare la prescrizione. Nella lettera ai cooperatori del gennaio 1880 presentava la gamma delle istituzioni "a favore della gioventù pericolante": "I Giardini di ricreazione, gli Oratorii e le scuole festive, le scuole serali e diurne, gli Ospizi, i Collegi e gli Educatorii continuarono ad essere aperti a pubblico vantaggio in Italia, in Francia e nell'America"⁵³⁶. A Lucca, nell'aprile del 1882 spiegava: "Molte migliaia di giovani, in ben più di 100 Case, ricevono una cristiana educazione, vengono istruiti, avviati ad un'arte, ad un mestiere, che loro servirà per guadagnarsi onestamente il pane (...). Queste oblazioni vanno ad allevare questi giovanetti alla civile società, ad essere o operai cristiani, o soldati fedeli, o maestri ed insegnanti esemplari, o sacerdoti od anche missionarii, che portino la religione e la civiltà tra le barbare genti"⁵³⁷. A Torino, nella consueta conferenza ai Cooperatori e Cooperatrici del 1 giugno 1885 - "il suo aspetto era d'uomo molto stanco e la sua voce alquanto fioca" -, parlando dell'opera salesiana, sottolineava i motivi per sostenerla: "perché educa i giovanetti alla virtù, alla via del Santuario, perché ha per fine principale d'istruire la gioventù che oggidì è divenuta il bersaglio dei cattivi, perché promuove in mezzo al mondo, nei collegi, negli ospizi, negli oratorii festivi, nelle famiglie, promuove, dico, l'amore alla religione, il buon costume, le preghiere, la frequenza ai Sacramenti"⁵³⁸.

Non è, dunque, possibile ricondurre a una categoria unica la "gioventù povera e abbandonata", di cui don Bosco *s'interessa operativamente*. Essa abbraccia complessivamente una fascia di giovani piuttosto ampia, i cui margini inferiori confinano con il mondo "diverso" dei "delinquenti" e degli stessi "corrigendi" che hanno avuto a che fare con la giustizia, ed anche con un tipo imprecisato di ragazzi ritenuti pressoché irrecuperabili con la sola disciplina preventiva, anzi positivamente dannosi ai "più", di cui egli intende principalmente occuparsi. Ai livelli superiori vengono lasciati fuori in linea di principio, almeno per quanto riguarda collegi e ospizi, i ragazzi delle classi elevate

⁵³⁵ *Regolamento per le case della Società di S. Francesco di Sales*. Torino, tip. salesiana 1877, parte II, cap. I *Scopo delle case della Congregazione di S. Francesco di Sales*, p. 59, OE XXIX 155.

⁵³⁶ BS 4 (1880) n. 1, genn., p. 1; seguono informazioni su opere di varia natura e indirizzo in Italia, Francia, Argentina, comprese le missioni patagoniche (pp. 1-3).

⁵³⁷ BS 6 (1882) n. 5, maggio, p. 81.

⁵³⁸ BS 9 (1885) n. 7, luglio, p. 94.

per nobiltà e censo: essi, del resto, si sarebbero trovati a disagio in istituzioni relativamente modeste per edilizia, attrezzature, vitto, attività culturali e il tono generale di vita⁵³⁹.

Più vasta è la prospettiva, quando don Bosco *parla e scrive*, tenendo presenti le più svariate "condizioni" giovanili e, in genere, umane. Sia che scriva libri a preservazione della fede, sia che indichi necessità di interventi assistenziali ed educativi al di fuori delle proprie opere giovanili, egli non esclude la più ampia applicabilità del sistema preventivo, probabilmente integrato da misure inevitabilmente "repressive". A Urbano Rattazzi, ad esempio, lo propone per le carceri, a Francesco Crispi per ragazzi anche gravemente pericolanti, tra cui "vagabondi che cadono nelle mani della pubblica sicurezza"⁵⁴⁰.

È chiaro, tuttavia, che le intenzioni di don Bosco, espresse con le istituzioni messe in opera, e le sue ansie più vive riguardano, fino al termine della vita, i giovani che si trovano più vicini ai margini inferiori e in più grave pericolo. È una consegna affidata alle *Memorie dal 1841 al 1884-5-6 pel Sac. Gio. Bosco a' suoi figliuoli Salesiani*, quasi un testamento: "Il mondo ci riceverà sempre con piacere fino a tanto che le nostre sollecitudini saranno dirette ai selvaggi, ai fanciulli più poveri, più pericolanti della Società. Questa è per noi la vera agiatezza che niuno invidierà e niuno verrà a rapirci"⁵⁴¹.

È orientamento ripetutamente rivelato a salesiani, operatori e benefattori nelle conferenze di propaganda dell'ultimo decennio, non senza esplicito riferimento alla pericolosità sociale dei giovani non adeguatamente "assistiti". Era motivo che poteva risultare sensibile a uditori spesso abbienti e apprensivi, attirando, oltre tutto, più copiosa beneficenza⁵⁴². Nel 1878, a Roma, don Bosco esortava "a coadiuvare i Salesiani a far fronte e porre un argine all'irreligione e al mal costume ognor crescenti, che nelle città e paesi travolgono alla eterna rovina tanta povera ed inesperta gioventù", a "diminuire il numero dei discoli, che abbandonati a se stessi corrono grande pericolo di andare a popolare le prigioni"⁵⁴³. "Noi li vediamo - dice a Genova il 30 marzo 1882 - a scorazzare di piazza in contrada, di spiaggia in ispiaggia, a crescere nell'ozio e nel giuoco, ad

⁵³⁹ Sarebbe necessaria una più puntuale ricerca che, per le singole istituzioni, precisasse gli scopi e i destinatari, la collocazione ambientale, il livello e le richieste delle famiglie, le aspettative delle autorità religiose e civili, l'evoluzione storica, le qualità del personale dirigente e educativo. Delle monografie sono state effettuate, alcune ottime, altre approssimative. Tra le più importanti su opere promosse e animate da don Bosco si ricordano: P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, già citata; F. Desramaut, *Don-Bosco à Nice. La vie d' une école professionnelle catholique entre 1875 et 1919*. Paris, Apostolat des Éditions 1980, 397 p.

⁵⁴⁰ cfr. alcuni testi raccolti in P. Braidò, *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*. Roma, LAS 1997, pp. 85-87, 291-294.

⁵⁴¹ F. Motto, *Memorie dal 1841 al 1884-5-6 pel sac. Gio. Bosco a' suoi figliuoli Salesiani*, RSS 4 (1985) 127.

⁵⁴² Soprattutto negli ultimi anni non è da escludere che i discorsi di don Bosco vengano dilatati nella relazione che ne fa il redattore del "Bollettino Salesiano", don Giovanni Bonetti.

⁵⁴³ BS 2 (1878) n. 3, marzo, pp. 12-13. "Si tratta di liberarli dai pericoli che loro sono imminenti, dal mal fare, dalle medesime carceri", scriveva nel 1879, BS 3 (1879) n. 1, genn., p. 2; "imperocché - ribadisce nell'anno seguente - più migliaia di ragazzi, che dispersi, privi di educazione e di religione, sarebbero divenuti la maggior parte il flagello della società, e forse non pochi andati a bestemmiare il Creatore nelle carceri (...) si ritrassero al contrario dalla mala via": BS 4 (1880) n. 1, genn., p. 3.

imparare oscenità e bestemmie; più tardi li vediamo a divenire furfanti e malfattori; in fine, e il più delle volte sul fior dell' età, li vediamo a cadere in una prigione"⁵⁴⁴. Ad aggravare le condizioni dei giovani sembra si stia organizzando una congiura, a cui è urgente contrapporre opere di prevenzione e difesa. "In questi tempi - diceva ai cooperatori di Torino il 1° giugno 1885 - i malvagi cercano di spargere l' empietà e il mal costume, cercano di rovinare specialmente l' incauta gioventù con società, con pubbliche stampe, con riunioni, che hanno per iscopo più o meno aperto di allontanarla dalla religione, dalla Chiesa, dalla sana morale"⁵⁴⁵.

A toccare il cuore e la borsa dei suoi facoltosi uditori don Bosco non esita talora a prospettare il pericolo di giovani abbandonati, candidati a diventare vagabondi "tiraborse" o addirittura malviventi che un giorno forse si sarebbero potuti presentare "domandando il danaro col coltello alla gola" o "col revolver alla mano"⁵⁴⁶.

Elementi di "psicologia giovanile"

Per comprendere il sistema preventivo di don Bosco è, pure, necessario tener presente la fascia di età dei giovani, tra i quali fu di preferenza praticato sotto la sua direzione immediata o mediata: gli oratori festivi di Torino, il complesso dell' Oratorio di Valdocco, i collegi di Mirabello Monferrato, trasferito poi a Borgo San Martino e di Lanzo Torinese, poi di Alassio, Varazze, Genova- Sampierdarena, Nizza, Marsiglia.

L'età che cresce

Di norma, nella maggioranza delle opere da lui fondate, l' interesse prevalente è per l' età adolescenziale, con largo spazio dato in oratori, scuole e collegi anche agli ultimi anni della fanciullezza. Fanno eccezione, lui vivente, gli studenti del liceo di Alassio e di Valsalice, oltre l' istituto preuniversitario eretto da don Lasagna a Villa Colón (Montevideo). Più vasta e indefinibile è la gamma d' età dei giovani artigiani⁵⁴⁷. In sintesi, quella di don Bosco è pedagogia "giovanile", dando ai termini "giovane", "gioventù", un significato piuttosto ampio, con prevalenza numerica e di attenzione del l'"adolescenza". A giovani dagli 11/12 anni ai 15/16 si riferiscono le varie

⁵⁴⁴ BS 6 (1882) n. 4, aprile, p. 70. Analoga è la rappresentazione della gioventù, soprattutto immigrata a Roma: BS 8 (1884) n. 1, genn., p. 2; conferenza ai cooperatori romani dell' 8 maggio, BS 8 (1884) n. 6, giugno, p. 88; a tinte più fosche è descritta nella conferenza torinese del 1° giugno 1885 la gioventù di Parigi, "vasta capitale della Francia, che conta quasi 2 milioni di abitanti": BS 9 (1885) n. 7, luglio, p. 95.

⁵⁴⁵ BS 9 (1885) n. 7, luglio, p. 95.

⁵⁴⁶ Cfr. lett. al dott. Carranza di Buenos Aires, 30 sett. 1877, E III 221; conf. ai cooperatori di Lucca, 8 aprile 1882, BS 6 (1882) n. 5, maggio, p. 81; discorso all' Associazione Cattolica a Barcellona, 15 aprile 1886, C. Viglietti, *Cronaca dal 15 aprile al 16 maggio 1886*, p. 5.

⁵⁴⁷ All' Oratorio di Torino-Valdocco l' età media degli studenti è di 13-14 anni, quella degli artigiani di 14-15: cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia economica e sociale...*, pp. 183-184.

biografie o racconti biografici di ragazzi, che furono strumento fondamentale nella trasmissione della sua esperienza educativa e della riflessione "pedagogica"⁵⁴⁸.

Nel *Regolamento per gli esterni* è data la seguente norma, generalmente praticata: "Si ricerca l'età di otto anni, perciò sono esclusi i ragazzini, come quelli che cagionano disturbo, e sono incapaci di capire quello che ivi s'insegna"⁵⁴⁹. Il *Regolamento per le case* restringe notevolmente i limiti di età, quando fissa come condizione di accettazione che l'alunno abbia "compiuto il corso elementare"⁵⁵⁰. Di fatto, però, nella maggior parte dei collegi per studenti era attivato anche il corso elementare completo o, almeno, le ultime classi di esso. In definitiva, la gran parte delle istituzioni (oratori, ospizi, collegi) era aperta a ragazzi, la cui età andava dalla fanciullezza all'adolescenza e alla giovinezza, quindi approssimativamente dagli 8 ai 18 anni, con probabile prevalenza dell'età dai 12 ai 16 anni. Quanto alla terminologia, sia nelle parole che negli scritti si avverte una inevitabile fluttuazione. Le denominazioni, in italiano e in latino - fanciullini, fanciulli, giovani, giovanetti, giovini; *pueri, adolescentes, adolescentuli, iuvenes* - appaiono generalmente intercambiabili. Soltanto "fanciullo" e "giovanetto" sembrano distinti, designando ragazzi rispettivamente dagli 8 agli 11 anni e dai 12 ai 16. Un abbozzo di distinzione tra *giovani adulti* o *grandicelli* o *più grandicelli* - dai 16 ai 30 anni - e *fanciulli, piccolini, giovanetti*, si riscontra nel fascicolo *Opera di Maria Ausiliatrice per le vocazioni allo stato ecclesiastico eretta nell'Ospizio di S. Vincenzo de' Paoli in San Pier d' Arena*⁵⁵¹.

Tratti di psicologia giovanile

Non c'è da attendersi da don Bosco uno studio scientifico di un così ampio arco di età, che permetta di distinguere con chiarezza i vari momenti dello sviluppo. Tuttavia, talora alcune caratterizzazioni da lui date si possono attribuire più a un livello che ad un altro.

⁵⁴⁸ È, però, eccessivo quanto scrive Alberto Caviglia: "La maggior parte dei pedagogisti e degli scrittori educativi ebbero l'attenzione rivolta verso i fanciulli tra i sei e i dodici anni. Il problema del progresso era quello delle scuole primarie ed *elementari* (per non dir delle *infantili*, ed è il caso dell'Aporti); nel che in Italia s'era in forte ritardo. Ora l'elemento a cui il Nostro si rivolge e di cui si occupa, quello ch'Egli chiama *la gioventù*, i *giovanetti*, non è quello dei fanciulli, ma precisamente quello che prende Egli a *lavorare*, dai dodici anni in sù (...). Ed è in questo un altro merito tra i maggiori di Don Bosco, d'aver trovata, anche letterariamente, la buona strada dell'educazione dell'adolescenza" (A. Caviglia, *La "Storia d' Italia" capolavoro di Don Bosco. Discorso introduttivo*, in *Opere e scritti editi e inediti di "Don Bosco"*, vol. III *La Storia d' Italia*. Torino, Sei 1935, pp. XLII-XLIII); "Don Bosco anche letterariamente ha risolto il problema della pedagogia dell' adolescente" (p. XLIV).

⁵⁴⁹ *Regolamento dell' Oratorio...per gli esterni*, parte II, cap. II, art. 3, p. 30, OE XXIX 60.

⁵⁵⁰ *Regolamento per le case...*, parte II, cap. II, art. 9, p. 62, OE XXIX 158.

⁵⁵¹ S. Pier d' Arena, tip. e libr. di S. Vincenzo de' Paoli 1877, p. 4, 5, 25, OE XXIX 4, 5, 25. Cfr. pure *Opera di Maria Ausiliatrice per le vocazioni allo stato ecclesiastico*. Fossano, tip. Saccone, s. d. [= 1875]: "Scopo di quest' Opera è di raccogliere Giovani grandicelli (...). Ogni allievo deve appartenere ad onesta famiglia, essere sano, robusto, di buon carattere, nell' età dai 16 ai 30 anni"; anche in questa edizione, ai *giovani grandicelli* erano contrapposti i *fanciulli* e *piccolini*: pp. 2-5, OE XXVII 2-5.

Comunque, è soprattutto importante notare che la percezione di don Bosco della "psicologia" dei ragazzi di cui si occupa è strettamente connessa con l'insieme della sua concezione e azione pastorale ed educativa. Nel definire i tratti propri dell'età giovane egli finiva coll' usare termini che *descrivevano* la realtà effettiva e, insieme, la *valutavano*, positivamente o negativamente, in ordine alle disponibilità educative e alle esigenze della salvezza cristiana.

Inoltre, a tale colorazione morale e religiosa delle caratterizzazioni sembra legato un giudizio spesso più negativo che positivo, tratti da correggere più che da utilizzare. Non raramente l'età giovane è, più o meno implicitamente confrontata con l'età adulta, come l'incompiutezza alla compiutezza, la mobilità alla posatezza, l'irriflessione alla saggezza, la labilità emotiva alla stabilità⁵⁵². Non mancano, naturalmente, altri termini, che prefigurano disponibilità e potenzialità positive, quali la sensibilità, l'impressionabilità, il "cuore".

Le notazioni più numerose e riflesse ricorrono nelle pagine sul sistema preventivo del 1877, precedute da simili ed altre già presenti fin dagli scritti degli anni '40, in particolare il *Giovane provveduto*, ripetute e arricchite nelle biografie degli anni '50 e '60.

Nelle pagine del 1877 viene in primo luogo quello che a don Bosco doveva apparire il tratto dominante dell'età in crescita, il motivo più decisivo per l'adozione del "sistema preventivo": "La ragione più essenziale è *la mobilità giovanile*, che in un momento *dimentica* le regole disciplinari, i castighi che quelle minacciano: perciò spesso un *fanciullo* si rende colpevole e meritevole di una pena, cui egli *non ha mai badato*, che *niente affatto ricordava* nell'atto del fallo commesso e che avrebbe per certo evitato se una voce amica l'avesse ammonito"⁵⁵³.

Questa caratteristica è strettamente collegata con un secondo tratto tipico: la mancanza di esperienza, l'im maturità e, quindi, l'inevitabile *inconsideratezza* e *imprudenza*. Per don Bosco, la gioventù, nel senso più ampio, è per definizione pericolosamente "*inesperta*" e, quindi, "*instabile*" e "*incauta*"⁵⁵⁴. Essa, perciò, può con facilità lasciarsi irretire da "inganni" di ogni genere e provenienza: del demonio, dei compagni cattivi, delle cose appariscenti o presentate sotto luce attraente, le tentazioni, la libertà, la stessa eresia. Proprio per questo "la gioventù è l'età dei pericoli", e questi si trovano fra tutte le condizioni sociali⁵⁵⁵. "Quali fanciulli debbano dirsi ne'

⁵⁵² Cfr. J. Schepens, *Les structures de pensée, notamment théologiques, sous-jacentes à la pratique pédagogique de don Bosco*, nel vol. *Éducation et pédagogie chez don Bosco*. Paris, Éditions Fleurus 1989, pp. 148-155. "Jean Bosco définit donc lui aussi les jeunes comme des êtres faibles et inconstants, marqués par la fragilité morale et la versatilité" (p. 150).

⁵⁵³ *Il sistema preventivo* (1877), p. 48, OE XXVIII 426.

⁵⁵⁴ Cfr. *Fatti contemporanei esposti in forma di dialogo*. Torino, De-Agostini 1853, p. 3, OE V 53; *Lo spazzacamino*. Torino, tip. dell' Oratorio di S. Francesco di Sales 1866, p. 62, OE XVII 174; *Il Galantuomo. Almanacco per il 1873*. Torino, tip. dell' Oratorio di S. Francesco di Sales 1872, p. 5, OE XXV 5: "allontanare dal peccato l' incauta ed instabile gioventù"; G. Bosco, *Severino ossia avventure di un giovane alpigiano*. Torino, tip. dell' Oratorio di S. Francesco di Sales 1868, p. 4, OE XX 4: "Le mie sciagure servano ad altri d'avviso per evitare gli scogli che conducono alla rovina tanta inesperta gioventù"; BS 2 (1878) n. 3, marzo, p. 12 e 13.

⁵⁵⁵ G. Bosco, *La forza della buona educazione...*, p. 55, OE VI 329.

pericoli", è il titolo di un paragrafo del promemoria sul sistema preventivo presentato a Francesco Crispi nel febbraio 1878⁵⁵⁶.

La radice della mobilità risiede in una nativa disorganizzazione della vita psichica, antecedente a qualsiasi forma di intervento formativo: "I giovanetti *mancando di istruzione, di riflessione*, eccitati dai compagni o dalla *irriflessione*, si lasciano spesso ciecamente strascinare al disordine pel solo motivo di essere abbandonati"⁵⁵⁷.

In connessione con questa caratteristica, "più e più volte Don Bosco ripete che la gioventù è *volubile*, non è tenace negli impegni, fragile, facile a stancarsi, facile agli scoraggiamenti come agli entusiasmi"⁵⁵⁸. "Egli è proprio dell' età volubile della gioventù - scrive don Bosco nella biografia di Domenico Savio - di cangiar sovente proposito intorno a ciò che si vuole; perciò non di rado avviene che oggi si delibera una cosa, dimani un' altra; oggi una virtù praticata in grado eminente, domani l' opposto"⁵⁵⁹.

Naturalmente, ciò risulta più evidente di fronte a realtà serie e impegnative, quali la religione e la pietà, lo studio, il lavoro, la disciplina. "È cosa assai difficile - rincara nella biografia del Besucco - il far prender gusto alla preghiera ai giovanetti. La volubile età loro fa sembrare nauseante ed anche enorme peso qualunque cosa richieda seria attenzione di mente"⁵⁶⁰.

Tutto questo risale a una realtà più profonda, ambivalente, di significato teologico oltre che psicologico. Secondo don Bosco, infatti, la virtù, la religione, il regno della grazia sono anche fonti di *felicità*. Nel *Giovane Provveduto*, sulla scia della più diffusa letteratura ascetica giovanile precedente e contemporanea, egli sottolineava un aspetto quanto mai problematico della "natura" dell'uomo e del giovane. Non si sa se sia natura sana o ferita dal peccato, poiché don Bosco qui "non pare avverta tale distinzione"⁵⁶¹. Comunque, secondo lui, l' uomo, e più scopertamente il giovane, appare nato per godere, per sua natura desidera la *gioia*, il *divertimento*, il *piacere*. Questa tendenza sembra entrare in conflitto con la *felicità* e le sue fonti: infatti - continua don Bosco -, "se io dico ad un figliuolo che frequenti i Sacramenti, che faccia un po' di orazione al giorno, risponde: ho altro a fare, ho da lavorare, ho da divertirmi"⁵⁶².

⁵⁵⁶ Cfr. *Il sistema preventivo* (1878), RSS 4 (1985) 301-302.

⁵⁵⁷ *Il sistema preventivo* (1878), RSS 9 (1985) 300; nel frequentare le carceri don Bosco aveva avvertito che "un gran numero di fanciulli scontavano la pena di delitti ai quali piuttosto l' abbandono, e l' inconsideratezza, che non la malizia li aveva trascinati" (G. Bosco, *L' Oratorio di S. Francesco di Sales ospizio di beneficenza*. Torino, tip. salesiana 1879, p. 3, OE XXI 259).

⁵⁵⁸ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, p. 190.

⁵⁵⁹ G. Bosco, *Vita del giovanetto Savio Domenico allievo dell' Oratorio di San Francesco di Sales*. Torino, tip. G. B. Paravia e comp. 1859, p. 37, OE XI 187.

⁵⁶⁰ G. Bosco, *Il pastorello delle Alpi ovvero Vita del giovane Besucco Francesco d' Argentera*. Torino, tip. dell' Orat. di S. Franc. di Sales 1864, pp. 113-114, OE XV 355-356.

⁵⁶¹ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, p. 188.

⁵⁶² G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, p. 33, OE II 213.

Di un' altra caratteristica, invece, viene sottolineato anche e, forse, prevalentemente il versante positivo: è il bisogno di *moto*, di *vita*, di benefica liberazione delle energie fisiche, intellettuali, emotive, morali. Direttamente ad essa si riferisce il "precetto" fondamentale, che s'ispira a S. Filippo Neri, ma che assume nel linguaggio e nella pratica educativa di don Bosco un eccezionale valore costruttivo: "Si dia ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento"⁵⁶³.

Altre qualità native, del tutto positive, si trovano nei giovani. Don Bosco le vede e descrive con compiacimento in Michele Magone, il giovane-tipo, non solo pedagogicamente, ma anzitutto dal punto di vista della struttura psicologica di base, anteriore ad ogni serio guasto morale: la *vivacità*, la *spontaneità* e l'innata *simpatia per le cose buone*, inconsapevolmente proteso alla vera *felicità*. "D'indole vivace, ma pio, buono, divoto, stimava molto le più piccole pratiche di religione. Egli le praticava con allegria, con disinvoltura, e senza scrupoli: di modo che per pietà, studio e affabilità era amato e venerato da tutti; mentre per vivacità e belle maniere era l'idolo della ricreazione"⁵⁶⁴. Anche dopo il presentimento della morte imminente, "non fu minimamente alterata la sua allegria e la sua giovialità"⁵⁶⁵.

Vi si accompagna una *vitalità interiore*, che si rivela pure come spiccata *impressionabilità* e *recettività*, emotiva e percettiva. Don Bosco ne tratta esplicitamente a proposito dell'educatività e moralità del teatrino: "Si ritenga che i giovanetti ricevono nel loro cuore le impressioni di cose vivamente rappresentate, e difficilmente si riesce di farle dimenticare con ragioni o con fatti opposti"⁵⁶⁶.

L'*impressionabilità* può presentare lati negativi, ma è vista, soprattutto, nel suo aspetto positivo, come fa rilevare don Bosco stesso parlando della crisi benefica di Giuseppa, la protagonista della *Conversione di una valdese*: "La gioventù, finché non è schiava dei vizi, si ferma solo di passaggio sopra le altre cose; ma le massime di religione, e soprattutto le massime eterne, producono la più viva impressione"⁵⁶⁷.

Seguono due dimensioni globali di psicologia giovanile, che investono l'intera personalità ed hanno un'incidenza sull'intero sistema educativo. Esse sono riferibili soprattutto a ragazzi in pieno periodo adolescenziale e avviati a una più matura giovinezza. Sono il vivissimo senso della *giustizia*, l'*intolleranza di ogni ingiustizia*, e la forte *affettività*, il *cuore*. Ambedue i caratteri sono

⁵⁶³ *Il sistema preventivo* (1877), p. 54, OE XXVIII 432. È un ritratto a cui risponde una vera "pedagogia della gioia e della festa": si vedrà nel cap. 16.

⁵⁶⁴ G. Bosco, *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele allievo dell' Oratorio di S. Francesco di Sales*. Torino, tip. G. B. Paravia e comp. 1861, p. 66, OE XIII 220.

⁵⁶⁵ G. Bosco, *Cenno biografico sul giovanetto Magone Michele...*, p. 68, OE XIII 222.

⁵⁶⁶ *Regolamento per le case...*, parte I, cap. XVI *Del teatrino*, p. 50, OE XXIX 146.

⁵⁶⁷ G. Bosco, *Conversione di una valdese. Fatto contemporaneo*. Torino, tip. dir. da P. De-Agostini 1854, p. 27, OE V 285.

esplicitamente sottolineati ancora nelle pagine sul sistema preventivo del 1877 e si collegano con due radicali esperienze "preventive": la *ragione* e l'*amorevolezza*.

Sul *senso della giustizia* don Bosco dedica agli educatori una preoccupata riflessione: "Si è osservato che i giovanetti non dimenticano i castighi subiti, e per lo più conservano amarezza con desiderio di scuotere il giogo ed anche di farne vendetta. Sembra talora che non ci badino, ma chi tiene dietro ai loro andamenti conosce che sono terribili le reminiscenze della gioventù; e che dimenticano facilmente le punizioni dei genitori, ma assai difficilmente quelle degli educatori. Vi sono fatti di alcuni che in vecchiaia vendicarono bruttamente certi castighi toccati giustamente in tempo di loro educazione"⁵⁶⁸.

Infine, l'educazione è "cosa di cuore" perché il ragazzo normale, quasi per natura, è *cuore*. Per questo l'educatore potrà sempre guadagnare "il cuore del suo protetto" e "parlare col linguaggio del cuore"⁵⁶⁹. Infatti, "in ogni giovane, anche il più disgraziato, avvi un punto accessibile al bene e dovere primo dell'educatore è di cercar questo punto, questa corda sensibile del cuore e di trarne profitto"⁵⁷⁰.

Qualche notazione psicologica e morale è da don Bosco riservata anche alla fase dell'infanzia, prima degli 8 anni, e della fanciullezza, dagli 8 ai 12 anni.

Circa lo stadio infantile don Bosco scrive di Domenico Savio che "anche in quell'età di naturale divagazione egli dipendeva in tutto e per tutto dalla sua genitrice", e viene a sapere dalla testimonianza dei genitori, che egli fu così "fin dalla più tenera età (...) nella quale per mancanza di riflessione i ragazzi sono un disturbo ed un cruccio continuo per le madri; età in cui tutto vogliono vedere, toccare e per lo più guastare"⁵⁷¹. Come s'è visto, i "ragazzini" non vengono ammessi all'Oratorio, perché "cagionano disturbo, e sono incapaci di capire quello che ivi s'insegna"⁵⁷².

Nei confronti della fanciullezza, dagli 8 ai 12 anni, i giudizi espressi non sono ottimistici. Don Bosco le attribuisce "nausea, o svogliatezza nel pregare", e propensione alle "bambolinaggini che son proprie di quell'età"⁵⁷³. Non la scagiona nemmeno da serie responsabilità morali, come appare da riflessioni raccolte nella cronaca di don Bonetti, in data 1 marzo 1863: "Io trovo che le confessioni di molti giovani non possono reggere colle norme date dalla Teologia. Per lo più non si fa conto di quei mancamenti commessi dagli otto ai dodici anni; e se un confessore non va

⁵⁶⁸ *Il sistema preventivo* (1877), pp. 48, 50, OE XXVIII 426, 428.

⁵⁶⁹ *Il sistema preventivo* (1877), p. 48, 50, OE XXVIII 426 e 428.

⁵⁷⁰ Cit. in MB V 367.

⁵⁷¹ G. Bosco, *Vita del giovanetto Savio Domenico...*, pp. 12-13, OE XI 162-163.

⁵⁷² *Regolamento dell'Oratorio... per gli esterni*, parte II, cap. II, art. 3, p. 30, OE XXIX 60.

⁵⁷³ [G. Bosco], *Cenni storici sulla vita del chierico Luigi Comollo morto nel seminario di Chieri ammirato da tutti per le sue singolari virtù scritti da un suo Collega*. Torino, tip. Speirani e Ferrero 1844, p. 5 e 11, OE I 5 e 11.

propriamente a cercare, ad interrogarli, essi ci passano sopra e vanno avanti fabbricando così su falso terreno"⁵⁷⁴.

Teologia dell' educabilità giovanile

Don Bosco non dispone di una sistematica antropologia teologica. Questo aspetto della formazione sacerdotale, data dall'insegnamento seminaristico, sembra ricondursi a poche, seppure importanti, acquisizioni di base.

Alla sua cultura e mentalità "educativo-pastorale" si può applicare quanto Pietro Stella scrive a proposito di una ben definita diffusa "teologia dogmatica" e "morale", non universalizzabile. La teologia dogmatica "poneva ogni cosa sotto la luce della predestinazione o della libera corrispondenza alla grazia, sotto la luce del conto da rendere al giudice divino, nell' attesa della vita o della morte eterna"; essa, quindi, "finiva per abituare a considerare ogni cosa nel valore che aveva per l' eternità, tutto come ragione di premio o di condanna". Per parte sua, "la teologia morale, con le sue polemiche sul probabilismo e il probabiliorismo, incentrando ogni cosa nel rapporto tra legge divina e libertà, educava a considerare il proprio agire come responsabile adeguazione alla legge divina"⁵⁷⁵. Vi si aggiungevano ulteriori, forse più determinanti, apporti: i libri di formazione religiosa, gli scritti utilizzati nella composizione delle meditazioni, delle istruzioni e delle omelie per la predicazione ordinaria e straordinaria, le fonti dei libri storici, catechistici e apologetici.

Infine, decisive per la visione complessiva delle disponibilità dei giovani in ordine alla "salvezza" e all' educazione ad essa finalizzata, sono, indubbiamente, l' "indole" di don Bosco stesso e la sua intensa "conversazione" tra i giovani.

All' assiduo vivere tra i giovani sono da attribuirsi, anzitutto, le *classificazioni* che di essi ripetutamente abbozza, con termini non sempre sinonimi. In qualche caso esse hanno un preciso scopo *pedagogico* in ordine ad un trattamento educativo differenziato⁵⁷⁶. Però, più spesso sono riconducibili a *valutazioni teologico-morali*, con scopo "preventivo" o apostolico in genere: fuga dei cattivi, amicizia coi buoni e, talora, recupero al bene dei dissipati e dei meno buoni⁵⁷⁷.

Il testo più significativo di "teologia della gioventù e dell' educazione" è, certamente, costituito dalle prime linee dell' *Introduzione a un Piano di Regolamento* dei primi anni '50, tracciate sul

⁵⁷⁴ Cit. in MB VII 404. Giovanni Battista Lemoyne afferma di riportare da una *Cronaca* di don Bonetti. Non si è riusciti a trovare un riscontro nelle *Cronache* superstiti.

⁵⁷⁵ P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. I, p. 61; cfr. anche p. 63.

⁵⁷⁶ Si trovano, come si vedrà, nei *Cenni storici intorno all' Oratorio di S. Francesco di Sales* e negli *Articoli generali*, posti in capo al *Regolamento per le case*. Su questi si veda P. Braido, *Il "sistema preventivo" in un "decalogo" per educatori*, RSS 4 (1985) 143- 144.

⁵⁷⁷ Cfr. *Cenni* sul Comollo (1844), p. 63-64, OE I 63-64; *Il giovane provveduto* (1847), pp. 21-22, OE 201-202; *Vita* di Domenico Savio (1859), pp. 26-27, OE XI 176-177; MO (1991) 59.

tema del vangelo di Giovanni 11,52, applicato alla gioventù "de' nostri giorni": Gesù doveva morire "per riunire insieme i figli di Dio che erano dispersi". Vi compaiono i protagonisti del processo di crescita dei giovani: Dio e i mezzi di grazia, la famiglia con le sue carenze, la società con i suoi pericoli, gli educatori, i "luoghi" appropriati, i giovani stessi con le ricche risorse di cui sono naturalmente dotati.

"Questa porzione la più delicata e la più preziosa dell' umana Società, su cui si fondano le speranze di un felice avvenire, non è per se stessa di indole perversa. Tolta la trascuratezza dei genitori, l' ozio, lo scontro de' tristi compagni, cui vanno specialmente soggetti ne' giorni festivi, riesce facilissima cosa l' insinuare ne' teneri loro cuori i principii di ordine, di buon costume, di rispetto, di religione; perché se accade talvolta che già siano guasti in quella età, il sono piuttosto per inconsideratezza, che non per malizia consumata. Questi giovani hanno veramente bisogno di una mano benefica, che prenda cura di loro, li coltivi, li guidi alla virtù, li allontani dal vizio. La difficoltà consiste nel trovar modo di radunarli, loro poter parlare, moralizzarli"⁵⁷⁸.

In una considerazione largamente "teologica" più analitica le forze in campo si possono ricondurre a quattro spazi: il giovane nella sua individualità, l' ambiente, il mondo religioso, la mediazione educativa⁵⁷⁹.

Anzitutto, don Bosco parla e scrive di una generale *disponibilità positiva* dell' età giovanile alla maturità morale e educativa, quando sia tempestivamente coltivata, per impegno degli educatori e del giovane stesso. Non c'è tempo da perdere. "*I giovanetti sono grandemente amati da Dio*" perché sono "ancora in tempo di fare molte opere buone", sono "in un' età semplice, umile, innocente, ed in generale non ancora divenuti preda infelice del nemico infernale"⁵⁸⁰. Inoltre e per questo, "*la salvezza di un figliuolo dipende ordinariamente dal tempo della gioventù*"⁵⁸¹. Don Bosco vuol dirlo con parole di Dio: "Quella strada che un figlio tiene in gioventù, si continua nella vecchiaia fino alla morte. *Adolescens iuxta viam suam etiam cum senuerit non recedet ab ea*. E vuol dire: se noi cominciamo una buona vita ora che siamo giovani, buoni saremo negli anni avanzati, buona la nostra morte e principio di una eterna felicità. Al contrario se i vizi prenderanno possesso di noi in gioventù, per lo più continueranno in ogni età nostra fino alla morte"⁵⁸².

⁵⁷⁸ Introduzione a un Piano di Regolamento..., in P. Braidò (Ed.), *Don Bosco nella Chiesa...*, pp. 34-35.

⁵⁷⁹ Per l' approfondita analisi degli aspetti antropologici, cfr. J. Schepens, *Human nature in the educational outlook of John Bosco*, RSS 8 (1989) 263-287.

⁵⁸⁰ G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, pp. 10-11, OE II 190-191.

⁵⁸¹ G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, pp. 12-13, OE II 192-193.

⁵⁸² G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, pp. 6-7, OE II 186-187; cfr. anche G. Bosco, *La forza della buona educazione...*, pp. 62-63, OE VI 336-337. È uno dei "temi quasi di obbligo nella letteratura ascetica per la gioventù" (P. Stella, *Valori spirituali nel "Giovane provveduto"...*, p. 52).

Soccorrono il giovane le potenzialità della *natura umana* e l' *indole*, seppure differentemente inclinata, il più delle volte "buona" o "ordinaria", o anche "indifferente". Vengono in primo luogo l' intelligenza, facoltà del vero, e la volontà, facoltà del bene, con la libertà dell' agire che ne deriva: don Bosco vi dà grande importanza, se si pensa all' insistenza sui "proponimenti" che caratterizza la sua pedagogia del sacramento della penitenza. "L' uomo è distinto fra tutti gli altri animali specialmente perché è fornito di un' anima, la quale pensa, ragiona e conosce ciò che è bene e ciò che è male"⁵⁸³. "Dio ci ha donato un' anima, cioè ci ha donato quell' essere invisibile che sentiamo in noi, e che tende continuamente ad elevarsi a Dio; quell' essere intelligente che pensa e ragiona, e che non può trovare la sua felicità sopra la terra, e che perciò in mezzo alle stesse ricchezze e in mezzo a qualsiasi piacere della terra ella è sempre inquieta finché non riposi in Dio, perciocché Dio solo può renderla felice". "Dio diede all' anima nostra la libertà, cioè la facoltà di scegliere il bene o il male, assicurandole un premio se fa bene, minacciando un castigo qualora scelga il male"⁵⁸⁴. Vi si associano, quali fattori estremamente positivi in rapporto alle realtà religiose e morali e nella relazione educativa la sensibilità, l' affettività, il cuore: essi portano un insostituibile contributo alla percezione della "bruttezza del peccato" e della "preziosità della virtù"⁵⁸⁵.

Naturalmente, la fragilità giovanile è collegata da don Bosco, oltre che con l' età e l' ambiente, con la realtà del *peccato originale*. Esso ha sensibilmente ferito e indebolito le facoltà dell' intendere e del volere, sconcertate, inceppate, disturbate dalle ingagliardite "passioni". Nella *Maniera facile per imparare la storia sacra*, egli fa menzione in questo modo delle "conseguenze del peccato originale": "sono tutte le miserie dell' anima e del corpo"; "le miserie dell' anima sono l' ignoranza, la concupiscenza e la esclusione dal cielo"; "l' ignoranza consiste in ciò che l' uomo non può conoscere il suo fine, né i suoi doveri senza la rivelazione"; "per concupiscenza s' intende l' inclinazione al peccato"; infine, "le miserie del corpo sono la povertà, le malattie e la morte"⁵⁸⁶.

Non è, probabilmente, inutile rileggere una *Cronaca* che riferisce i contenuti di una conversazione di martedì 11 maggio 1875, nella quale don Bosco disserta "sulle miserie dell' uomo", riportandole al peccato originale. Possono illuminare su una certa ambivalenza nella valutazione morale dei giovani, sulla qualità e i contenuti della loro aspirazione alla felicità e sulla conseguente azione educativa: con fortunate dissonanze tra ciò che pensa e dice e ciò che fa.

⁵⁸³ G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, p. 10, OE II 190.

⁵⁸⁴ G. Bosco, *Il mese di maggio consacrato a Maria SS. Immacolata ad uso del popolo*. Torino, tip. G. B. Paravia e comp. 1858, pp. 23-25, OE X 317-319.

⁵⁸⁵ MO (1991) 35.

⁵⁸⁶ G. Bosco, *Maniera facile per imparare la storia sacra ad uso del popolo cristiano*. Torino, tip. Paravia e comp. 1855, pp. 12-13, OE VI 60-61.

"Tutto procede da quella domanda del catechismo dove dice: che effetto fa il peccato originale? Fa che veniamo al mondo in disgrazia di Dio, meritevoli dell' inferno, inclinati al peccato, sottoposti alla morte e a molte miserie nell' anima e nel corpo. Alcuni si credono di poter condur vita felice su questa terra e cercano ogni modo di godersela. Vita felice non si potrà mai avere per ragion di queste molte miserie nell' anima e nel corpo. Più si ha desiderio di felicità e si cerca e più fugge da noi. E quel che sembra anche più mirabile si è che tutte le soddisfazioni che ci prendiamo non servono che a crescere le miserie prodotte dal peccato d' Adamo". "Eh! tutte queste miserie ci fan proprio esclamare dal più profondo del cuore: *quod aeternum non est, nihil est*. È meglio che pensiamo ai premii eterni e ci sembreran vili le cose di questa terra".

[Poi il passaggio di un grosso carro trainato da un mulo risveglia nuove considerazioni]. "D. Bosco additando ad esso esclamò: *jumentis insipientibus comparatus est et similis factus est illis* (...). Ecco che cosa fa l'uomo, pensa solo a cose di questa terra e fa peccati. Che cosa fa commettendo peccati? Eh! rinuncia alla sua ragione perché se si ragiona è impossibile offender Dio, conoscendolo così grande, così buono, così giusto; se si ragiona non si cerca più di offenderlo". "E che cos'è che distingue l'uomo dal giumento? La ragione: ecco perché dalla sacra scrittura viene comparato al giumento insipiente. Davide però a queste parole premise: *homo, cum in honore esset, non intellexit, jumentis insipientibus*. Dice, l' uomo essendo in onore non capì. In che modo l' uomo è in onore? Ecco, dice un Santo Padre, l' uomo innocente o in grazia di Dio è amico di questo Dio, riceve da lui continui doni e benefizi; è in caso di servirsi bene della sua mente tanto spaziosa. L' uomo in grazia possiede il più gran tesoro, il più grand' onore che possa darsi al mondo"⁵⁸⁷.

Indubbiamente don Bosco risente di una letteratura, in particolare di Charles Gobinet, non lontana da sottolineature gianseniste. Ma è difficile precisare quanto poi in concreto egli si ispiri alle ragioni teologiche e quanto si lasci guidare da più positive considerazioni pratiche, tradotte in fiducia e speranza⁵⁸⁸.

Comunque, è vigorosamente affermata la necessità e la possibilità di una effettiva collaborazione alla grazia. "Gesù predica" e "annunzia una vita felice ed eterna, cioè il cielo; ma questa felicità vuole che sia da noi guadagnata coi nostri sforzi, colla pratica della virtù, colla fuga del vizio"⁵⁸⁹.

Più vicine all' esperienza sono le convinzioni, più volte formulate, circa l' *ambiente familiare*, in cui i giovani si muovono. Non manca, certo, il riferimento ai tanti influssi positivi dei genitori nella crescita dei giovani. Spesso nelle biografie giovanili don Bosco mette in luce la diversa qualità degli

⁵⁸⁷ G. Barberis, *Cronichetta*, quad. 1, pp. 4-6.

⁵⁸⁸ Cfr. P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, pp. 232-236; J. Schepens, *Human nature...*, pp. 278-281.

⁵⁸⁹ G. Bosco, *Il mese di maggio...*, p. 30, OE X 324.

apporti della madre e del padre. Basti pensare ai genitori esemplari di Domenico Savio e di Francesco Besucco; alle madri religiose e attente di Pietro nella *Forza della buona educazione* (1855) e di *Valentino* (1866); al padre di *Severino* (1868). Innumerevoli sono le figure materne e paterne ricorrenti nelle biografie di santi e nelle varie "storie": sacra, ecclesiastica, d' Italia, dei papi. Ma, dovendo perorare la causa dei giovani "poveri e abbandonati", "pericolanti e pericolosi", don Bosco non manca di sottolineare le responsabilità di genitori impossibilitati o incapaci o "snaturati".

Quanto all' *ambiente sociale* i giudizi sono prevalentemente negativi. Lo rendono pericoloso gli adulti, che diventano agenti di corruzione con libri, giornali, spettacoli immorali ed esempi di irreligiosità e disonestà. Ma non minore causa di male e di scandalo sono i "cattivi compagni", soprattutto se arrivati al più basso gradino della "malizia consumata". Nei loro confronti, veri alleati del demonio, non resta altra difesa che la fuga e la denuncia.

Nel *mondo dell' invisibile* è costantemente segnalato in piena attività il tentatore, il *demonio*. Della sua esistenza non inoperosa don Bosco è certo per fede e ne ha esperienza sia nelle vessazioni che in certe epoche lo tormentano⁵⁹⁰ sia, soprattutto, nei diversi momenti della vita dei giovani. Ne sono particolarmente popolate le tante narrazioni di sogni e i discorsi vicini ai tempi di esercizi spirituali e intorno all' esercizio mensile della buona morte. Il demonio e la sua corte si presentano sotto le figure di mostri proteiformi e di animali: gattoni che alle spalle dei penitenti impediscono una confessione sincera, maiali, cani furiosi, leoni, tigri, elefante che schiaccia, serpente che avvolge e paralizza. Dovunque il demonio trova "servitori", "aiutanti", "amici" negli scandalosi, nei corruttori, nei maestri di malizia. Del demonio sono gli "inganni", di cui scrive nella presentazione del *Giovane provveduto*. I "lacci" tesi dal "nemico dell' uman genere" per "far cadere" i giovani rivelano un' astuzia creativa senza limiti.

Il giovane, però, non è in balia del male. È piuttosto amorevolmente "assediato" dalle inesauribili risorse del *mondo trascendente del divino e della grazia*, che offre la fede cattolica: Dio, Cristo, la Chiesa, i sacramenti, la Vergine Madre, gli innumerevoli intercessori, la parola di Dio. La "religione" è il fondamento, la sorgente, l'anima della vita dei giovani e del loro processo di crescita. È ricorso divino assolutamente necessario, che esige, naturalmente, l'attiva collaborazione umana: la preghiera, la fuga del peccato, la richiesta di perdono e la pratica dei proponimenti presi nella confessione, l' esercizio della carità fraterna: in poche essenziali parole, "il servizio di Dio",

⁵⁹⁰ Nelle prime fasi, secondo le cronache di Bonetti sembrano raggiungere l'acme nel 1862 (cfr. *Annali II 1861-1862*, pp. 17-22 e ss.). A settembre egli farà uscire nelle "Letture Cattoliche" un opuscolo dal titolo *La podestà delle tenebre ossia Osservazioni dommatico-morali sopra gli spiriti maledici*.

"le opere buone", il "dovere". "Miei cari - chiedeva don Bosco ai possibili renitenti -, vogliamo forse andare in Paradiso in carrozza?", la "fuoriserie" del tempo⁵⁹¹.

Ma il cardine di questa divino-umana sinergia, affatto determinante, è la *mediazione educativa*. Per questo, è naturale che la virtù primaria di un giovane sia l' *obbedienza*. Ad un temuto naufragio dei giovani non sono ultimamente decisivi né "l' incontro di perversi compagni" o "la trascuratezza dei genitori", ma l' eventuale "loro indole infedele alla buona educazione"⁵⁹²; e, ancor prima, il nulla dell' educazione.

La presenza e l'opera di educatori competenti e totalmente "consacrati" alla gioventù è assolutamente necessaria alla sua "salvezza". Letteralmente, "Dio ha bisogno degli uomini". A questa primaria iniziativa, sarà poi indispensabile la risposta dei giovani, la loro sottomissione e collaborazione volenterosa e fattiva. È il messaggio che don Bosco indirizza ai giovani nel primo libro scritto tutto per loro: "Siccome una tenera pianta sebbene posta in un buon terreno dentro un giardino, tuttavia prende cattiva piega e finisce male, se non è coltivata, e per dir così guidata fino a certa grossezza; così voi, miei cari figliuoli, piegherete sicuramente al male se non vi lasciate piegare da chi ha cura d' indirizzarvi": prima di tutto i genitori, i "superiori", i "maggiori"⁵⁹³.

Il secondo grande "manifesto" è destinato agli educatori. Il "sistema preventivo", esperienza variegata prima che formula, è tutto per loro: a orientare e sollecitare l' esercizio di una responsabilità dalle incommensurabili implicazioni, personali e sociali, temporali ed eterne.

Era il messaggio che don Bosco lanciava, ancora una volta, vicino al declinare della sua esistenza terrena: "Lavorate intorno alla buona educazione della gioventù, di quella specialmente più povera ed abbandonata, che è in maggior numero, e voi riuscirete agevolmente a dare gloria a Dio, a procurare il bene della Religione, a salvare molte anime e a cooperare efficacemente alla riforma, al benessere della civile società; imperocché la ragione, la Religione, la storia, l'esperienza dimostrano che la società religiosa e civile sarà buona o cattiva, secondo che buona o cattiva è la gioventù"⁵⁹⁴.

⁵⁹¹ Circ. ai salesiani del 6 genn. 1884, E IV 250.

⁵⁹² G. Bosco, *Biografia del sacerdote Giuseppe Caffasso...*, p. 12, OE II 362.

⁵⁹³ G. Bosco, *Il giovane provveduto...*, pp. 13-16, OE II 193-196.

⁵⁹⁴ Conferenza ai cooperatori di Torino, 31 maggio 1883, BS 7 (1883) n. 7, luglio, p. 104.

CAPITOLO XV

VERSO IL DOMANI

Al termine di questa tesi di dottorato di ricerca, ci si può chiedere quanto la realtà storica effettiva possa costituire la base per la formulazione di un valido progetto "preventivo" nel presente e per il futuro. È chiaro, infatti, che il "sistema preventivo", pensato e attuato da don Bosco nell' Ottocento, è inevitabilmente "datato": non solo cronologicamente. Non è temerario riaffermare che "con lo "stile preventivo" dell' Ottocento si è concluso un periodo di storia dell' educazione cristiana". La sua persistenza vitale - se ne inferiva - era affidata all' impegno rigeneratore "di una nuova riflessione e di un futuro programma di ricerca"⁵⁹⁵.

La "rivoluzione" educativa della modernità

È, indubbiamente, difficile già ricostruire il "sistema preventivo" di ieri, con la mentalità di oggi: è il vantaggio e lo svantaggio di ogni lavoro storico. Ma, molto più ardua è la comprensione del passato in funzione di una eventuale attualizzazione nel presente o di una proiezione nel futuro. Rispetto al mondo di don Bosco, alle sue istituzioni educative e, quindi, al "sistema" da lui praticato o proposto per applicazioni più vaste e diverse, sono intervenuti eventi talmente sconvolgenti da rendere difficile la lettura stessa di antichi termini e una loro operabile reinterpretazione. Si è già accennato ad alcune più vistose trasformazioni: "l' estendersi progressivo della rivoluzione industriale, il trionfo della scienza e della tecnica (fino allo scientismo e al positivismo), l' avvento delle cosiddette "scienze dell' uomo" (sociologia, psicologia, ecc.), una nuova valutazione della realtà corporea e sessuale, la transizione dall' assolutismo monarchico al parlamentarismo liberale e alla democrazia, l' imporsi della "questione sociale" con il socialismo, il marxismo, la "dottrina sociale della Chiesa", le crescenti forme di contestazione della religione rivelata con punte di anticlericalismo e di ateismo, l' avvento del freudismo e della psicologia del profondo, la "scoperta del fanciullo", l' "educazione nuova" e l' attivismo, la "evoluzione" religiosa nella Chiesa dal modernismo al concilio vaticano II (pratica cristiana, teologia, liturgia, lettura della Bibbia, ecumenismo, ruolo dei laici e dei giovani), contemporaneamente guerre e rivoluzioni politiche e

⁵⁹⁵ Cfr. P. Braidò, *Presentazione* del secondo volume di *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, a cura di Pietro Braidò. Roma, LAS 1981, p. 8.

sociali di dimensioni planetarie, più recentemente la diffusione di una mentalità relativistica nel campo del pensiero, delle concezioni etiche e delle pratiche morali"⁵⁹⁶.

Si deve prestare attenzione, in particolare, a una moderna "rivoluzione copernicana", dalle radici secolari, ma con esiti rilevanti nel mondo dell' educazione, ben precedente l' esperienza degli educatori "preventivi" sorti nel tradizionale mondo cattolico, singolarmente attivi nell' Ottocento e nel Novecento. Essa è particolarmente significativa perché mette in evidenza con eccezionale vigore due cardini del "sistema", riproponendo in termini nuovi la classica antinomia autorità- libertà: 1° l' attenzione al fanciullo, alle esuberanti energie di cui è portatore, quindi, alla sua "centralità" nell' evento educativo; 2° la conseguente riconsiderazione della funzione "preventiva", protettiva e promozionale, degli operatori adulti negli svariati spazi educativi.

Se ne possono considerare precursori, tra i teorici della pedagogia, J. Amos Comenio (Komenský) (1592-1670) e John Locke (1632-1704); e "padre-fondatore", più accreditato e dagli straordinari influssi, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).

L' uomo, creato e redento da Cristo, è, secondo Jan Amos Comenio, figlio e immagine di Dio, chiamato a svolgere il proprio compito di "mediatore" tra il Creatore e le creature. L' educazione è, certamente, "disciplina", ma questa presuppone ricche possibilità naturali di cooperazione da parte dell' allievo. Nella propria crescita educativa egli mette in azione le vivaci potenzialità di cui è dotato: "senso, ragione, fede", impegnando "mente, mano, lingua", maturando nella triplice abilità del "sapere, operare, parlare". Il processo educativo è, dunque, caratterizzato da "naturalità" e "spontaneità", con crescente concausalità attiva dell' alunno: "si impara operando", "ci si costruisce costruendo". Da parte sua, l' educatore, più che specchio di una società violenta e decadente, è il profeta di un mondo civile e religioso rinnovato. La formazione - ne argomenta il Comenio - "sia tale da svolgersi con la massima delicatezza e dolcezza, quasi in modo spontaneo, come un corpo vivo aumenta via via la sua statura, senza bisogno di stirare e di distendere le membra: giacché se tu con prudenza lo alimenti, lo asseconi e lo eserciti, il corpo, quasi senza accorgersene, acquista altezza e robustezza; così, dico, nell' anima gli alimenti, i nutrimenti, gli esercizi si convertono in sapienza, virtù e pietà. Tutti siano educati a una cultura non appariscente ma vera, non superficiale ma solida, sicché l' uomo, come anima razionale, sia guidato dalla propria e non dall' altrui ragione; e si abitui non soltanto a leggere e capire nei libri le opinioni altrui e addirittura a tenerle a memoria

⁵⁹⁶ P. Braidò, *La prassi di don Bosco e il sistema preventivo. L' orizzonte storico*, in *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Atti della XVIII Settimana di Spiritualità della Famiglia Salesiana, Roma-Salesianum 26-29 gennaio 1995. Roma, S.D.B. 1995, p. 122.

e recitarle, ma a penetrare da solo alla radice delle cose, e a ricavarne un' autentica conoscenza e utilità. La stessa solidità è necessaria per la morale e la pietà"⁵⁹⁷.

L' attivismo dell' alunno risulta accentuato pure nell' ambito dell' empirismo, entro cui si muove John Locke con i suoi *Pensieri sull' educazione* (1693); vi si associano la crisi del vero assoluto, l'affacciarsi della tolleranza, l' avvento dell' individualismo. L' azione dell' educatore partirà da un' attenta conoscenza delle attitudini e inclinazioni proprie di ciascun soggetto. Essa ha da cominciare dall' infanzia, in modo da impedire ulteriori deviazioni nelle tendenze meno positive e consolidare tendenze e passioni già ben orientate: "Il grande principio e fondamento di ogni virtù e valore sta in questo, che uno sia capace *dinégare a se stesso* i propri desideri, contrariare le proprie inclinazioni e seguire soltanto ciò che la ragione gli indica come il meglio, anche se gli appetiti pieghino verso un' altra via"⁵⁹⁸. Il metodo, poi, dovrà essere "proporzionato alla sua capacità, rispondente al suo genio naturale e alla sua costituzione; ché a questo si deve badare in una retta educazione". "Poiché in molti casi tutto ciò che possiamo fare o dovremmo ambire è di ricavare il meglio da ciò che la natura ha dato, prevenire i vizi e i difetti a cui un dato carattere è più incline e indirizzarlo a conseguire tutti i benefici di cui è capace. Ogni genio naturale dovrebbe essere fatto avanzare quanto più è possibile, mentre è fatica sprecata cercare d' innestare uno diverso"⁵⁹⁹.

Quanto al precettore per il figlio, è da cercarsi, anzitutto, che sia un buon educatore. "Cercate - scrive - uno che sappia discretamente formare in lui le buone maniere; mettetelo nelle sue mani affinché, per quanto è possibile, ne garantisca l' innocenza, ne protegga e nutra la sensibilità al bene, delicatamente corregga ed estirpi le sue cattive inclinazioni e radichi in lui abiti buoni"⁶⁰⁰.

In questa prospettiva si inseriscono la critica dei castighi afflittivi e dei premi materialmente piacevoli e la teoria dei *castighi naturali*: "non credo utili al fanciullo le correzioni in cui il dolore fisico si sostituisca in certo qual modo alla vergogna e al dispiacere di aver fatto male". Sono efficaci, piuttosto, la stima e la disistima, l'approvazione e la disapprovazione⁶⁰¹. "La vergogna di aver mancato e di meritare il castigo sono l' unico vero ritegno per la virtù": "bastano, semmai, l' avviso, l' indicazione, il rimprovero"; "il mostrarsi sorpresi e stupiti"⁶⁰².

Ma la svolta più radicale è determinata dall' apparizione nel 1762 dell' *Émile ou de l' éducation*, di Jean-Jacques Rousseau, l' ispiratore di grandi fasce dell' educazione e della pedagogia degli ultimi

⁵⁹⁷ J. A. Comenio, *La grande didattica*, in *Opere*, a cura di M. Fattori. Torino, Utet 1974, pp. 192-193.

⁵⁹⁸ J. Locke, *Some thoughts concerning education*, edited... by J. W. and J. S. Yolton. Oxford, Clarendon Press 1989, § 33, p. 103.

⁵⁹⁹ J. Locke, *Some thoughts...*, § 66, p. 122.

⁶⁰⁰ J. Locke, *Some thoughts...*, § 147, p. 208.

⁶⁰¹ J. Locke, *Some thoughts...*, § 48, pp. 112-113; cfr. §§ 43-63, pp. 110-120.

⁶⁰² J. Locke, *Some thoughts...*, §§ 78-79, 85, p. 138, 141, 145.

due secoli⁶⁰³. Dalle polemiche senza numero e le diversificate interpretazioni si possono scegliere alcuni motivi che principalmente hanno fatto storia.

1) La chiave di volta è costituita dall' enunciato che apre il capolavoro: "Tutto, quando esce dalle mani dell' Autore delle cose, è bene; tutto degenera nelle mani dell' uomo"⁶⁰⁴. È il manifesto di quella che sarà intesa come *educazione naturale*, centrata sull' uomo, attiva. "Poniamo come massima incontestabile che i primi moti della natura sono sempre retti: non c' è affatto perversità originale nel cuore umano; non ci si trova un solo vizio che non si possa dire come e in qual modo c' è entrato. La sola passione naturale all' uomo è l' amore di sé o amor proprio inteso in senso ampio. L' amor proprio in sé o relativamente a noi è buono ed utile"⁶⁰⁵. "O uomo! (...). La tua libertà, il tuo potere si estendono solo fino al limite delle forze naturali e non oltre; tutto il resto è soltanto schiavitù, illusione, prestigio"⁶⁰⁶. "Ci sono due tipi di dipendenza: quella dalle cose, che è propria della natura, e quella dagli uomini, che è propria della società. La dipendenza dalle cose, in quanto non ha moralità di sorta, non nuoce affatto alla libertà e non genera alcun vizio: la dipendenza dagli uomini, essendo disordinata, li genera tutti ed è proprio per mezzo di essa che il padrone e lo schiavo si depravano reciprocamente"⁶⁰⁷.

2) Ne deriva ovviamente l' affermazione del valore intrinseco assoluto dell' *infanzia*, non apprezzata in rapporto al raggiungimento dell' età adulta, ma piuttosto come paradigma di quello che dovrebbe essere lo stato adulto, se attuato sulla linea di sviluppo "secondo natura" delle qualità originarie. "L' umanità ha il suo posto nell' ordine delle cose; l' infanzia ha il suo nell' ordine della vita umana; bisogna considerare l' uomo nell' uomo e il fanciullo nel fanciullo. Tutto quello che possiamo fare per il suo benessere è di assegnare a ciascuno il suo posto e fissarvelo, ordinare le passioni umane secondo la costituzione dell' uomo"⁶⁰⁸.

3) L' educazione non può essere che *naturale*, sviluppo delle potenzialità che l' Autore del creato ha inserito nell' uomo, non ancora deturpate dalla società e dall' educazione che le è funzionale. "Osservate la natura e seguite la strada che vi traccia". "Questa è la regola della natura"⁶⁰⁹.

4) L' educatore è chiamato non a *dirigere* facoltà che possiedono finalità e risorse proprie, ma a preservarle, proteggerle, in modo che non vengano bloccate o deviate da interferenze negative e

⁶⁰³ Si citerà da G. G. Rousseau, *Emilio*. Traduzione integrale, introduzione e note a cura di G. Roggerone. Brescia, La Scuola 1965.

⁶⁰⁴ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. I, p. 7.

⁶⁰⁵ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, p. 89. "Il principio fondamentale di ogni morale, su cui ho ragionato in tutti i miei scritti - ribadirà nella lettera aperta a Christophe de Beaumont - e che ho sviluppato in quest' ultimo con tutta la chiarezza di cui ero capace, è che l' uomo è un essere naturalmente buono, che ama la giustizia e l' ordine; che non vi è perversità originale nel cuore umano e che i primi moti della natura sono sempre retti (...). Ho mostrato che tutti i vizi che si imputano al cuore umano non gli sono affatto naturali" (J. J. Rousseau, *Lettre a C. de Beaumont archevêque de Paris*, in *Oeuvres complètes*. Paris, Gallimard 1969, pp. 935-936).

⁶⁰⁶ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, p. 75.

⁶⁰⁷ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, pp. 77-78.

⁶⁰⁸ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, pp. 69-70.

⁶⁰⁹ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. I, p. 23.

trovino, piuttosto, rinforzi positivi da parte dei grandi "maestri" ossia il mondo naturale della campagna, lontano dalla città, e coloro che in esso vivono e operano: è *educazione della natura* e *educazione delle cose*⁶¹⁰. La stessa religiosità è professata e vissuta a contatto con la natura, interpretata dalla ragione, e in spontanea armonia con il loro Creatore⁶¹¹.

L'azione dell'educatore viene definita, per il primo periodo della vita, *educazione negativa*, e, dopo la "seconda nascita" (14/15 anni), *educazione positiva indiretta*. "Noi nasciamo, per così dire, due volte: una per esistere, l'altra per vivere; una per la specie e l'altra per il sesso"⁶¹². "Maestri zelanti, siate semplici, discreti, riservati: non affrettatevi mai ad agire se non per impedire di agire agli altri"⁶¹³. "Giovane istitutore, ti predico un'arte difficile, quella di insegnare senza precetti e di far tutto senza fare nulla. Quest'arte, ne convengo, non è della vostra età (...). Non perverrete mai a fare dei saggi se non ne fate prima dei birichini"⁶¹⁴.

5) Anche se nel suo libro Rousseau concentra l'attenzione sul precettore, il "gouverneur", egli sostiene con forza che, se ispirati ai principi esposti, i primi educatori dell'infanzia sono i genitori, anzitutto la *madre*, presto attivamente coadiuvata dal padre. Ad essa si rivolge l'Autore: "madre tenera e previdente, che hai saputo allontanarti dalla strada maestra e proteggere l'arboscello nascente dall'urto delle opinioni umane! Coltiva, innaffia la pianticella prima che muoia: i suoi frutti, un giorno, faranno la tua delizia. Erigi per tempo un recinto intorno all'anima del tuo bimbo: un altro ne può tracciare il perimetro, ma solo tu vi devi costruire la barriera", impedendo che sia "travolto dalle opinioni umane", la società artefatta e "conformante" esistente, perché possa vedere con i propri occhi e sentire con il proprio cuore⁶¹⁵.

L'*Émile* fu percepito da cattolici e da riformati come espressione di un *naturalismo razionalistico*, che portava un attacco a fondo contro il carattere specifico del Cristianesimo, fondato sulla realtà dell'adozione divina dell'uomo, del peccato originale, della rivelazione e della grazia⁶¹⁶. Nella mente di Rousseau, di radici calviniste, era, anzitutto, una contestazione della visione pessimistica dello stato dell'uomo in seguito al peccato originale di matrice protestante e giansenista. Lo

⁶¹⁰ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. I, pp. 9-10.

⁶¹¹ Cfr. G. G. Rousseau, *Emilio*, pp. 346-418, *Professione del vicario savoiardo*. Sarà particolarmente contestata la seconda parte (pp. 389-418), quando dopo aver esposto una sua religiosità teistica naturale, il vicario risponde alla richiesta dell'ascoltatore: "parlatemi della rivelazione, delle scritture, di quei dogmi oscuri sui quali vado errando fin dalla fanciullezza senza poterli né concepire né credere e senza saperli né ammettere né respingere" (p. 389).

⁶¹² G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. IV, p. 265.

⁶¹³ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, p. 94.

⁶¹⁴ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. II, p. 130.

⁶¹⁵ G. G. Rousseau, *Emilio*, lib. I, p. 8. Rousseau fa seguire una lunga nota per giustificare il primato educativo protettivo della madre.

⁶¹⁶ Jacques Maritain, nel suo libro *Trois réformateurs. Luther, Descartes, Rousseau* (Paris, Plon-Nourrit 1925) parla di *Jean-Jacques ou le saint de la nature* (pp. 131-237).

sottolinea Rousseau stesso nella risposta al *Mandement*, del 18 novembre 1762, di condanna del libro emanato dall' arcivescovo, che pure era decisamente antigiansenista⁶¹⁷.

A parte il reale conflitto teologico e il fondato sospetto di "naturalismo", i cattolici - meno i riformati - avrebbero potuto cogliere l' occasione per una revisione dell' effettiva condizione dell' uomo dopo il peccato originale a correzione di evidenti derive protestantiche e giansenistiche. Una corretta riscoperta di ciò che della creazione originaria era rimasto comunque nell' uomo, li avrebbe aiutati a recuperare effettive potenzialità umane su cui contare in una educazione cristiana rispettosa dell' umano e del naturale nel fanciullo. Comunque, rivelazione e grazia non implicavano, certamente, un ruolo autoritario e oppressivo del "gouverneur", a tutti i livelli: nel regime politico, nella disciplina ecclesiastica e nella funzione educativa.

Rousseau diventava il precursore di quella "rivoluzione copernicana" della pedagogia e della didattica, che approdava all' Educazione nuova, attuata nelle *scuole nuove*. Essa si colloca in posizione critica nei confronti dell' educazione e scuola "tradizionale", accusata di essere centrata sui fini, sui programmi, sull' educatore; perciò, adultista, lontana dalla vita concreta dell' educando-allievo. Essa intende trasporre la relazione antica, mettendo al centro l' allievo, il protagonista del proprio sviluppo in funzione dei propri bisogni e interessi, che sono fame di vita prima che di cultura. In Europa si parla di "scuola attiva" con Adolphe Ferrière⁶¹⁸, di "educazione funzionale", "scuola su misura" con Édouard Claparède⁶¹⁹; negli Stati Uniti, di "educazione progressiva" con John Dewey⁶²⁰; in Italia, di "attivismo". Quest' ultimo termine ha dato luogo, in campo cattolico, a tentativi di verifica, di revisione e di acclimatazione nell'ambito di una visione cristiana del mondo, dell' educazione e della catechesi⁶²¹.

⁶¹⁷ Cfr. J. J. Rousseau, *Lettre...*, in *Oeuvres complètes*, t. IV, pp. 932-933.

⁶¹⁸ Cfr. A. Ferrière, *La scuola attiva*. Firenze, Bemporad 1930, XXIV-313 p.; *L' école active. Textes fondateurs*, par D. Hameline, A. Jornod, M. Belkaid. Paris, PUF 1995

⁶¹⁹ É. Claparède, *L' éducation fonctionnelle*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1931, 266 p.; Id., *L' école sur mesure*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1953, 140 p. (trad. ital. Firenze, La Nuova Italia 1977, 99 p.).

⁶²⁰ J. Dewey, *Interest and Effort in Education*. Boston, Houghton Mifflin Co. 1913, IX-101 p.; *Democracy and Education*. New York, The MacMillan Co. 1916, XII-434 p. (trad. ital. Firenze, La Nuova Italia 1949, X-486 p.); *My Pedagogic Creed*. New York, E. L. Kellogg 1897, 36 p. (trad. ital. in antologie: J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia...* Firenze, La Nuova Italia 1954, pp. 3-31); *Schools of Tomorrow*. New York, E. P. Dutton 1915, 316 p. (trad. ital. Firenze, La Nuova Italia 1950, XX-470 p.); C. W. Washburne, *Che cos' è l' educazione progressiva?*. Firenze, La Nuova Italia 1953 (ediz. originaria, New York, The John Day Company 1942).

⁶²¹ Si segnalano le reinterpretazioni e integrazioni in chiave personalistica di É. Dévaud, *Pour une école active selon l' ordre chrétien*. Paris, Desclée de Brouwer 1934, 368 p. (trad.ital. Brescia, La Scuola 1940, 373 p.); M. Casotti, *Scuola attiva*. Brescia, La Scuola 1941, 318 p.; A. Agazzi, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell' attivismo*. Brescia, La Scuola 1955, 244 p.; G. Nosengo, *L' attivismo nell' insegnamento religioso della scuola media*. Milano, IPL 1938, 281 p.; Id., *Sette lezioni di attivismo catechistico*. Milano, IPL 1940, 55 p.; S. Riva, *Esperienze e indirizzi di pedagogia attiva religiosa*. Firenze, LEF 1940, 184 p.; Id., *La pedagogia religiosa del novecento in Italia. Uomini, idee, opere*. Roma/Brescia, Antonianum/La Scuola 1972, 379 p.; per una discussione a vasto spettro di pedagogisti e filosofi cattolici, cfr. *L' attivismo pedagogico*. Atti del II Convegno di Scholé, Brescia, 9- 11 settembre 1955. Brescia, La Scuola 1956, 358 p.

I motivi delle "scuole nuove" e dell' "attivismo" sono variegati, secondo i differenti indirizzi, autori, esperienze. Si accenna ad alcuni tratti, confrontabili con il "preventivo" classico. È preferito un ambiente isolato e protetto, la *campagna*; ricorrono le parole *esperienza, ricerca, lavoro manuale e manualità, autonomia* dell' allievo. Adolphe Ferrière esplicita in trenta punti le caratteristiche di una scuola nuova, dieci per ognuna delle formazioni: generale, intellettuale, morale.

La "Scuola nuova" è un *laboratorio di pedagogia pratica*; è un *internato*; è situata in *campagna*; raggruppa gli allievi in *case separate*; preferisce la *coeducazione* dei sessi; promuove il *lavoro*; dà il primo posto a laboratori per *lavori manuali*, falegnameria, agricoltura, regolati e liberi; dà spazio alla *ginnastica naturale*; organizza *viaggi e campeggi*.

Per parte sua, l' educazione intellettuale dilata lo spirito mediante una *cultura generale e specializzazioni spontanee*. Queste sono basate sui *fatti, le esperienze, l' attività personale*, in risposta agli *interessi spontanei*, propri delle diverse fasce di età. È privilegiato il *lavoro individuale* di ricerca, con confronti in *gruppo*. L' *insegnamento* è limitato al mattino, secondo la regola: due o tre *rami* al giorno e pochi al mese.

Anche l' educazione morale si effettua dal di dentro con la pratica graduale del senso critico e della libertà in una comunità che adotta il sistema della *repubblica scolastica* o *scuola-città*, diretta dall' assemblea generale, che riunisce il direttore, gli insegnanti, gli allievi, il personale; o di una *monarchia costituzionale*, con l' elezione di capi a responsabilità definita e altre cariche sociali coadiuvanti. Sono previste *ricompense positive, punizioni* o sanzioni negative e l' *emulazione*. La scuola nuova dev' essere un *ambiente di bellezza*. Sono coltivati la *musica collettiva* e il *canto corale*. Vi sono esercizi quotidiani di *educazione della coscienza morale* e di *educazione della ragion pratica*. "La maggior parte delle Scuole nuove assume una posizione religiosa non confessionale o interconfessionale, con la tolleranza nei confronti dei diversi ideali, pur nello sforzo per una crescita spirituale dell' uomo"⁶²².

Più che dall' "educazione nuova" prende le mosse dalla psicologia scientifica e dalle esperienze di J. M. Itard (1775-1838) e É. Séguin (1812-1880), Maria Montessori (1870-1952), integrate decisamente dall' esperienza diretta della psicologia del fanciullo, per giungere alla "Casa dei bambini" (1907). In essa e da essa la Montessori coglie e approfondisce le ricche potenzialità vitali

⁶²² A. Ferrière, *Préface* al vol. di A. Faria de Vasconcellos, *Une école nouvelle en Belgique*. Neuchâtel, Delachaux et Niestlé 1915, pp. 7-20. Al termine della prefazione egli dà un punteggio di convergenza a varie famose "scuole", che va dal 30 su 30 al 17 1/2 su 30: Odenwald (Germania), Bierges (Belgio), Bedales e Abbotsholme (Inghilterra), Lietz (Germania), des Roches (Francia). Quest' ultima, mentre promuove una compiuta "educazione integrata", dà spazio adeguato a una chiara formazione cristiana: cfr. l' articolata monografia di L. Macario, *Les Roches. Una comunità educativa*, Zürich, PAS-Verlag 1969, 329 p.

dell'infanzia - è la "*scoperta del bambino*" - e le condizioni del loro corretto sviluppo, coniugando scienza e spiritualità⁶²³.

La misura primaria è costituita da un'azione preventiva, rivolta a preservare il bambino dagli influssi di ambienti negativi, famiglie deprivate o le diffuse forme di "educazione" coattiva e repressiva. "Nel trattamento psichico del bambino, non è l'educazione che deve preoccuparci ma è il *bambino*. Invece praticamente esso, come personalità, scompare quasi totalmente sotto l'educazione: e ciò non solo nelle scuole, ma in ogni luogo, ove questa parola può penetrare e perciò nelle case, fra i genitori, i parenti e qualsiasi adulto abbia una qualsiasi cura o responsabilità dei bambini; e nelle coscienze si può ben dire, l'educazione si sostituì al bambino". Questa cosiddetta "educazione", che, in realtà, decade in dominio dell'adulto sul bambino e manipolazione, è del tutto contestabile, con qualsiasi metodo essa si attui. "Quando parlo di educazione - precisa la Montessori - mi riferisco a qualsiasi forma di trattamento; cioè non intendo distinguere l'amorevolezza o la crudezza di trattare il bambino". Si tratta, invece, di "collocare nel centro, così puro e semplice come si trova in sé stesso, il bambino. Noi siamo stati senza alcun dubbio dei sopraffattori inconsci di quel nuovo germe umano che sboccia puro e carico di energia". Non si dev'essere i padroni dell'"anima del bambino", ma semplicemente "aiuto" all'esercizio delle loro attività e all'espansione della loro personalità. "Quando si lasci aperto il cammino all'espansione, il bambino mostra un'attività sorprendente, ed una capacità di perfezionare le sue azioni veramente meravigliose"⁶²⁴.

È inevitabile la creazione di un mondo su misura del bambino. "*Quando l'adulto non si sostituisce al bambino, ma è il bambino stesso che agisce, si presenta subito la necessità di preparargli un ambiente proporzionato*"⁶²⁵. "In questo ambiente il bambino deve poter agire liberamente: ossia egli deve avere dei motivi di attività a lui proporzionati, deve trovarsi a contatto con un adulto che conosca le leggi che reggono la sua vita, e che non gli sia di impedimento né proteggendolo, né guidandolo, né facendolo agire senza riguardo ai suoi bisogni"⁶²⁶.

È il fondamento su cui si costruisce il "metodo Montessori", "preventivo" in rapporto agli stessi "sistemi o metodi" tradizionali di educazione, repressivi o preventivi. È una versione tra le più

⁶²³ È, certamente, questo il motivo per cui la Montessori volle che l'opera capitale *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicata all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), uscita in più edizioni (ampliate e rivedute, 1913, 1926, 1935), fosse pubblicata nell'ultima con il titolo *La scoperta del bambino* (Milano, Garzanti 1950, VIII-379 p.); cfr. *Maria Montessori e la liberazione del fanciullo*, a cura di Elena Faber. Roma, Cremonese 1974, 128 p.

⁶²⁴ M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*. Napoli, Morano 1935 (III ed.), pp. 15-20.

⁶²⁵ M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica*, p. 20.

⁶²⁶ M. Montessori, *Educazione e pace*. Milano, Garzanti 1964, pp. 118-119.

originali e universali di "educazione nuova"⁶²⁷. Il momento dell'infanzia può costituire il tempo cruciale di rigenerazione di una umanità fatta per una convivenza felice nella pace: "il bambino è il padre dell'umanità e della civilizzazione"⁶²⁸; e l'atteggiamento di base degli adulti sarà "interesse e amore"⁶²⁹.

Un indirizzo pedagogico più recente è rappresentato dalla cosiddetta Educazione non direttiva, il seguito pedagogico, previsto da Carl Ranson Rogers stesso⁶³⁰, della psicoterapia "non direttiva" o "centrata sul cliente", da lui praticata e proposta⁶³¹. È la forma più lineare e coerente, distinta da quelle intrecciate con le svariate versioni di "pedagogia istituzionale". Come nella terapia, così nel processo educativo e didattico, al soggetto spetta il compito di costruire la propria *personalità*. Sia il terapeuta che l'educatore facilitano il processo di crescita quali catalizzatori delle *forze sane e costruttive*, che spingono dall'interno il paziente e l'allievo all'autorealizzazione.

Questi saranno aiutati ad avere una positiva *percezione e accettazione di sé e degli altri*, punto di partenza di una efficace crescita culturale e etico-sociale. Il successo è legato alla *qualità* del rapporto che sia il terapeuta che l'educatore sanno instaurare e degli atteggiamenti che ne conseguono: *la genuinità, la sincerità e la congruenza* della relazione col singolo e col gruppo, aliena da mascherature "professionali"; *la considerazione positiva, la stima, la fiducia* nei confronti delle potenzialità e disponibilità dei soggetti; *la comprensione empatica*, per cui "l'altro si sente compreso dal suo stesso punto di vista".

È una non autoritaria né assillante abilitazione alla libertà, alla capacità di autodeterminazione, al senso di responsabilità e allo spirito di iniziativa⁶³². È attività psicoterapeutica e educativa - osserva Carl Rogers - che comporta latenti, ma inevitabili e consistenti cambiamenti in tutti gli spazi, nei

⁶²⁷ Cfr., tra i migliori studi di sintesi, quelli raccolti negli "Atti" del XI Congresso Internazionale Montessori, Roma, 26-28 sett. 1957, *Maria Montessori e il pensiero pedagogico contemporaneo*, Roma, Ed. "Vita dell' Infanzia", s. d., 366 p.; G. Calò, *Maria Montessori (1870-1952)*, in J. Château (Ed.), *Les grands pédagogues*. Paris, PUF 1956, pp. 310-336; R. Finazzi Sartor, *Maria Montessori*. Brescia, La Scuola 1961, 191 p.; A. Leonarduzzi, *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*. Brescia, Paideia 1967, 243 p. (Nota bibl., pp. 229-240); T. Loschi, *Maria Montessori. Il "progetto-scuola" nella visione ecologica dell' uomo e del bambino, costruttori di un mondo migliore*. Bologna, Cappelli 1991, 202 p. (Note bibl., pp. 193-205).

⁶²⁸ M. Montessori, *La mente assorbente*, terza conferenza all' VIII Congresso a S. Remo nel 1949 sul tema *La formazione dell' uomo nella ricostruzione mondiale*. Roma, Ente Opera Montessori, s. d., p. 340; cfr. R. Regni, *Il bambino padre dell' uomo. Infanzia e società in Maria Montessori*. Roma, Armando 1977, 287 p. (bibl., pp. 279-287); A. Scocchera, *Maria Montessori una storia per il nostro tempo*. Roma, Edizioni Opera Nazionale Montessori 1997, 196 p.

⁶²⁹ M. Montessori, *L'unità del mondo attraverso il bambino*, quarta conferenza all' VIII Congresso a S. Remo nel 1949: *La formazione dell' uomo...*, p. 431.

⁶³⁰ C. R. Rogers, *Freedom to learn*. Columbus, Ohio, C. E. Merrill 1969, X-358 (trad. ital. *Libertà nell' apprendimento*. Firenze, Giunti Barbera 1976, 397).

⁶³¹ In un processo evolutivo che dal *Client-Centered Therapy. Its current practice, implications, and theory*. Boston, Houghton Mifflin, 1951, XIII-560 p.; e *On becoming a person. A therapist's view of psychotherapy*. Boston, Houghton Mifflin 1961, XI-420 p. (trad. ital. *La "Terapia centrata-sul-cliente". Teoria e ricerca*. Firenze, Martinelli 1970, 357 p.); approda a *A Way of being*. Boston, Houghton Mifflin 1980 (trad. ital. *Un modo di essere. I più recenti pensieri dell' autore in una concezione di vita centrata sulla persona*. Firenze, Psycho 1983, 317 p.).

⁶³² Cfr. R. Zavalloni, *Educazione e personalità*. Milano, Vita e Pensiero 1955 (riedizioni accresciute, 1959, 1968); Id., *La terapia non direttiva nell' educazione*. Roma, Armando 1971, 223 p. (in particolare, pp. 129-215); Id., *La psicologia clinica nell' educazione*. Roma/Brescia, Antonianum/ La Scuola 1972, 482; M.-L. Poeydomenge, *L' éducation selon Rogers. Les enjeux de la non directivité*. Paris, Dunod 1984, XIII-194 p.

quali si scontrano autorità e libertà: terapia, educazione, amministrazione, politica, istituzioni di ogni tipo⁶³³.

Non è possibile fornire una visione panoramica della Pedagogia istituzionale, una galassia di posizioni e figure, esse stesse differenziate nel tempo, più che una teoria universalmente condivisa dai professanti. Si segnalano soltanto alcuni atteggiamenti e motivi innovativi emergenti.

Diverse sono le ispirazioni più o meno dichiarate: per l'attivismo la classe-comunità e classe-laboratorio di C. Freinet (1896-1966), per la non-direttività la psicologia e psicoterapia "non direttiva" di C. Rogers (1902-1987), per la dinamica di gruppo le teorie del campo e dello spazio vitale di K. Lewin (1890-1947).

Nelle forme più specifiche, la "pedagogia istituzionale" nasce dalla "contestazione" di strutture socio-politiche oppressive e manipolatorie, che condizionano pesantemente i processi di crescita culturale e educativa⁶³⁴. L'educazione "istituzionale" si propone come scopo la trasformazione dell'istituzione formativa - scuola, classe, laboratorio universitario, gruppo di cultura e di lavoro - da "istituita" a "istituente". Ciò implica, ovviamente, un cambio radicale nella compresenza operativa di discenti e docenti. In ogni forma di dominazione autoritaria e "burocratica", infatti, l'insegnante-educatore rappresenta "ordinamenti", programmi, scopi, metodi, imposti dall'alto, agisce nell'istituzione come il genitore nella famiglia. Padri e insegnanti hanno una idea ben certa da proporre come fine e il loro problema è semplicemente di trovare i modi di pilotarvi fanciulli e giovani, senza curarsi delle loro aspirazioni, tendenze, desideri, voleri.

La "pedagogia istituzionale", invece, propugna il diritto di persone e gruppi di autogestire la propria crescita umana e culturale, con libera scelta di obiettivi, programmi e metodi: è il diritto all'*autogestione*⁴¹. "L'autogestione pedagogica è un sistema educativo in cui l'insegnante rinuncia a trasmettere dei *messaggi* e definisce, da quel momento, il suo intervento educativo a partire dal *medium* della formazione, lasciando che gli allievi decidano i metodi e i programmi di apprendimento. Si tratta della forma attuale dell'educazione negativa"⁶³⁵.

⁶³³ Cfr. C. R. Rogers, *Un manifesto personalista. Fondamenti d'una politica de la personne*. Paris, Dunod-Bordas 1979, XIII-241 p. (testo orig. *On personal power*. New York, Delacorte Press 1977; trad. ital. *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma, Astrolabio 1978, 257 p.).

Sul rilevante e valido influsso del Rogers nell'ambito educativo, anche dal punto di vista politico è notevole il contributo di Daniele Bruzzone, *Psicoterapia e pedagogia in Carl R. Rogers. Una ricerca sui contributi dell'approccio centrato-sulla-persona all'educazione*, in "Orientamenti Pedagogici" 45 (1998) 447-465.

⁶³⁴ Cfr. *Les pédagogies institutionnelles* par J. Ardoine et R. Lourau. Paris, PUF 1994, 128 p.; G. Snyders, *Où vont les pédagogies non-directives? Autorité du maître et liberté des élèves*. Paris, PUF 1973, 324 p.; R. Hess, *La pédagogie institutionnelle aujourd'hui*. Paris, J.-P. Delarge 1975, 142 p.; G. Avanzini, *Immobilisme et novation dans l'éducation scolaire*. Toulouse, Privat 1975, pp. 143- 154, chap. III *Pédagogie institutionnelle et révolution*; L.-P. Jouvenet, *Horizon politique des pédagogies non directives*. Toulouse, Privat 1982, 291 p.

⁶³⁵ Cfr. G. Lapassade, *L'autogestion pédagogique*. Paris, Gauthiers-Villars 1971, pp. 5-6 (trad. ital. Milano, Angeli 1973, pp. 54-55). Il Lapassade la interpreta, però, in senso radicalmente "libertario", lasciando ai gruppi degli "insegnati" di dar vita a contro-

Nei differenti indirizzi, l' autogestione può assumere la *dinamica di gruppo*, il *metodo non- direttivo*, la *psicoterapia di gruppo*, il *lavoro cooperativo*⁶³⁶. L' insegnante o l' educatore è coinvolto nel gruppo come uno dei membri, a disposizione di esso, su richiesta, come "facilitatore", esperto, consulente, monitore⁶³⁷. In questo modo, oltre che promuovere un diverso, autonomo, accesso al sapere, alla cultura, al pensare, nell'esperienza della libertà e del conflitto, ma anche di forti vincoli affettivi, l'educazione "istituzionale" porta a una profonda trasformazione della personalità, disponendo al raggiungimento del fine più remoto, l' *autogestione sociale e politica*, democratica e dinamica⁶³⁸.

Si accompagnano, pure, più generali denunce del pericolo "repressivo" costituito dall' invasione del "pedagogico" in tutte le forme di vita sociale⁶³⁹. È messa in discussione la stessa idea di "educazione", intesa come promozione della crescita dell' educando, sospinto al conseguimento di fini predeterminati: religiosi, ideologici, statuali; necessariamente "autoritaria", intrinsecamente "repressiva". Ogni discorso pedagogico viene radicalmente problematizzato, tanto più nel momento in cui diventa questione di "metodo" ad essa funzionale⁶⁴⁰. In quest' ottica anche il "prevenire" sarebbe, comunque, un "reprimere".

"Restaurare", reinventare, ricostruire

Tra le varie formule coniate in risposta a già annose esigenze e proposte, recentemente si è fatta strada, dopo il risaputo programma "con don Bosco e con i tempi", il "nuovo sistema preventivo".

Essa ha fatto seguito, quasi germinazione necessaria, a due formule più universali: la "nuova evangelizzazione" e la "nuova educazione".

Nell' esortazione apostolica *Christifideles laici* di Giovanni Paolo II del 30 dicembre 1988, tra le novità dell' evangelizzare è compreso l'avvento di inediti protagonisti, i laici e tra essi i *giovani*:

istituzioni, dette "istituzioni interne" (cfr. G. Lapassade, *Groupes, Organisations, Institutions*. Paris, Gauthier-Villars 1967, pp. 57- 64; del libro esiste la traduzione italiana: *L'analisi istituzionale. Gruppi, organizzazioni, istituzioni*. Milano, Isedi 1974, 188 p.).

⁶³⁶ G. Ferry, *La pratique du travail en groupe. Une expérience de formation d'enseignants*. Paris, Dunod 1970, XI-227 p.; M. Lobrot, *L'animation non directive des groupes*. Paris, Payot 1974, 252 p.

⁶³⁷ Col tempo qualcuno ha sensibilmente ridimensionato la precedente radicale non-direttività didattica: cfr. D. Hameline, M.-J. Dardelin, *Liberté d' apprendre. Justification d' un enseignement non directif*. Paris, Éditions Ouvrières 1967, 341 p., e Id., *La liberté d' apprendre. Situation II. Rétrospective sur un enseignement non-directif*. Ibid. 1977, 349 p.

⁶³⁸ Cfr. R. Barbier, *Une expérience de pédagogie institutionnelle à l' Institut Universitaire de Technologie de Saint-Denis*, in "Orientations", t. 14, n. 50, avril 1974, 218-219; M. Lobrot, *La pédagogie institutionnelle*, p. 5 e 203; cfr. M. Lobrot, *L'animation non-directive des groupes...*; proposte variegiate offrono A. Vasquez-F. Oury, *L' educazione nel gruppo-classe. La pedagogia istituzionale*. Bologna, Edizioni Dehoniane 1975, 351 p.

⁶³⁹ Cfr. J. Beillerot, *La société pédagogique. Action pédagogique et contrôle social*. Paris, PUF 1982, 223 p.

⁶⁴⁰ A. Hocquard, *Éduquer à quoi? Ce qu' en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*. Paris, PUF 1996, 263 p.: su posizioni personalistiche e umanistiche prevalgono risposte ispirate all' esistenzialismo di Sartre, a forme di scetticismo, problematicismo, nichilismo, a vago eudemonismo o funzionali a esiti economicamente o professionalmente proficui.

destinatari, ma anche "soggetti attivi, protagonisti dell' evangelizzazione e artefici del rinnovamento sociale"⁶⁴¹.

La nuova temperie storica, civile ed ecclesiale, comporterebbe, con non minore urgenza, proprio sulla scia di don Bosco, una "nuova educazione", "creativa e fedele", volta a "generare l'uomo nuovo"⁶⁴². Anche in essa è esplicitamente previsto il coinvolgimento attivo del giovane, destinatario di cure paterne e materne dell'educatore e dell'educatrice, naturali o sostitutivi. Gli uni e gli altri operano solidariamente: "Il giovane è soggetto attivo nella prassi educativa e deve sentirsi veramente coinvolto da protagonista nell'opera d'arte da realizzare"⁶⁴³.

Ne seguirebbe, quasi naturalmente, l'idea di un "nuovo sistema preventivo", equivalente, per chi ha coniato la formula, al "lancio del carisma di don Bosco verso il terzo millennio!"⁶⁴⁴.

Effettivamente, le "radici" sono solide e da esse può rinascere, in forme aggiornate e ricche di futuro, un vero "nuovo sistema preventivo". Ci sono "principi" che hanno virtualità illimitate; vi si trovano, inoltre, suggestioni particolari gravide di sviluppi; non mancano germogli che attendono di sbocciare ed espandersi.

1. Sta all'inizio la *personalità* di un grande educatore, che riassume in sé le ansie di tanti altri, che nel medesimo secolo, si sono prodigati per la "salvezza" della gioventù e della società con intenzioni, mentalità, mezzi e metodi schiettamente "preventivi". Li accomuna la "passione" per la salvezza plenaria dei giovani, che don Bosco esprime con singolare ampiezza di vedute e di progetti. Tutti vi sono compresi, ma con particolare predilezione i giovani e, tra essi, quelli più a rischio: da est a ovest, da nord a sud, da Valparaiso a Pechino, dall'Europa all'Africa, all'Australia.

Egli vi porta la ferma convinzione, eminentemente "cattolica", che "la fede senza le opere è morta", che la carità e l'esercizio delle opere buone sono l'unico sicuro testimonio della veracità dell'amor di Dio. L'operare è un continuo "inventare" o, forse meglio, un saper cogliere nelle intuizioni operative il "giusto momento" e lo "spazio adatto". Il "sistema preventivo", formulato nelle pagine del 1877, ma prima vissuto e praticato, è una di queste opere, inattese, ma sorte, sorprendenti e tempestive, nel tempo della più ricca maturità. È il capolavoro di un artigiano-artista, di un

⁶⁴¹ Esortazione apostolica *Christifideles laici*, 30 dic. 1988, n. 46; E. Viganò, *La "Nuova Evangelizzazione"*, "Atti del Consiglio generale della Società salesiana", n. 331, a. LXX, ott.-dic. 1989, pp. 3-32, in particolare, pp. 21-22.

⁶⁴² E. Viganò, *Nuova educazione*, AGG, n. 337, a. 72, luglio-sett. 1991, pp. 3-43.

⁶⁴³ E. Viganò, *Nuova educazione*, pp. 13-14, 18-19, 30.

⁶⁴⁴ E. Viganò, commento alla "strenna" per il 1995, *Chiamati alla libertà (Gal. 5, 13) riscopriamo il Sistema Preventivo educando i giovani ai valori*. Roma, FMA 1995, pp. 9-12; Id., *Un "nuovo" sistema preventivo*, BS 119 (1995) n. 4, aprile, p. 2 (è il semplice riassunto, estremamente contratto, del commento).

architetto-costruttore. Come ogni vero artista don Bosco soffre il divario tra l'immaginato, il progetto, e l'attuato, l'"espresso".

2. Per questo, l'"espresso", pur con i suoi limiti, è sovraccarico di "virtualità": che possono leggere e reinterpretare gli operatori, nel presente e nel futuro, che sanno apprezzarlo e piegarlo alle nuove esigenze di azione. Basta non allontanarsi dalle grandi idee immanenti, alcune radicate nelle profondità della fede, altre nate nel quotidiano laboratorio della vita: "maggior gloria di Dio e salute delle anime"; "viva fede, ferma speranza, infiammata carità"; "buon cristiano e onesto cittadino"; "allegria, studio, e pietà"; i tre SSS; i cinque SSSSS; "evangelizzazione e civilizzazione". E non sono da dimenticarsi i grandi orientamenti di metodo: "farsi amare prima di farsi temere" e, insieme, "se vuoi farti temere", "piuttosto che farti temere"; "ragione, religione, amorevolezza"; "padri, fratelli, amici"; "familiarità soprattutto in ricreazione"; "guadagnare il cuore"; "l'educatore è un individuo consacrato al bene de' suoi allievi"; "ampia libertà di saltare, correre, schiamazzare a piacimento".
3. Ma perché esperienze, idee, "sistema" non restino pura eredità gelosamente custodita, ma principio di una reale "innovazione educativa" per giovani nuovi in tempi profondamente mutati, è necessario siano approfonditi, ripensati, integrati, aggiornati, riflessamente e operativamente. Nato e formulato in mondi ristretti, centrato in gran parte nell'esperienza dell'Oratorio di Torino-Valdocco, anche se proposto in più vaste situazioni, il "sistema preventivo" di don Bosco è chiamato oggi a misurarsi con un "mondo giovane", che già dal punto quantitativo presenta problemi del tutto incomparabili con quelli dell'Ottocento.

Se ne segnalano quattro dei più vistosi: 1) la sconfinata estensione, anche solo dal punto di vista demografico, rispetto all'Ottocento, del "pianeta giovani"; 2) la dilatazione dell'età giovane, dai brevi tempi dell'infanzia del passato, 1-6/7 anni, a un arco di età, che può comprendere i primi 25/30 anni di vita; 3) le innumerevoli variazioni delle attuali condizioni giovanili che, secondo i criteri di valutazione dei suoi tempi – non solo economici, sociali e culturali, ma anche morali e religiosi –, don Bosco considererebbe "a rischio", "abbandonati", "pericolanti", i "poveri giovani", oltre i "giovani poveri"; 4) l'accentuato straordinario pluralismo culturale, spesso conflittuale, entro cui i giovani sono chiamati a crescere e operare.

4. Per questi e altri motivi appare del tutto superata l'ipotesi "educazionista" originaria, che ne ha fatto un sistema "istituzionale", separato, apolitico. esso va riscritto, e anzitutto praticato, nelle più svariate versioni, in modo da raggiungere l'intera gamma degli operatori, più o meno esplicitamente e organicamente associati nella concrescita di giovani e adulti, a cominciare dai protagonisti, i genitori, gli insegnanti e educatori, gli allievi e educandi.

Naturalmente, dovrà essere tenuta presente l'esistenza di forze non omogenee, divergenti e conflittuali, con le quali, comunque, è indispensabile anche dal punto di vista pedagogico il confronto cooperativo⁶⁴⁵. Vi sono coinvolti politici, economisti, organizzatori scolastici, mezzi di comunicazione di massa, associazioni culturali, sportive, di tempo libero, chiese, ideologie, amministratori a tutti i livelli. Nessun "spazio educativo" istituzionale può ormai essere ritenuto autosufficiente. E la stessa revisione teorica del "preventivo" non può avvenire che all'interno di un più vasto dibattito culturale, sociale e politico.

5. A livello formalmente educativo, si impongono, anzitutto, la franca constatazione di lacune e arretratezze nel tradizionale sistema preventivo e lo sforzo per creare e ricostruire pressoché dalle fondamenta. Sono settori, che don Bosco, per limiti personali e culturali e condizionamenti storici, non "ha potuto" esplorare a fondo e attuare con pienezza.

Vengono in primo piano gli spazi del " *sociale* " e del " *politico* " e dell'educazione formale congruente, comunque senza ignorare i forti contenuti morali già generosamente presenti⁶⁴⁶. In questa prospettiva è ovvia l'esigenza di uno specifico approfondimento teorico e tecnico della pur suggestiva formula "buon cristiano e onesto cittadino"⁶⁴⁷.

Non meno inderogabile è una radicale riconsiderazione del mondo dell' *affettività*, della *sessualità*, dell' *amore umano*, in rapporto alle differenti scelte vocazionali. La richiede, con accresciuta urgenza, un sistema educativo che fa dell' *affettività*, dell' "amorevolezza" e delle realtà apparentate uno dei suoi "fondamenti"⁶⁴⁸. Di fatto, pur con l'ambizione di essere sistema "giovane" e aperto, il "preventivo" si è dimostrato, non raramente, sospettoso, reticente, quando non qualunquista, timoroso, "prudente", proclive al controllo e al "silenzio".

Si aggiungono, in terzo luogo, un più positivo apprezzamento e una più esplicita utilizzazione delle *energie interiori* del giovane, con l'accresciuto ricorso alle *autonomie personali e di gruppo* nella cooperazione educativa e nelle stesse attività didattiche e catechistiche.

⁶⁴⁵ Cfr. P.Braido, *Pedagogia dell'identità, della differenza, della solidarietà*, in "Orientamenti Pedagogici" 37 (1990) 923-930. Non si possono dimenticare ricerche, riflessioni e scritti sulla "società complessa" e sulla "società educante": cfr. ad esempio, As. Pe. I., *Per un'educazione nuova di fronte alla società complessa*. Atti del XVIII Congresso Nazionale, Catania, 3-7 nov. 1987, Catania, C.U.E.C.M. 1989, 229 p.; G. Angelini e al., *Educare nella società complessa. Problemi Esperienze Prospettive*. Brescia, La Scuola 1991, 225 p.; N. Galli, *Educazione familiare e società complessa*. Milano, Vita e Pensiero 1991, 482 p. (con ricca bibliografia, pp. 455-472); cfr. S. Colonna, *senso di una pedagogia della "società educante"*. Lecce, Milella 1978, 246 p.; Id., *Società educante e umanizzazione sociale*. Ibid. 1979, 252 p.

⁶⁴⁶ Cfr. ad esempio, F. Desramaut, *L'azione sociale dei cattolici del secolo XIX e quella di don Bosco*, in *L'impegno della famiglia salesiana per la giustizia*. Leumann-Torino, Elle Di Ci 1976, pp. 21-77; in particolare, pp. 46-75, *L'azione e il pensiero sociale di don Bosco*.

⁶⁴⁷ Cfr. P. Braido, *Una formula dell'umanesimo educativo di don Bosco: "Buon cristiano e onesto cittadino"*, RSS 13 (1994) 75.

⁶⁴⁸ Cfr. P. Braido, *La prassi di don Bosco e il sistema preventivo*, nel vol. *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*. Roma, Editrice S.D.B.. 1995, pp. 146-148. Vi insistono gli studi di X. Thévenot, citati in bibliografia. Elementi di riconsiderazione propositiva, in rapporto a un problema nuovo rispetto all'esperienza di don Bosco, offre il volume in collaborazione, curato da C. Semeraro, *Coeducazione e presenza salesiana. Problemi e prospettive*. Leumann-Torino, Elle Di Ci 1993, in particolare, pp. 81- 151, *Coeducazione tra storia e vita salesiana*.

Infine, è richiesto il deciso superamento di un tipo di "cultura" tradizionale, "depositaria" e pragmatica, funzionale alla professione, studentesca o artigiana; e di una sua trasmissione prevalentemente autoritaria, chiusa a libere letture, alla ricerca personale, al confronto e al dibattito⁶⁴⁹. Sono stati rilevati, più in generale, i "limiti fortissimi" della cultura salesiana, "nettamente tradizionalista e conservatrice" nella sua città di origine, Torino, pur caratterizzata presto da una avanzata "cultura industriale" e da correlative istanze sociali⁶⁵⁰. Delle tre grandi parole del sistema, sembra che la "ragione", in particolare, abbia da recuperare la pienezza del suo significato e delle sue funzioni, teoretiche e pratiche: capire, spiegare, giudicare, decidere. Essa può diventare, in questo modo, il "guardiano dell' affettività e della stessa religiosità", illuminata guida pratica dell' agire, chiave di volta della vita morale, spazio indispensabile per tempestive intuizioni creative⁶⁵¹.

6. Sorto e cresciuto nei millenni in clima religioso, biblico e cristiano, il "sistema" necessita di una vigorosa rifondazione antropologica e teologica che restauri e rafforzi la fragile fondazione pratico-moralistica ottocentesca. La visione teologica suppone una previa riflessione di carattere razionale dell' "essere uomo", dell' "essere uomo e donna giovane".

L' inizio dell' *Emilio* non è, per sé, "eretico". Christophe de Beaumont poteva cogliere l' occasione non tanto per condannare, ma per precisare la dottrina cattolica sugli effetti del peccato originale nella stirpe di Adamo. L' uomo, creatura di Dio, è validità e bontà originaria nella sua struttura essenziale. Questa non è stata distrutta, né "corrotta" nella sua "naturalità" dal peccato originale. Questo è privazione dello stato di "giustizia" e con ciò servitù a satana (non, però, "occupazione" satanica dell' uomo), dolore, morte, mancanza dell' originaria armonia tra le facoltà sensibili e spirituali. Ma queste in sé mantengono il loro valore e dinamismo intrinseco. La disarmonia, espressa nella facile deriva delle passioni, non più soggette per grazia alla legge dello spirito, la concupiscenza, porta a un indebolimento di fatto della ragione e della volontà nel portarsi verso l' oggetto proprio, la verità e il bene, non alla loro "corruzione" intrinseca. Le passioni - l' amore di sé, le tendenze di amore e di difesa, la sensibilità, l' affettività, alimentare o sessuale - non sono, in sé, negative; hanno semplicemente perduto l' originaria subordinazione alla legge della ragione e della grazia⁶⁵². Ma in regime di "legge nuova" possono esservi ricuperate, ovviamente non

⁶⁴⁹ Per qualche considerazione frammentaria, cfr. F. Desramaut, *Don Bosco e l'indifferenza religiosa*, in C. Semeraro (Ed.), *I giovani fra indifferenza e nuova religiosità*. Leumann (Torino), Elle Di Ci 1995, pp. 143-160.

⁶⁵⁰ Cfr. G. Pollano (Ed.), *Cristiani e cultura a Torino*. Atti del convegno, Torino, 3-5 aprile 1987. Milano, F. Angeli 1988, pp. 41-44.

⁶⁵¹ Cfr. ancora M. Pellerey, *La via della ragione...*, pp. 385-396.

⁶⁵² Differente è l' "amore di sé", che, nella concezione rousseusiana, costituisce la bontà naturale dell' individuo. L' educazione ha il compito di consentirne il corretto sviluppo, che, a causa di una società malata, deve attuarsi al di fuori di ogni contatto con essa. È il punto di forza dell' antropologia pedagogica di Rousseau: con l' educazione le idee di benessere, di bontà, di libertà, di felicità si

senza perseverante lavoro personale, sorretto e vivificato dai mezzi della grazia. Restano, dunque, in forza della natura propria delle facoltà umane e per la grazia della redenzione, tutte le possibilità di ricostruire in ognuno il disegno originario di Dio di giustizia e di santità, riplasmato dalla "novità evangelica"⁶⁵³.

7. Analogamente si può dire della seconda parte dell' affermazione rousseuiana. La "sociologia della gioventù" e la "psicologia dell' età evolutiva", che don Bosco amava ricondurre alle ricordate scarse formule⁶⁵⁴, dispongono oggi di strumenti per lui impensabili, per descrivere e interpretare cause, effetti e misure di quanto dell'"umano originario" "degeneri nelle mani dell' uomo". Sia a livello locale che in spazi regionali e oltre, sono possibili e inderogabili ricerche e informazioni più precise, sistematiche e articolate, sulle reali "condizioni giovanili". Solo in questo modo antiche e nuove parole superano il momento "nominalistico" per rispecchiare concetti gravidi di realtà e di operatività: povertà, abbandono, rischio, deprivazione, disagio, emarginazione; bisogni, aspirazioni, opportunità, valori, dissenso, violenza; educazione familiare e scolastica in crisi o carente o deviante; società "pericolosa" e produttiva di "pericolanti"; istituzioni ecclesiastiche "lontane" o "chiuse". Educazione e pedagogia richiedono permanente "fantasia" creatrice, anziché stanca ripetizione di formule.
8. Una seria visione teologica orienta correttamente anche circa la condizione reale dei protagonisti del processo della crescita, delle loro effettive potenzialità, delle energie di cui sono portatori, che vanno rispettate e aiutate a svilupparsi: con risorse e modalità differenziate nell' infanzia, nella fanciullezza, nell' adolescenza, nell'età adulta. Non è "naturalismo" far leva su di esse, come fu visto, pensato e attuato, pure in differenti contesti teorici, da Comenio, Locke, Rousseau, Maria Montessori, "scuole nuove", attivismo, pedagogia istituzionale.

Non è necessario fare della pedolatria o del giovanilismo, per recepirne le reali "scoperte" storiche. Le confermano e possono arricchirle antiche e aggiornate convinzioni antropologiche e teologiche. Da una parte, è innata in ognuno la tensione alla "felicità", l'eudaimonia, di cui già scrivevano pagine di alto livello, seppure elitarie, i grandi moralisti greci, recepita dai grandi teologi cristiani

sublimano e diventano idee morali. Ma ciò significa chiudersi nell'egotismo dell'*Émile*, privo di vero disinteresse, di socialità, del senso della comunità umana. Le "scuole nuove" non hanno seguito Rousseau su questo punto, aprendosi decisamente alla socialità (cfr. A. Ravier, *L'éducation de l'homme nouveau. Essai Historique et Critique sur le Livre de l'Émile de J. J. Rousseau*, t. II. Paris, Éditions SPES 1941, pp. 505-509).

⁶⁵³ Si è notata altrove l'accentuazione morale della spiritualità pedagogica di don Bosco, con una carente esplicitazione degli aspetti dogmatici fondanti: cfr. P. Braido, *La prassi di don Bosco...*, vi si cita anche un'articolata notazione di P. Stella, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica*, vol. II, pp. 116-117.

⁶⁵⁴ Cfr. cap. 9, § 1 e 2.

dei primi secoli e del medioevo. È il punto di partenza di ogni autentico cammino morale e educativo (praticamente sinonimi), su misura umana, con la mobilitazione della totalità delle energie psico-fisiche e spirituali, abilitate ad attuarne il permanentemente mobile traguardo: la realizzazione di una esistenza umana, individualmente e socialmente compiuta.

Vi concorre la profusione dei doni di grazia infusi nel battesimo: la comunicazione della vita divina, le virtù teologiche e morali per custodirla e accrescerla, fino al raggiungimento della felicità dell'incontro beatificante con Dio. La "pedagogia dell'uomo" si incontra con la "pedagogia di Dio" per la realizzazione di una felicità umana che si sublima nelle "beatitudini" evangeliche. Di queste i giovani potranno farsi annunciatori per le aspirazioni e gli impulsi della loro età, ma lo saranno seriamente e responsabilmente solo se verranno messi in condizione di appropriarsene l'annuncio grazie alla duplice unitaria "pedagogia".

9. Da questo punto di vista diventa doveroso ricorrere a tutte le esperienze e conoscenze che possono informare, anche razionalmente e "naturalisticamente", sulla reali "condizioni" e disponibilità delle varie età. Per l'attuazione di una corretta educazione sono copiose le ricerche e le informazioni scientificamente precise sia circa la fondamentale importanza dell'*infanzia* sia per la complessità, psicologica e "culturale", dell'*adolescenza*.

Quanto all'*infanzia* nessuna autentica teologia del peccato induce a negare quanto esperienza e scienza scoprono ed enunciano circa le originarie virtualità del bambino. Le intuizioni di grandi educatori, da Friedrich Froebel a Ferrante Aporti alla Montessori, si incontrano con i dati delle scienze del bambino, detentore di un immenso potenziale di meravigliosa energia creatrice, già decisiva per il futuro nei primi anni di vita, se non viene compromessa alle radici. La psicologia moderna e, in particolare, la psicologia del profondo, nei loro sondaggi nella psiche dell'adulto, vi trovano le tracce delle cause profonde, intervenute nella lontana infanzia, delle deficienze caratteriali attuali, delle turbe e degli squilibri psichici⁶⁵⁵. Sarebbe errato attribuire all'infanzia negatività, che derivano dai tanti condizionamenti familiari e sociali - carenze, conflitti intraconiugali e domestici, deprivazioni, offese, violenze -, oltre tutto ciò che può essere provocato da "patologie" fisiche e psichiche insorte, nel conscio e nell'inconscio.

L'infanzia, profondamente "riconosciuta" in se stessa e nel suo ambiente, ha da essere, indiscutibilmente, il referente primario e privilegiato di una responsabile "educazione preventiva".

10. Per chi si occupa prevalentemente delle fasi successive dello sviluppo, è, anzitutto, doveroso guardarsi da ogni mitizzazione dell'età *adolescenziale*, che ne ignori la preistoria. La stessa

⁶⁵⁵ Cfr. M. Montessori, *L'intelligence absorbante e l'unità del mondo attraverso il bambino*: interventi all'VIII Congresso Internazionale Montessori, San Remo, 22-29 agosto 1949, pp. 369-383 e 528-537.

letteratura, a cui si ispira don Bosco nella compilazione del "Giovane provveduto", potrebbe indurre a intenderla, in parziale inconscia alleanza con Rousseau, quasi un' intemerata "seconda nascita", un nuovo "inizio" senza debiti o legami ereditari. In questa fascia di età, potenzialità positive si intrecciano con insufficienze e deficienze dovute all' educazione o diseducazione o ineducazione pregresse. La *psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza* si propone, precisamente, di sceverare le apparenti "anomalie" dovute allo stesso processo evolutivo da effettive patologie dalle radici lontane già in atto, bisognose di appropriati interventi psicoterapeutici e educativi⁶⁵⁶. La "prevenzione primaria" potrebbe, talora, evolversi anche in "prevenzione secondaria".

Proseguendo su questa linea di sviluppo, si potrebbe ritenere che l' originaria esperienza "preventiva" di don Bosco, essenzialmente "primaria", sia estensibile a tutte le condizioni di crescita umana, anche le più complesse: a livello "secondario" e "terziario". Del resto, fin dagli inizi il sistema preventivo si è attuato sia a livello pedagogico e pastorale che "assistenziale", con interventi diversificati, da rendere molto più qualificati ora che allora⁶⁵⁷.

12. Unità di fine, pluralità di obiettivi, differenziazione di percorsi, implicano, anzitutto, una articolata diversificazione qualitativa dello stesso fine ultimo. Esso può essere legittimamente riassunto nel termine classico: "salvezza". Può equivalere alla "santità", se essa non viene identificata con la "santità" canonizzata o vicina ad essa, ma viene compresa nel senso originario: vivere in Cristo, essere in stato di grazia abituale, avere permanente coscienza della propria "dignità di cristiano", da figlio di Dio, anche se transitoriamente "prodigo".

A proposito dei vari livelli di inserimento nel "regno di Dio" in terra, don Bosco stesso, come si è visto, ha scritto nei *Cenni storici* (1862), tracciando il bilancio di vent' anni di lavoro tra i giovani, una pagina significativa, passibile dei più ampi sviluppi⁶⁵⁸. Si tratta di concreti spunti di una qualche "pedagogia differenziale". Di essa si può parlare anche a partire dalle differenti richieste prospettate ai giovani nelle diverse situazioni educative istituzionali: oratorio, collegio, ospizio, piccolo seminario.

13. Un' ulteriore differenziazione dovrebbe considerarsi, nel corso dell' evento educativo, in relazione a due fondamentali modalità pedagogiche: 1) l' individualizzazione o, meglio, la

⁶⁵⁶ V. L. Castellazzi, *Psicopatologia dell'infanzia e dell'adolescenza: Le nevrosi*. Roma, LAS 1988, 156 p.; *Le psicosi*. Ibid. 1991, 159 p.; *La depressione*. Ibid. 1993, 174 p.

⁶⁵⁷ Come si indica in bibliografia, sono significativi in quest' ordine di idee gli acuti contributi di Giancarlo Milanese e di altri, che hanno saputo ricomprendere e riproporre - teoricamente e operativamente - il "sistema preventivo" in una prospettiva multidisciplinare, storica, sociologica, psicologica, pedagogica.

⁶⁵⁸ Cfr. cap. 11, § 4 e 5, e cap. 13, § 6.

personalizzazione del percorso educativo in rapporto alla "libertà" effettiva dell' allievo, singolo o gruppo, alle sue richieste di autonomia nello scegliere obiettivi e mezzi, e metodi per raggiungerli; 2) il legittimo pluralismo educativo rispettoso dell' accresciuta pluralità delle condizioni entro cui avviene oggi la crescita dei giovani, quasi ignorata da don Bosco e dai suoi, che hanno operato in un mondo fondamentalmente omogeneo o ritenuto tale con la facile trasposizione del medesimo sistema nei mondi più eterogenei: per sesso, condizioni etniche, politiche, sociali, culturali.

14. Ne risulta trasformata, anzitutto, la figura e l' azione propria dell' *educando*. Lo reclamano le più recenti istanze avanzate dall' attivismo, dalla pedagogia istituzionale e i rilevanti non sopiti fenomeni della "contestazione" e dell' "autogestione". Talune ispirazioni ideologiche non annullano la legittimità della domanda, da valutare attentamente e a cui soddisfare nelle forme più idonee in rapporto alle innumerevoli "differenze". Vi concorrerà ogni possibile ricerca sui fondamenti culturali, scientifici e tecnici dei diversificati interventi⁶⁵⁹. Con questa riserva, è lecito ritenere che il "preventivo" possa proficuamente coniugarsi - in particolare, nell'età adolescenziale e della giovinezza adulta - con le varie forme dell' attivismo, dell' autogoverno, dell' autogestione, in versioni proporzionate alla relativa maturità raggiunta. Occorre superare ogni pessimismo preconcepito, che tende a vedere l' educare come assillante "assistere", difendere, proteggere un debole, un "pericolante", un minore sprovveduto. La psicologia dell' età evolutiva, del profondo, sociale, della famiglia, delle istituzioni potrebbe offrire valide indicazioni per l' invenzione di soluzioni variegata, fortemente differenziate, ispirate a gradualità e a senso del "possibile". Alle soglie degli anni della "contestazione giovanile" il sociologo Achille Ardigò si chiedeva: "Non è dunque conforme al presente stato di cose, nella società della grande Organizzazione o in quelle in avanzato stato di trasformazione, ipotizzare una cultura giovanile come componente vitale di uno sforzo rinnovatore, se non proprio rivoluzionario, nei confronti della "civiltà del benessere" di una parte del mondo? Il discorso a questo punto diviene alto e arduo"⁶⁶⁰.
15. Quanto più vengono accentuate la dignità, le virtualità e il protagonismo del fanciullo e del giovane, tanto più ha da essere innovata la funzione dell' *educatore*. La "rivoluzione copernicana" in educazione e in pedagogia è da considerarsi acquisizione definitiva. Don Bosco ne può aver avuto un qualche intuito pratico; ma è indubbio che, nella sua proposta preventiva, gli educatori sono i detentori incontestati dell' intero sistema: fini, contenuti,

⁶⁵⁹ Cfr. P. Braido, *Appunti per una interpretazione pluridimensionale della "contestazione giovanile"*, in "Orientamenti Pedagogici" 15 (1968) 1284-1304.

⁶⁶⁰ A. Ardigò, *La condizione giovanile nella società industriale*, in *Questioni di sociologia*, vol. II. Brescia, La Scuola 1966, p. 609.

metodi, mezzi⁶⁶¹. Dopo più di un secolo di teoria e di pratica le relazioni giovane-adulto si sono profondamente trasformate, se non altro per il fatto che nell' attuale società "il raggiungimento dello status adulto, sotto i diversi aspetti di esercizio della professione, di indipendenza economica, di emancipazione dai genitori e di possibilità di fondare una famiglia, viene tramandato di parecchi anni". Non per questo il naturale e legittimo processo di *desatellizzazione* e di *maturazione* può venire frenato o bloccato⁶⁶², come potrebbe accadere con una ambigua rappresentazione del "prevenire" e dell' "assistere".

Ciò comporta un modo radicalmente nuovo di interpretare e sperimentare l' idea e il ruolo stessi di "padre", "fratello", "amico". L'educatore sicuro e rassicurante, consapevole del proprio compito e responsabile, non è autoritario, solo autorevole, in grado di associare al coinvolgimento affettivo illimitato, profondo rispetto e incondizionata fiducia. A questa condizione soltanto può verificarsi un autentico dialogo e il costruttivo confronto con un giovane rispettato nei suoi diritti, nel suo protagonismo, compresi il dissenso e la contestazione. Non solo le "compagnie" dovrebbero essere effettivamente, come chiedeva don Bosco, "cosa dei giovani"; ma, anzitutto e più globalmente, tutto ciò che è loro proprio: la vita, i desideri, gli ideali, le inquietezze; ed ancora, le proposte, le ragioni, le collaborazioni.

Ne consegue, inoltre, la trasmutazione radicale di significato e di stile della comunità educativa, vissuta e intesa, come "famiglia". È inevitabile superare un tipo di relazioni che ai tempi di don Bosco potevano risultare piuttosto paternalistiche, da una parte, e "familistiche", nell' insieme, per giungere a rapporti "liberi" e liberanti, autenticamente personalizzanti⁶⁶³.

16. Con le figure e i compiti dei coprotagonisti del "sistema" è implicata, nel cambio concettuale ed esecutivo, l' intera metodologia del "preventivo", ad iniziare dai concetti di base: "amore e timore", "ragione, religione, amorevolezza".

Non può non essere messa in discussione ogni pastorale e pedagogia basata sul "timore servile", che genera la soggezione - reale, mentale, affettiva - del "suddito" al "signore". Essa sarà sostituita dal "rispetto" reciproco, come l' "onora il padre e la madre" non è a senso unico. Comunque, il rispetto lo può desiderare soltanto chi è e si mostra rispettabile e affidabile.

Le "tre parole", poi, proprie di un mondo vagamente e crepuscolarmente romantico (era il tempo del "Dio, patria, famiglia"), sono da rileggersi alla luce di evidenti rivoluzioni di concetti e di mentalità. Quanto alla fede cristiana, separano don Bosco da noi il movimento liturgico, la fondazione e il

⁶⁶¹ Lo si è rilevato nel cap. 14, § 1; cfr. anche P. Braidò, *La prassi di don Bosco...*, pp. 135-136.

⁶⁶² G. Lutte, *Lo sviluppo della personalità. Prospettive pedagogiche*. Presentazione dell' opera di D. P. Ausubel. Zürich, PAS-Verlag 1963, pp. 21-22.

⁶⁶³ P. G. Grasso, *Gioventù: gruppo marginale in crisi di identità*, in "Orientamenti Pedagogici" 13 (1966) 759.

rinvigorismento della morale e della spiritualità, il ritorno al cuore e alle fonti del messaggio cristiano annunciato nella Scrittura e rifluito nella riflessione dogmatica⁶⁶⁴.

L' "amorevolezza" è tutta da ripensare, nei fondamenti, nei contenuti, nelle manifestazioni, in base a un indispensabile e augurabile diverso rapporto tra adulti e giovani e all' autoscienza di questi, meno disponibili a "catture" affettive, spesso, pericolosamente latenti.

In particolare, la "ragione" ha da recuperare la pienezza del suo significato. La chiarificazione del concetto e la rivalutazione della sua realtà è tanto più essenziale a un "prevenire" educativo rinnovato quanto più giovani e adulti sono sottoposti a contrastanti tensioni: il sopravvento della razionalità tecnologica, le richieste di educazione al controllo del mondo dei desideri, l' evasione nell'emozionale immediato, l' istanza della "fantasia al potere", l' avvento del "pensiero debole" e insieme la domanda di "pensiero critico" nella selva della multiculturalità⁶⁶⁵. La soluzione può trovarsi, con modalità rinnovate, nell' incontro dell' istruire e dell' educare, nel ricupero della pienezza delle funzioni della ragione nell' ambito delle disparate potenzialità della persona⁶⁶⁶.

17. Nel generale ricupero del "preventivo" sarà valorizzata una realtà, su cui esso si fonda nella sua forma più naturale e primordiale, la *famiglia*⁶⁶⁷. Essa è, tra tutti, il sistema più "aperto" nelle virtualità, nei problemi, nelle soluzioni: aperto all' imprevedibile, ai rischi, alle decisioni rapide, nuove, tempestive, pur nella presumibile coerenza con fondamentali principi generali giuridici, morali, religiosi.

La famiglia viva può diventare, per il "sistema preventivo", paradigma di un "rinnovamento nella continuità" molto meglio che l' eventuale modello "formalizzato" di un sistema chiuso, quale il collegio, l' internato. Vi si avvicinano le forme dell'oratorio, dell' associazione, del "gruppo".

È necessario inventare una concreta e articolata "pedagogia preventiva familiare", che riapplichi, con particolare cura critica, in situazioni mutate, i concetti chiave del "sistema", in particolare la problematica "amorevolezza", oscillante tra creatività affettiva, senso rassicurante di appartenenza, possessività ansiosa, violenza.

Ma se la "famiglia" può considerarsi la culla naturale del preventivo, essa per prima richiede una permanente rigenerazione, educazione e rieducazione "preventiva". Vi occorrono radicali misure di

⁶⁶⁴ Si vedano, ad esempio, le riflessioni e proposte di Giuseppe Groppo a conclusione di un saggio su *Vita sacramentale, catechesi, formazione spirituale come elementi essenziali del sistema preventivo*, in *Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova*, pp. 52-74, in particolare, pp. 67-74.

⁶⁶⁵ Cfr. M. Pellerrey, *La via della ragione. Rileggendo le parole e le azioni di don Bosco*, in "Orientamenti Pedagogici" 35 (1988) 383-384.

⁶⁶⁶ Cfr. ancora M. Pellerrey, *La via della ragione...*, pp. 395-396.

⁶⁶⁷ Nel 1869 don Bosco scriveva a un facoltoso benefattore di Milano: "Io credo che abbia fatto bene a richiamare il figlio per farlo educare in famiglia: più vale un occhio del padre, che cento occhi di assistenti. Ciò devessi dire pei genitori che hanno mezzi per farli istruire in famiglia come V.S.B." (lett. all'ing. Giuseppe Brambilla, 8 maggio 1869, Em III, lett. n. 1312).

carattere assistenziale, politico e sociale. Ma non possono non concorrervi interventi educativi, rieducativi, addirittura terapeutici in favore di quanti aspirano al matrimonio e alla missione di trasmettere la vita: prima, durante, dopo la creazione della comunità coniugale e familiare.

18. Infine, diventa inevitabile, per gli educatori "preventivi", una rinnovata "docilità", condizione primordiale per un proclamato, ma non definito "nuovo sistema preventivo". Oltre le condizioni accennate non può mancare il ricorso alle scienze umane e, in particolare, alle "scienze dell' educazione". Esse dai tempi di don Bosco hanno fatto incommensurabili progressi. Non si può prescindere da esse a tutti i livelli epistemologici, in un momento in cui l'intero "sapere pedagogico", di qualsiasi tendenza, è in laboriosa fase di riflessione critica. Anche la molteplicità degli interventi "preventivi", il "sistema preventivo", in quanto "pedagogia" e "pastorale", è sottoposto a tutte le tensioni che caratterizzano il costituirsi epistemologico della scienza o delle scienze dell' azione educativa e pastorale⁶⁶⁸. E la realtà giovanile, nella vastissima gamma delle situazioni e dei problemi, è ancor più pressante della teoria⁶⁶⁹.

Del resto, fondamentalmente dogmatico, il sistema di don Bosco non era derivato soltanto da generali principi antropologici e teologici. La sua esperienza educativa e la formulazione offerta si rivelano "pedagogia" in certa misura "sperimentale", praticata, verificata, perfezionata, infaticabilmente, in quel "laboratorio pedagogico" che fu l' Oratorio di Valdocco e nelle istituzioni che dalla "casa madre" si sono diramate⁶⁷⁰.

⁶⁶⁸ Cfr. C. Nanni, *Pedagogia in discussione*, in "Orientamenti Pedagogici" 36 (1989) 890-914; C. Volpi, *Paideia '80. L' educabilità nell' era del post-moderno*. Napoli, Tecnodid 1988, 162 p.; F. Cambi, R. Fornaca, G. Cives, *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*. Firenze, La Nuova Italia 1991, III-234 p.; A. Granese, *Il labirinto e la porta stretta. Saggio di pedagogia critica*. Firenze, La Nuova Italia 1993, VII-399 p.; G. Acone, *Declino dell' educazione e tramonto d' epoca*. Brescia, La Scuola 1994, 268 p.

⁶⁶⁹ Cfr. nel volume *Ripartire dalla strada* (Torino, SEI 1997), citato in bibliografia, le pertinenti insistenze di Domenico Ricca: *I salesiani nel pianeta minori* (pp. 28-39): *I salesiani nel pianeta tossicodipendenza* (pp. 137-157).

⁶⁷⁰ Cfr. P. Braido, *Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse*, in "Orientamenti Pedagogici" 38 (1991) 906-911.

CONCLUSIONI

La *motivazione fondamentale*, intrinseca nell'essere umano, *alla ricerca e conferimento di significato* alla propria esistenza, ha costituito il *focus* dell'intera ricerca di dottorato: l'elemento conduttore sia nella lettura dell'adolescenza che del disagio giovanile, nonché nella elaborazione di orientamenti metodologici per una «educazione orientata al senso».

Così, l'attenzione dedicata alla fase di sviluppo adolescenziale ha delineato, ad uno sguardo fenomenologico-esistenziale, l'adolescenza quale «modo-di-essere-nel-mondo» permeato da un'originale consapevolezza nell'esistere: dal percepirsi, cioè, il soggetto, testimone di sé e dei propri cambiamenti. Si tratta di un tempo fondamentale per la ricerca del significato - in connessione al difficile compito della maturazione identitaria - che vede il giovane frequentemente impegnato in interrogativi concernenti il senso della sua concreta esistenza, così come si evince da alcune indagini sperimentali. Un tempo cruciale, altresì, per l'elaborazione di fondamentali processi di significazione delreale che ne connoteranno, a partire da qui, la personale postura esistenziale. Il senso, tuttavia, non può essere inventato o creato dal soggetto, in quanto scaturisce dalla sua capacità di intuire le potenzialità di significato insite in ogni situazione esistenziale: anche la più traumatica. Tale è la concezione promossa dall'*Analisi Esistenziale* di V.E. Frankl, che ha costituito l'orizzonte teorico di riferimento per la nostra riflessione, quale prospettiva antropologica capace di mettere in luce, accanto alle altre esigenze dell'essere umano, quelle di natura squisitamente esistenziale.

Così, dopo aver riflettuto sull'adolescenza e sulla tensione del giovane alla ricerca di senso, l'attenzione si è focalizzata sul fenomeno del disagio giovanile, permeato da vissuti emotivi di incertezza ed instabilità, che si manifestano nei modi perlopiù sommersi del malessere latente, particolarmente diffuso nell'attuale contesto socioculturale.

Si profila, pertanto, la sociogenesi – piuttosto che psico-patogenesi – della sofferenza delle giovani generazioni, costrette ad intraprendere il difficile compito della crescita in una società dai connotati valoriali confusamente labili, e pertanto incapace di sostenere il soggetto nella ricerca di senso. Affiora, inoltre, come i tradizionali modelli interpretativi e di intervento del disagio (psichiatrico, psicologico, sociologico) tendano a ricondurlo, di volta in volta, a criticità di tipo biologico-organico, a difficoltà di carattere cognitivo, emotivo-relazionale, o a svantaggi di tipo socio-economico, lasciando decisamente ai margini le motivazioni di natura esistenziale. In ciò si ravvisano i rischi di

determinismo e riduzionismo, che emergono in riferimento ad uno sguardo fenomenologico-esistenziale attento alla totalità della persona umana, nella sua interezza.

Nel delineare l'aspetto esistenziale del malessere, si è dunque proceduto nella lettura fenomenologica di questo fenomeno, volta a comprendere il senso del disagio stesso e la centralità del vissuto esistenziale soggettivo, in un'ottica dimensionalmente integrativa rispetto le molteplici comprensioni teoriche in precedenza delineate.

Tale sguardo fenomenologico trova efficace espressione nella concezione di uomo delineata nell'«ontologia dimensionale» di V.E. Frankl, che ha il pregio di mettere in luce la centralità dei dinamismi spirituali (o noetici) per il benessere della persona o, all'opposto, per l'insorgenza di forme di malessere. Si tratta di un contributo basilare per la comprensione della sofferenza giovanile anche nei suoi risvolti esistenziali, legati al verificarsi di difficoltà nella tensione trascendente del giovane tra il suo «essere-attuale» ed il «poter-essere diversamente»; alla presenza di un fare permeato da una profonda insensatezza, nonché di un sentire non consapevolizzato, che ostacola la capacità di appropriazione personale dei significati.

Un punto di vista essenziale si aggiunge a quello già citato, vale a dire quello “*donboschiano*”, che nel porre al centro la categoria antropologica della trascendenza umana (con gli intrinseci caratteri di apertura, progettualità, e responsabilità) ha consentito di disvelare la sofferenza propriamente spirituale degli adolescenti – male del nostro tempo dall'insignificanza diffusa - e di tratteggiarla quale sentimento di profondo *vuoto esistenziale*, legato all'incapacità di cogliere le esigenze di senso insite in ogni frangente della vita. Tale sguardo ha caratterizzato la lettura delle forme in cui si esprime la sofferenza delle giovani generazioni, ravvisando la centralità della motivazione esistenziale che agisce, nell'intreccio con le altre dimensioni della persona, da sottofondo a molteplici comportamenti di sofferenza, che vanno dalla diffusività della noia alla tragicità del suicidio.

Pertanto, a partire dall'ipotesi fondante circa la presenza di una possibile matrice *esistenziale* del disagio, il percorso di studio ha messo in luce il diffuso sentimento della *manca di senso* che si cela tra le pieghe del malessere adolescenziale. Ovvero, il fatto che (al di là e nonostante le criticità di tipo bio-psico e sociale) l'insorgenza di un profondo vissuto di sofferenza scaturisca dall'incapacità del giovane di prendere posizione nei confronti di quelle condizioni, e di esercitare la facoltà di assumere, liberamente e responsabilmente, un atteggiamento interiore nei confronti della sua particolare situazione esistenziale.

Ciò chiama in causa la riflessione pedagogica e la pratica educativa mettendo in rilievo, di fatto, la difficoltà dell'apparato educativo nel sostenere il soggetto nel suo solitario processo di crescita,

nonché nel guidarlo nella ricerca di risposte, chiare e coerenti, a cruciali interrogativi esistenziali. Appare, così, del tutto impensabile che l'educazione - soprattutto in un tempo, come il nostro, dove la sofferenza giovanile assume i preoccupanti contorni di un malessere *culturale* legato al "nichilismo valoriale"⁶⁷¹ imperante - possa prescindere dall'interrogativo metafisico ed assiologico del senso, espresso sempre più fortemente dal mondo adolescenziale. Si tratta, infatti, di una vera e propria *emergenza educativa*, che sfida la pedagogia ed il suo ancora - per taluni aspetti - incerto statuto epistemologico, anche nel suo rapporto con le altre discipline. In ragione di ciò, la ricerca ha posto attenzione alla centralità della dinamica della trascendenza in pedagogia: fulcro di una *cura educativa* che, coerentemente a quanto emerge dal sistema preventivo di don Bosco, si concentra sugli aspetti evolutivi ed esistenziali della persona, differendo così dalla cura di carattere clinico e dal trattamento dai toni terapeutico-assistenziali.

Nell'affrontare, pertanto, questioni di carattere eminentemente epistemologico, è affiorato l'implicito pedagogico sotteso alla già citata *Analisi Esistenziale* frankliana, individuabile nella tensione (nella «noodinamica») tra la fattualità dell'essere e l'esistenzialità del dover-essere quale fulcro del benessere dell'essere umano (o della sua sofferenza).

Dinamismo che costituisce indubbiamente l'essenza della natura trasformativa della pedagogia, centrata sulla promozione della progettualità esistenziale, nella prospettiva dell'*ex-sistere*. Così, la scelta di optare per la concezione dell'uomo, ci ha consentito di delineare un'*antropologia pedagogica* quale fondamento di un'educazione che vede l'uomo come *unità bio-psico-spirituale*, nell'ottica non della soddisfazione omeostatica dei bisogni, quanto dell'incremento della protensione spirituale verso significati e valori trans-soggettivi, nel richiamo alla costitutiva «volontà di significato» ed all'inesauribile «forza di resistenza dello spirito».

Emerge, così, come proprio dalla specificità epistemologica della pedagogia scaturisca, per l'educazione, la richiesta ineludibile di accogliere anche l'esigenza di senso nei diversi contesti dell'agire educativo, quale parte integrante e fondamentale del percorso formativo del giovane, promuovendone costantemente la ricerca di scopi, di significati e di valori nelle concrete situazioni dell'esistere. Il tale prospettiva l'educazione assume i toni della *prevenzione*, attenta alle dimensioni spirituali e, dunque, progettuali della persona: alla promozione dei desideri, non alla compensazione dei bisogni; all'incentivazione delle risorse, non alla riparazione delle mancanze. In ciò consiste l'identità specifica del lavoro educativo: nel far leva sulla *volontà di significato* della persona, potenzialmente presente nonostante le difficoltà. E tale attenzione può dirigersi verso alcune finalità essenziali, capaci di declinare il complesso processo formativo dell'«affinamento della coscienza»,

⁶⁷¹ Cfr. U. Galimberti, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007

ovvero: l'educazione alla consapevolezza (delle potenzialità intuite dalla coscienza, quale "organo di significato"⁶⁷²); l'educazione alla scelta (ad una decisionalità libera e responsabile, in riferimento non tanto ad un «perché», quanto ad un «per-che» vivere) e l'educazione alla resilienza (all'abilità di rispondere agli appelli dell'esistenza, impegnandosi nella realizzazione concreta di un significato percepito come un compito).

Si tratta di obiettivi certamente complessi da raggiungere, in riferimento ai quali è sembrato opportuno pensare a qualche orientamento progettuale e metodologico. La ricerca, pertanto, giunge alla proposta di possibili direzioni di senso per un'educazione che intenda accogliere la motivazione alla ricerca di senso come dinamismo fondamentale della formazione. Orientamenti di senso che abbiamo indicato nell'attenzione ai vissuti della vita emotiva, alla prospettiva del futuro, alla pro-socialità, all'esperienza del mondo, alle situazioni di sofferenza e di incontro con il limite, alla riflessività ed, infine, nella cura al coglimento dei significati che connotano le singole situazioni della vita. Si tratta di suggestioni formative che, coerentemente al carattere di *scoperta* dei valori (i quali, come ripete spesso Giovanni Bosco, possono solamente scaturire dalla ricerca personale) necessitano di accorgimenti metodologici coinvolgenti il giovane nella totalità delle sue dimensioni: a partire, dunque, dall'offerta di opportunità educative volte all'ampliamento del campo esperienziale (secondo modalità che prevedano, anche, il ricorso alla poesia, alla musica, al corpo, all'esperienza estetica); all'attivazione di quella forma particolare di comunicazione e relazione (denominata «dialogo socratico»), capace di fare appello alle varie forme della discussione ragionata, anche ricorrendo agli aspetti dell'ironia e dell'umorismo; alla predisposizione di spazi e momenti che incentivino il silenzio e la contemplazione, nonché la riflessività, attraverso pratiche di scrittura autobiografica o di lettura guidata.

Si è evidenziato, allora, come la legittimazione dell'esigenza di senso in educazione richieda un impegno progettuale e metodologico indubbiamente complesso, che pone l'educatore di fronte alla necessità (e, talvolta, all'urgenza) di improntare percorsi educativi differenziati, sempre meno incentrati sulla trasmissione di contenuti prefissati e su modalità perlopiù prestabilite. Elementi, questi, che denotano l'importanza che assume l'*equilibrio di personalità* dell'adulto, nella convinzione che la ricerca di significato nei giovani possa essere realmente incentivata dalla presenza di chi si ponga, credibilmente, come autentico ricercatore di senso.

⁶⁷² V.E. Frankl, *Logoterapia e analisi esistenziale*, cit., p. 80

Alla luce di queste considerazioni, il sistema preventivo di don Bosco⁶⁷³, si è rivelato ancora attuale e ricco di suggestioni pedagogiche altamente significative ed estremamente attuali, capace di contribuire non solo alla lettura del disagio dei giovani in una prospettiva eminentemente *esistenziale*, quanto di incentivare un processo (certamente complesso e qui avviato nei suoi aspetti essenzialmente fondativi) di rinnovamento della pedagogia stessa. Si tratta, infatti, di promuovere la direzione dello sguardo di chi educa sulla dimensione esistenziale: sulle potenzialità dei soggetti in formazione, a partire dalla convinzione che, al di là delle mancanze, dei deficit, dei bisogni, resista in ciascuna persona una “forza di resistenza dello spirito”⁶⁷⁴ sulla quale l’educazione deve e può far leva. Un processo di rinnovamento pedagogico che si dispiega a partire, dunque, dal piano propriamente teorico-antropologico, nell’accoglimento dei principi fondanti di *spiritualità – libertà-responsabilità*). Da ultimo, si possono profilare alcune prospettive di ricerca future, che potrebbero aprire ad ulteriori approfondimenti in relazione ad un lavoro, come quello qui concluso, di carattere teoretico e fondativo. Una possibile direzione, a tal proposito, concerne la declinazione e la traduzione delle direzioni di senso generali (con le quali si conclude la ricerca) in diversificati ambiti formativi, attraverso una metodologia laboratoriale volta alla progettazione di percorsi educativi capaci di promuovere la ricerca di senso. Tale scenario potrebbe essere completato dalla promozione di percorsi di formazione, per gli educatori, capaci di fungere quale contesto di riflessione sui fondamenti antropologico-assiologici di un’educazione esistenziale *attraverso* il senso e l’attualità dell’impegno di Don Bosco, che diede vita a un nuovo modo di prendersi cura dei ragazzi, in un periodo di grandi rivolgimenti sociali. Attualità, che viene rilanciata dalla situazione attuale che vive il mondo giovanile. La situazione dei nostri adolescenti in Occidente e in Italia in seguito alla pandemia è grave: solitudine, suicidi, incapacità di comunicare, emarginazione, paura e povertà educativa sono l’oggetto delle segnalazioni raccolte dal mondo giovanile. Quindi un metodo educativo quale è quello di Don Bosco, che offre loro il gioco, il gruppo, l’incontro, la paternità alla quale aggrapparsi e farsi sostenere, è di una grandissima attualità. Ieri i ragazzi erano abbandonati dalla società, oggi si sono rinchiusi nel loro mondo. Il metodo educativo di Don Bosco li rimette in gioco nella società, nel sociale e nella famiglia.

⁶⁷³ Don Bosco non è stato un teorico dell’educazione. Con una certa difficoltà e solo nel 1877 - come abbiamo ampiamente descritto nel capitolo apposito - ha scritto il piccolo «Trattato sul sistema preventivo». E questo non è né uno studio scientifico, né un libro nel senso pieno della parola, ma solo un opuscolo di 10 pagine, espressione diretta e condensata di una esperienza che aveva già 40 anni di storia alle spalle. Per questo, don Bosco è «autore» del sistema preventivo in modo molto diverso dagli altri inventori di sistemi educativi. Uno storico salesiano ha scritto: «Non dimentichiamo mai che il sistema preventivo è soprattutto don Bosco stesso», la sua persona, la sua vita, il tipo di presenza tra i giovani. Questa prima riflessione ne fa sorgere un’altra. Non solo il metodo educativo di don Bosco va trovato nella sua persona e nella sua pratica educativa molto più che negli scritti, ma questo metodo va inquadrato in una serie di elementi non direttamente educativi, e che tuttavia influiscono in modo determinante sull’educazione. Per capire don Bosco pedagogo, bisogna guardare a tutto don Bosco. La sua pedagogia viene illuminata dall’insieme della sua personalità ricca e complessa e dalla sua vocazione straordinaria nella Chiesa.

⁶⁷⁴ V.E. Frankl, *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998

BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Enciclopedia della filosofia e delle scienze umane*, De Agostini, Novara, 1996
- AA.VV., *Relazione educativa ed educazione alla scelta nella società dell'incertezza. XLVI Convegno di Scholè*, La Scuola, Brescia, 2008
- AA.VV., *Relazione sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia 2008-2009. Temi e prospettive dei lavori dell'Osservatorio nazionale per l'infanzia e l'adolescenza*, Istituto degli Innocenti, Firenze, 2009
- Acevedo G., *El modo humano de enfermar. Desde la perspectiva de la logoterapia de Viktor Frankl*, Fundación Argentina de Logoterapia «Viktor E. Frankl», Buenos Aires, 1996
- Achenbach G., *La consulenza filosofica. La filosofia come opportunità per la vita*, Apogeo, Milano, 2004
- Addad M., Benezech M., “Névrosisme, signification existentielle et autorenforcement du moi. Enquête comparative entre délinquants et non-délinquants”, *Annales Médico-Psychologiques*, 144, n. 8, 1986, pp. 777-789
- Allers R., *Psicologia e pedagogia del carattere*, SEI, Torino, 1970
- Allport G.W., *Divenire. Fondamenti di una psicologia della personalità*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1963
- Allport G. W., *Psicologia della personalità*, Roma, LAS, 1977
- Amenta G., *Gestire il disagio a scuola*, La Scuola, Brescia, 2002
- Amery J., *Levar la mano su di sé*, Torino, Bollati Boringhieri, 1990
- Antonovsky A., *Unravelling the mystery of health: How people manage stress and stay well*, Jossey-Bass, San Francisco, 1987
- Arioli A., *Disagio giovanile e ricerca di senso in adolescenza*, Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano, 2010 pp. 11-67
- Asch S.E., *Psicologia sociale*, SEI, Torino, 1968
- Augelli A., *Erranze. Attraversare l'adolescenza*, Franco Angeli, Milano, 2011
- Auhagen A.E., Holub F., “Ultimate, provisional, and personal meaning of life: differences and common ground”, *Psychological Reports*, vol. 99, n.1, 2006, pp. 131-146
- Ausubel D.P., *Educazione e processi cognitivi*, Milano, Angeli 1978
- Bacolini K., “«Giudicate tutto, trattenete ciò che vale! ». Spunti di riflessione sui giovani di oggi per educare a un senso della vita”, *Ricerca di Senso*, vol. 5, n. 2, 2007, pp. 203-224

- Baltes P.B., Reese H., “L’arco della vita come prospettiva in psicologia evolutiva”, *Età evolutiva*, 23, 1986
- Bandura A., *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs (New York), 1986. Bandura A., *Autoefficacia*, Erickson, Trento, 2000.
- Baraldi C., Iervese V.E. (a cura di), *Come nasce la prevaricazione. Una ricerca nella scuola dell’obbligo*, Donzelli, Roma, 2003
- Baraldi C., Rossi E., *La prevenzione delle azioni giovanili a rischio*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Barber L.S., “Case Studies with Delinquents”, *The International Forum for Logotherapy*, 5, n.1, 1982, pp. 38-40
- Barbero Avanzino B., *Devianza e controllo sociale*, Franco Angeli, Milano, 2002
- Barone P., *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini, Milano, 2009
- Basaglia F., *La maggioranza deviante*, Einaudi, Torino, 1971
- Batthyany A. Guttman D., *Empirical Research on Logotherapy and Meaning-oriented Psychotherapy. Annotated Bibliography*, Zeig, Tucker & Theisen, Phoenix, (Arizona), 2005
- Battista J., Almond R., “The development of meaning in life”, *Psychiatry Journal for the Study of Interpersonal Processes*, vol. 36, n. 4, 1973, pp. 409-427
- Baudry P., “Fattori vecchi e nuovi in materia di suicidio”, *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985
- Baudry P., “Sociologia del suicidio”, *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985.
- Bauman Z., *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Bauman Z., *Vita liquida*, Roma-Bari, Laterza, 2006
- Bauman Z., *Modus vivendi. Inferno e utopia del mondo liquido*, Laterza, Roma-Bari, 2007
- Bauman Z., *Consumo, dunque sono*, Laterza, Roma-Bari, 2008
- Bauman Z., Battiston G., *Modernità e globalizzazione*, Edizioni dell’Asino, Roma, 2009
- Bazzanella C., Kobau P., *Passioni, emozioni, affetti*, McGraw-Hill, Milano 2002
- Beck A.T., *Cognitive therapy of personality disorders*, Guilford Press, New York, 2004
- Beck A.T., *La depressione*, Boringhieri, Torino, 1979
- Becker H. S., *Outsiders. Saggi di sociologia della devianza*, Gruppo Abele, Torino, 1987
- Bellantoni D., *L’analisi Esistenziale di Viktor E. Frankl. Prospettive e sviluppi verso un intervento clinico integrato*. Tesi di Dottorato, Università Pontificia Salesiana, Roma, 2010
- Benasayag M., Schmit G., *L’epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Benedetto L., *Il parent training: counseling e formazione per genitori*, Carocci, Roma, 2005

- Berra L., *La voce della coscienza. L'angoscia come via alla trascendenza*, Il Segno dei Gabrielli Editori, Verona, 2004
- Berra L., D'Angelo M. (a cura di), *Counseling filosofico e ricerca di senso*, Liguori, Napoli, 2008
- Bertin M.G., *Nietzche . L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1977
- Bertin G.M., Contini M., *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*, Armando, Roma, 1983
- Bertin G.M., Contini G., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando, Roma, 2004
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958
- Bertolini P., *Pedagogia e scienze umane*, Clueb, Bologna, 1983
- Bertolini P., L. Caronia, *Ragazzi difficili. Pedagogia interpretativa e linee di intervento*, La Nuova Italia, Firenze, 1993
- Bertolini P., *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze, 1995
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*. La Nuova Italia, Milano, 2001
- Bertolini P., *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*, Utet, Novara, 2005
- Bertolini P. (a cura di), *Per un lessico di pedagogia fenomenologica*, Erickson, Trento, 2006
- Binetti P., Alloni R., *Modi e modelli del tutorato : la formazione come alleanza*, Magi, Roma, 2004
- Binswanger L., *Essere nel mondo*, Astrolabio 1973
- Binswanger L., *Tre forme di esistenza mancata. L'esaltazione fissata, la stramberia, il manierismo*, Bompiani, Milano, 2001
- Binswanger L., Warburg A., *La guarigione infinita*, Neri Pozza, Venezia, 2005
- Binswanger L., *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*, Feltrinelli, Milano 2007
- Bissoli C., *Il Papa interpreta il sistema educativo di don Bosco*, ELLEDICI, 2000
- Black W.A.M., Gerson R.A.M., "Purpose in Life and Neuroticism in New Zeland Prisoners", *British Journal of Social Clinical Psychology*, 12, 1973, pp. 50-54
- Bobbio N., *Elementi di politica*, Einaudi Scuola, Milano 1998
- Boda G., *Life skill e peer education: strategie per l'efficacia personale e collettiva*, La nuova Italia, Milano, 2001

- Boella L., *Grammatica del sentire. Compassione, simpatia, empatia*, CUEM, Milano, 2004
- Boella L., *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*, Raffaello Cortina, Milano, 2006
- Bollnow O. F., *Le tonalità emotive*, Vita e Pensiero, Milano, 2009
- Bonino S., *Il fascino del rischio negli adolescenti*, Giunti, Firenze, 2005
- Borgna E., *I conflitti del conoscere. Strutture del sapere ed esperienza della follia*, Feltrinelli, Milano, 1988
- Borgna E., *L'arcipelago delle emozioni*, Feltrinelli, Milano, 2004
- Borgna E., *L'attesa e la speranza*, Feltrinelli, Milano 2005
- Borgna E., *Le figure dell'ansia*, Feltrinelli, Milano, 2005
- Borgna E., Manica M., Pagnoni A., *Il suicidio. Amore tragico, tragedia d'amore*, Borla, Roma, 2006
- Borgna E., *Come in uno specchio oscuramente*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Borgna E., *Le intermittenze del cuore*, Feltrinelli, Milano, 2008
- Bosco G., *Memorie dell'oratorio di san Francesco di Sales (dal 1815 al 1855)*, scritte dopo il 1855, ristampa extra-commerciale a cura Editrice SDB
- Bosco G., *Il sistema preventivo nell'educazione della gioventù*, 1877, in F. Motto, Francesco, *Un sistema educativo sempre attuale*, ELLEDICI, 2000
- Bosco T., *Don Bosco, storia di un prete*, ELLEDICI, 1999
- Böschemeyer U., "Logotherapeutic approaches to crisis situations", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 17-22
- Braido P., *Prevenire, non reprimere: il sistema educativo di don Bosco*, LAS, Roma 2000
- Braido P., *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, LAS, Roma 1973
- Brezinka W., *La scienza dell'educazione: analisi, critica, proposte*, Armando, Roma, 1979
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1986
- Bruzzone D., *Autotrascendenza e formazione. Esperienza esistenziale, prospettive pedagogiche e sollecitazioni educative nel pensiero di Viktor E. Frankl*, Vita e pensiero, Milano, 2001
- Bruzzone D., "Attivare la forza di resistenza dello spirito. Esplicitare l'implicito pedagogico della logoterapia", *Attualità in Logoterapia*, 4, n. 3, 2002, pp. 15-18
- Bruzzone D., "L'educazione al senso e il senso dell'educazione. Implicazioni rivoluzionarie di un'intuizione pedagogica", *Ricerca di Senso*, vol. 4, n. 1, 2006, pp. 25-36
- Bruzzone D., "Oltre la gabbia dei mille tecnicismi. L'approccio fenomenologico come liberazione del metodo di lavoro", *Animazione Sociale*, n° 8-9, 2007, pp. 74-80

- Bruzzone D., *Carl Rogers. La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma, 2007
- Bruzzone D., *Ricerca di senso e cura dell'esistenza. Il contributo di Viktor E. Frankl a una pedagogia fenomenologico-esistenziale*, Erikson, Trento, 2007
- Bruzzone D., "Disagio giovanile e ricerca di senso. Intuizioni pedagogiche nella logoterapia di Viktor E. Frankl", *Pedagogia e Vita*, n. 5/6, 2008, pp. 194-211
- Bruzzone D., "Noi siamo un racconto. La scrittura di sé come autoanalisi e ricerca di senso", *Ricerca di Senso*, vol. 6, n. 2, 2008, pp. 177-192
- Bruzzone D., "Consulenza «filosoficamente» orientata. La logoterapia di Viktor E. Frankl come prototipo", *Ricerca di Senso*, vol. 7, n. 3, 2009, pp. 339-356.
- Bruzzone D., "Saper «vedere»", *Note di pastorale Giovanile*, Elledici, Torino, n. 1, 2009, pp. 44-48
- Buber M., *Il principio dialogico ed altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo (MI), 2004
- Buccoliero E., *Il bullismo non è un gioco da ragazzi*, Quaderni di Promeco, Ferrara, 2005
- Buccoliero E., Maggi M., *Bullismo, bullismi: le prepotenze in adolescenza dall'analisi dei casi agli strumenti d'intervento*, Franco Angeli, Milano, 2005
- Budini C., "Anziani e pienezza di senso. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su tematiche esistenziali", *Ricerca di Senso*, vol. 4, n° 3, 2006, pp. 357-379
- Budini C. "Anzianità e crescita esistenziale. Analisi comparativa di ricerche sperimentali su sofferenza e malattia", *Ricerca di Senso*, vol. 5, n° 1, 2007, pp. 77-100
- Budini C. "I nuclei di senso della terza età della vita", *Ricerca di Senso*, vol. 5, n° 3, 2007, pp. 369-400
- Buhler C., "Some observations on the psychology of the third force", *Journal of Humanistic Psychology*, vol. 5, 1965, p. 54 ss.
- Butturini E., *Disagio giovanile e impegno educativo*, La Scuola, Brescia, 1984
- Buzzi C., Cavalli A., de Lillo A. (a cura di), *Rapporto Giovani. Sesta Indagine dell'Istituto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna, 2007
- Cambi F., Dell'Orfanello M.G., Landi S. (a cura di), *Il disagio giovanile nella scuola del terzo millennio. Proposte di studio e intervento*, Armando, Roma, 2008
- Canevaro A., Catarsi E., *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Del Cerro, Pisa, 2004
- Canevaro A., Chierigatti A., *La relazione di aiuto*, Carocci, Roma. 1999

- Cargnello D., *Alterità e alienità. Introduzione alla fenomenologia antropoanalitica*, Feltrinelli, Milano, 1966
- Carkhuff R., *L'arte di aiutare*, Erikson, Trento, 1989.
- Caroni V., Iori V., *Asimmetria nel rapporto educativo*, Armando Editore, Roma, 1989
- Carovita S., Gini G., *L'(im)moralità del bullismo*, Unicopli, Milano, 2010
- Casella F., "Disagio giovanile, globalizzazione e educazione", *Ricerca di Senso*, vol. 1, n. 2, 2003, pp. 179- 191
- Cassano G.B., *Trattato italiano di psichiatria*, Masson, Milano, 1999
- Catarsi E. (a cura di), *Peer education e formazione dei tutor: un progetto contro il disagio scolastico nell'Empolese Valdelsa*, Del Cerro, Pisa, 2002
- Catarsi E., *Promuovere i ragazzi : accoglienza, peer education e orientamento per combattere la dispersione scolastica*, Del Cerro, Pisa, 2004
- Cazzullo C. L., Invernizzi G., Vitali A., *Le condotte suicidarie*, USES, Firenze, 1987 Centro Nazionale di Documentazione ed Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza, *Un volto o una maschera? I percorsi di costruzione dell'identità. Rapporto 1997 sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per gli affari sociali, Roma, 1997
- Chandler M. J., "Relativism and the problem of epistemological loneliness", *Human Development*, vol. 18, n. 3, 1975, pp. 171-180
- Chávez Villanueva P., *Educhiamo con il cuore di Don Bosco per lo sviluppo integrale della vita dei giovani, soprattutto i più poveri e svantaggiati, promuovendo i loro diritti*. Strenna 2008, Roma, Istituto Figlie di Maria Ausiliatrice, 2007
- Chiarugi F., "L'altra faccia della medaglia: competere per vivere? Nuove vie e nuovi sogni per continuare a vivere", *Ricerca di senso*, vol. 6, n. 3, 2008, pp. 375-380
- Chomsky N., *Saggi linguistici*, Boringhieri, Torino, 1969-70
- Cocever E., Chiantera A. (a cura di), *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna 1996
- Coffield K.E., Buckalew L.W., "Student apathy: An analysis of relevant variables", *College Student Journal*, vol. 20, n. 2, 1986, pp. 211-214.
- Coffield K.E., Buckalew L.W., "University student apathy: Sex, race, and academics class variables", *Psychological Record*, vol. 35, n. 4, 1986, pp. 459-463
- Cohen A.K. , *Controllo sociale e comportamento deviante*, Il Mulino, Bologna, 1969
- Coleman J., Hendry L., *La natura dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 1992

- Comoglio M., Cardoso M.A, *Insegnare e apprendere in gruppo: il cooperative learning*, LAS, Roma, 1996
- Comoglio M., *Educare insegnando: apprendere ad applicare il "Cooperative learning"*, LAS, Roma, 1998
- Comoglio M. (a cura di), *Il cooperative learning: strategie di sperimentazione*, Gruppo Abele, Torino, 1999
- Contini A., *Ombre di senso nell'esistere*, Bastogi, Napoli, 2005
- Contini M., *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, La Nuova Italia, Firenze, 1988
- Corradini L., Damiano E., Mencarelli M., Montuschi F., Scurati C., *Quale educazione ai valori nella scuola d'oggi?*, La Scuola, Brescia, 1978
- Costa V., Franzini E., Spinicci P., *La fenomenologia*, Einaudi, Torino 2002
- Craing W., Pepler D., "Observations of bullying and victimization in the schoolyard", *Canadian Journal of School Psychology*, vol. 2, 1997, pp. 41-60
- Crepet P., Florenzano F., *Il rifiuto di vivere. Anatomia del suicidio*, Editori Riuniti, Roma, 1989
- Crespi F., *Evento e struttura*, Il Mulino, Bologna, 1993
- Crumbaugh J.C., *Everything to Gain. A Guide to Self-Fulfilment Through Logotherapy*, Chicago, 1973
- Crumbaugh J.C., Carr G.L., "Treatment of Alcoholics with Logotherapy", *The International Journal off Addictions*, 14, n. 6, 1979, pp. 847-853
- Dalle Fratte G. (a cura di), *Teoria e modello in pedagogia*, Armando, 1986
- Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*, Roma, Armando 1993
- De Beni M., *Educare all'altruismo. Programma operativo per la scuola di base*, Erickson, Trento, 2000
- De Leo G., *L'interazione deviante. Per un orientamento psico-sociologico al problema della norma-devianza e criminalità*, Giuffrè, Milano, 1981
- De Leo G., *La devianza minorile. Metodi tradizionali e nuovi modelli di trattamento*, NIS, Roma, 1990
- De Maio D., *Il suicidio: compendio storico, clinico-casistico e terapeutico*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 1997
- De Monticelli R., *La conoscenza personale. Introduzione alla fenomenologia*, Guerini, Milano, 1998
- De Monticelli R., *L'ordine del cuore. Etica e teoria del sentire*, Garzanti, Milano 2003

- De Natale M.L., *Devianza e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1998
- De Risio S., Sarghiapone M., *Il suicidio. Aspetti biologici, psicologici e sociali*, Masson, Milano, 2002
- Debats D. L., Drost J., Hansen P., “Experiences of meaning in life: a combined qualitative and quantitative approach”, *British Journal of Psychology*, vol. 86, n. 3, 1995, pp. 359-375
- Del Core P., “Identità e ricerca di senso nell’adolescenza”, *Rassegna CNOS*, 10, 1, 1994
- Demetrio D., *Educatori di professione, Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*, La Nuova Italia, Firenze, 1990
- Demetrio D., *Raccontarsi*, Raffaello Cortina, Milano, 1995
- Demetrio D., *Pedagogia della memoria*, Meltemi, Roma, 1998
- Demetrio D., *L’educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, La Nuova Italia, Firenze 2000
- Demetrio D., *La scrittura clinica. Consulenza autobiografica e fragilità esistenziali*, Raffaello Cortina, Milano, 2008.
- DeVogler K. L., Ebersole P., “Categorization of college students’ meaning of life”, *Psychological Reports* , vol. 46, n. 2, 1980, pp. 387-390
- DeVogler K. L., Ebersole P., “Young adolescent’s meaning in life”, *Psychological Reports*, vol. 52, n. 2, 1983, pp. 427-431
- Devoto G., Oli G.C., *Dizionario della lingua italiana*, Le Monnier, Firenze, 1971
- Dewey J., *Come pensiamo*, La Nuova Italia, Firenze, 1961
- Dewey J., *Esperienza e educazione*, la Nuova Italia, Firenze, 1993
- Dewey J., *Esperienza e natura*, Mursia, Milano, 1990
- Di Maria F. (a cura di), *Psicologia della convivenza. Soggettività e socialità*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Di Pietro M., *L’educazione razionale emotiva e l’abc delle emozioni*, Erickson, Trento, 1992
- Di Pietro M., *L’alunno iperattivo in classe: problemi di comportamento e strategie educative*, Erickson, Trento, 2001
- Di Pietro M., *L’educazione razionale-emotiva. Per la prevenzione e il superamento del disagio psicologico dei bambini*, Erikson, Trento, 2003
- Dilthey W., *Per la fondazione delle scienze dello spirito*, Angeli, Milano 1985
- Dominante M., “Lavorare con minori in un progetto di rete. La mobilitazione educativa di Gela”, *Ricerca di Senso*, vol. 2, n. 1, 2004, pp. 95-99
- Durkheim E., *Il suicidio. Studio di sociologia*, Rizzoli, Milano, 2007

- Ebersole P., DeVogler K. L., "Meaning in Life: Category self-ratings", *Journal of Psychology*, vol. 107, n. 2, 1981, pp. 289-293
- Eco U., *Diario Minimo*, Bompiani, Milano, 2008
- Economi C., *La pedagogia della speranza. La prospettiva di Viktor Emil Frankl*, EMI, Bologna, 2002
- Ellis A., *Ragione ed emozioni in psicoterapia*, Astrolabio, Roma, 1989
- Engel G.L., "The need for a new medical model: a challenge for biomedicine", *Science*, n. 196, 1977
- Erikson E., "Identity and the Life Cycle", *Psychological issues*, New York, International Universities Press, 1959, n. 1, monografico
- Erikson E., *Infanzia e società*, Armando, Roma, 1975
- Erikson E., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma, 1995
- Eysench H.J., "Nuove vie della psicoterapia", *Psicologia contemporanea*, 10, 1975
- Fabbrini A., Melucci A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogno ed esperienza*, Feltrinelli, Milano, 1992
- Fadda R., *La cura, al forma, il rischio. Percorsi di psichiatria e pedagogia critica*, Unicopli, Milano, 1997
- Fedeli D., *La storia di Pierino. Il controllo dell'iperattività*, Giunti, Firenze, 2006
- Ferrucci G., *La relazione d'aiuto: teoria e tecnica della psicologia umanistico-esistenziale*, Magi, Roma, 2001
- Festinger L., *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano, 1994
- Fife B.L., "The conceptualization of meaning illness", *Social Scienze & Medicine*, 38, 2, 1994
- Fizzotti E., "L'immagine frankliana dell'uomo tra teoria e prassi", *Humanitas*, 32, 11, 1977, 11
- Fizzotti E., *Angoscia e personalità. L'antropologia in Viktor E. Frankl*, Dehoniane, Napoli, 1980
- Fizzotti E., *Lottare per l'uomo. Coscienza e responsabilità*, Devonian, Napoli, 1981
- Fizzotti E., "Prospettive della filosofia dell'esistenza nella logoterapia", *Humanitas*, 40, 1, 1985
- Fizzotti E., Carelli R. (a cura di), *Logoterapia applicata. Da una vita senza senso a un senso nella vita*, Salcom, Varese, 1990
- Fizzotti E., Gismondi A., *Il suicidio. Vuoto esistenziale e ricerca di senso*, SEI, Torino, 1991

- Fizzotti E., *Per essere liberi. Logoterapia quotidiana*, Paoline, Milano, 1992
- Fizzotti E. (a cura di), «*Chi ha un perché nella vita...*». *Teoria e pratica della logoterapia*, LAS, Roma, 1993
- Fizzotti E. (a cura di), *Giovani, vuoto esistenziale e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1998
- Fizzotti E., “La persona in psicologia da Freud a Frankl”, *Attualità in Logoterapia*, 4, 2002, pp. 3-11
- Fizzotti E. (a cura di), *Teppisti per noia? La nuova violenza delle baby gang*, LAS, Roma, 2003
- Fizzotti E., “Politiche giovanili e ricerca di senso. Progetti e linee attuative nel territorio calabrese”, *Ricerca di senso*, vol. 2, n. 3, 2004, pp. 399-413
- Fizzotti E. (a cura di), *Nuovi orizzonti di ben-essere esistenziale. Il contributo della logoterapia di V.E. Frankl*, LAS, Roma, 2005
- Fizzotti E. (a cura di), *Adolescenti in ricerca. Itinerari di sviluppo tra dubbi e certezze*, LAS, Roma, 2007
- Fizzotti E. (a cura di), *Il senso come terapia. Fondamenti teorico-clinici della logoterapia di Viktor Frankl*, Franco Angeli, Milano, 2007
- Fizzotti E., Gatti M. (a cura di), *Carcere: uno spazio per la persona*, LAS, Roma, 2007
- Fizzotti E., “Editoriale”, *Ricerca di senso*, vol. 8, n° 2, giugno 2010, pp. 153-154
- Fontana U., *Relazione, segreto di ogni educazione*, ELLEDICI, 2000
- Fonzi A. (a cura di), “Star male a scuola”, *Età evolutiva*, 2002, n. 27, monografico
- Ford D.H., Lerner R.M., *Teoria dei sistemi evolutivi*, Cortina, Milano, 1995
- Formella Z., Ricci A., *Il disagio adolescenziale. Tra aggressività, bullismo e cyberbullismo*, LAS, Roma, 2010
- Foucault M., *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano, 2000
- Francescano D., Putton A., Cudini S., *Stare bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma, 1998
- Frankl V.E., *Der unbedingte Mensch. Metaklinische Vorlesungen*, Franz Deuticke, Wien, 1949
- Frankl V.E., “The Spiritual Dimension in Existential Analysis and Logotherapy”, *Journal of Individual Psychology*, 15, 1959, pp. 157-165
- Frankl V.E. G. Torellò, J. Wright, *Sacerdozio e senso della vita*, Ares, Milano, 1970
- Frankl V.E., *Psicoterapia nella pratica medica*, Giunti-Barbéra, Firenze, 1974

- Frankl V.E.; “La sofferenza di una vita senza significato”, *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, 2, 1977
- Frankl V.E., “Diagnosi differenziale e terapia differenziale dell’angoscia”, *Psicoterapie. Metodi e tecniche*, 1979, numero unico, pp. 12-21
- Frankl V.E., *Un significato per l’esistenza*,. *Psicoterapia e umanismo*, Città Nuova, Roma, 1983
- Frankl V.E., *Der leidende Mensch. Anthropologische Grundlagen der Psychotherapie*, Huber, Bern, 1984
- Frankl V.E., *Psychotherapy and Existentialism. Selected Papers on Logotherapy*, Simon and Schuster, New York, 1985
- Frankl V.E., *Homo patiens. Soffrire con dignità*, Queriniana, Brescia, 1998
- Freud S., “Al di là del principio di piacere”, in Id., *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., “L’Io e l’Es”, in Id., *Opere*, vol. IX, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., “Lutto e melanconia”, in Id., *Opere*, vol. VIII, Boringhieri, Torino, 1977
- Freud S., *Introduzione alla psicoanalisi: prima e seconda serie di lezioni*, Boringhieri, Torino, 1978
- Froggio G., “Il contributo dei modelli esistenziali alla descrizione ed al trattamento delle tossicodipendenze giovanili”, *Orientamento Pedagogici*, 33, 1986, pp. 114-135
- Froggio G., *Un male oscuro. Alcolismo e logoterapia di V.E. Frankl*, Paoline, Milano, 1987
- Froggio G., *Psicosociologia del disagio e della devianza giovanile. Modelli interpretativi e strategie di recupero*, Laurus Robuffo, Roma, 2002
- Fromm E., *Anatomia della distruttività umana*, Mondadori, Milano, 1975
- Galanti M.A., *Sofferenza psichica e pedagogia. Educare all’ansia, alla fragilità e alla solitudine*, Carocci, Roma, 2007
- Galimberti U., *Psiche e teche. L’uomo nell’età della tecnica*, Feltrinelli, Milano, 1999
- Galimberti U. *Enciclopedia di psicologia*, Garzanti, Milano, 2003
- Galimberti U., *Il senso di fare scuola*, Artestampa, Modena, 2003
- Galimberti U., *L’ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano, 2007
- Gallagher S., Zahavi D., *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009
- Galli N., *Educazione morale e crescita dell’uomo*, La Scuola, Brescia, 1979
- Galli N., *L’educazione ai valori nella scuola di stato*, Vita e Pensiero, Milano, 1982
- Galli N., *Educazione dei preadolescenti e degli adolescenti*, La Scuola, Brescia, 1990

- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000
- Gambini P., Ronco A., “Che senso ha una vita senza amore? Prima applicazione di un test sull’adolescenza”, *Attualità in Logoterapia*, vol. 1, n. 2, 1999, pp. 33-44
- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell’intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 2010
- Gentile M., *Effetti prosociali cognitivi e motivazionali del Cooperative Learning*, LAS, Roma, 2000
- a cura di S.
- Gianotti S. (a cura di), *Bibliografia generale di don Bosco: vol. I, Bibliografia italiana 1844-1992*, LAS, Roma 1996; vol. II, *Deutschsprachige Don-Bosco-Literatur 1883-1994*, zusammengestellt von H. Diekmann, LAS, Roma 1997
- Giordani P., *Il colloquio psicologico nella direzione spirituale. Il metodo di R. Carkuff*, Rogate, Roma, 1991
- Giordano P., *Il mio perché. Quaderno operativo per giovani alla ricerca di se stessi*, Comune di Venezia, Assessorato alla Pubblica Istruzione Girmenia E., “Narcisismo e modernità. Perché i disturbi di personalità e le nevrosi sono così diffusi al giorno d’oggi”, *Ricerca di Senso*, vol. 8, n. 2, 2010, pp. 233-241
- Giovanni Paolo II, *Fides et ratio*, Lettera enciclica circa i rapporti tra fede e ragione, Documenti Santa Sede 56, EDB (Edizioni Devonianie Bologna), 1998
- Girmenia E., *L’analisi esistenziale*, Armando, Roma, 2003
- Gnocchi R., *Pedagogia del disagio adulto. Dialogo interdisciplinare e accompagnamento educativo*, Unicopli, Milano, 2008
- Goffman E., *Asylums: le istituzioni totali: i meccanismi dell’esclusione e della violenza*, Edizioni di Comunità, Torino, 2001
- Graber A.V.E., “Logotherapeutic treatment planning and interventions for special conditions”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 25. n. 1, 2002, pp. 39-45.
- Granese A., *Dialettica dell’educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976
- Greene K. et al., “Tergeting adolescent risk-taking behaviours: The contribution of egocentrism and sensation-seeking”, *Journal of Adolescence*, vol. 23, n. 4, pp. 439-461
- Guardini R., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia, 1987
- Guardini R., *Il ritratto della malinconia*, Morcelliana, Brescia, 1990, p. 62
- Guasti L., “Un curriculum centrato sul significato”, *Pedagogia e vita*, 4, 1999, pp. 143-150

- Guidera T., Whiddon M., “Changes in Purpose in Life Test Scores and Logotherapy with Incarcerated Adults”, *Journal of Mississippi Academy of Scienze*, 1980, pp. 103-106
- Halama P., “Dimensions of life meaning as factor of coping”, *Studia Psychologica*, vol. 42, n. 4, 2000, pp. 339-350
- Halbwachs M., *Les causes du suicide*, Alcan, Paris, 1930
- Havighurst R. J., *Human development and education*, Longmans Green, New York, 1953
- Heidegger M., *Essere e tempo*, Longanesi, Milano, 2005
- Henrion R., *Alcohol use disorders: “Alcohol dependence”*, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 25, n. 1, 2002, pp. 30-38
- Henry A.F., Short J.F., *Suicide and Homicide, some economic, sociological and psychological aspects of aggression*, Free Press, New York, 1968
- Henseler H., “Psicologia del Suicidio”, *Concilium*, vol. 21, n. 3, 1985
- Hesse H., *Siddharta*, Adelphi, Milano, 1973
- Husserl E., *Ricerche logiche*, Il Saggiatore, Milano, 1968
- Husserl E., *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*, Einaudi, Torino, 2002
- Husserl E., *I problemi fondamentali della fenomenologia*, Quodlibet, Macerata 2008
- Husserl E., *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Il Saggiatore, Milano, 2008
- Hutzell R., “Logoanalysis for Alcoholics”, *The International Forum for Logotherapy*, 7, n. 1, 1984, pp. 40-45
- Hutzell R.R., “Logoanalysis for Alcoholics”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 7, n. 1, 1984, pp. 40-45
- Iannaccone N., *Stop al bullismo. Strategie per ridurre i comportamenti aggressivi e passivi a scuola*, La Meridiana, Bari, 2005
- Iannini A., “Disagio psicologico in adolescenza e ricerca di senso. L’esperienza del Centro di consulenza psicopedagogia SOS Ascolto Giovani al Borgo Ragazzi Don Bosco”, *Ricerca di Senso*, vol. 6, n. 3, 2008, pp. 395-404
- Iannini A., “La sfida della fiducia. Intervento psicoeducativo in prospettiva logoterapeutica con minori soggetti a provvedimento penale”, *Attualità in logoterapia*, vol. 1, n. 3, 1999
- Iori V., *Essere per l’educazione. Fondamenti di un’epistemologia pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze, 1988

- Iori V., *Filosofia dell'educazione. Per una ricerca di senso nell'agire educativo*, Guerini Studio, Milano, 2000
- Iori V., "La prospettiva fenomenologico-esistenziale", in G. Vico (a cura di), *Pedagogia generale e filosofia dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 2006, pp. 117-139
- Iori V. (a cura di), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura*, Guerini, Milano, 2006
- Iori V., *Nei sentieri dell'esistere. Spazio, tempo, corpo nei processi formativi*, Erikson, Trento, 2006
- Iori V. (a cura di) *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Iori V. (a cura di), *Il sapere dei sentimenti. Fenomenologia e senso dell'esperienza*, Franco Angeli, Milano, 2009
- Iori V., "Ripartire da sé, ripartire dallo sguardo. L'inquietudine creativa dell'operatore sociale", intervista a Vanna Iori a cura di Daniele Bruzzone, *Animazione Sociale*, n. 6/7, 2009, pp. 3-11
- Izzo D., Mannucci A., Mancaniello M.R., *Manuale di pedagogia della marginalità e della devianza*, ETS, Pisa, 2003
- Jankélévitch V., *L'ironia*, Il Melangolo, Genova, 1987
- Janoff-Bulman R., *Shattered assumptions: Towards a new psychology of trauma*, Free press, New York, 1992
- Jaspers K., *Filosofia (2° vol. Chiarificazione dell'esistenza)*, Mursia, Milano, 1978
- Jaspers K., *La mia filosofia*, Einaudi, Torino, 1981
- Jaspers K., *Psicopatologia generale*, Il Pensiero Scientifico, Roma, 2000
- Jaspers K., *Genio e follia : Strindberg e Van Gogh*, Cortina, Milano, 2001
- Jaspers K., *Scritti psicopatologici*, Guida, Napoli, 2004
- Jedlowski P., *Il sapere dell'esperienza. Fra l'abitudine e il dubbio*, Carocci, Roma, 2008
- Jervis G., *Il buon rieducatore*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Jollien A., *Elogio della debolezza*, Quiqajon, Magnano, 2001
- Jollien A., *Il mestiere di uomo*, Quiqajon, Magnano, 2003
- Jonas H., *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino, 1993
- Kerouac J., *Sulla strada*, Mondadori, Milano, 1959

- Khatami M., *Existential therapy for chronic pain*, “The International Forum for Logotherapy”, vol. 18, n. 1, 1995, pp. 13-18.
- Kish G.B, Moody D.R., “Psychopathology and life purpose”, *The international Forum for Logotherapy*, vol. 12, n. 1, 1989, pp. 40-45
- Klein M., *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino, 1978
- Lahav R., *Comprendere la vita. La consulenza filosofica come ricerca della saggezza*, Apogeo, Milano, 2004
- Laing R.D., *L'io diviso: studio di psichiatria esistenziale*, Einaudi, Torino, 2010
- Lamberti S., *Cooperative learning: una metodologia per la gestione efficace dei conflitti*, Cedam, Padova, 2006
- Larocca F., *Oltre la creatività: l'educazione*, La Scuola, Brescia, 1983
- Larocca F., *Handicap indotto e società*, Il Sentiero, Verona, 1990
- Larocca F., *Dialogo creativo*, Morelli Editore, Verona 1992
- Larocca F., *Introduzione alla metodologia della ricerca pedagogica. Dispensa per il corso di Scienze dell'Educazione*, Università di Verona, a.a. 1995-1996
- Larocca F., *Nei frammenti l'intero. Una pedagogia per la disabilità*, Franco Angeli, Milano, 1999
- Lukas E., *Dare un senso alla vita. Logoterapia e vuoto esistenziale*, Cittadella, Assisi, 1983
- Lukas E., *Prevenire le crisi. Un contributo della logoterapia*, Cittadella Editrice, Assisi, 1991
- M. Peretti, *Valori perenni e pedagogia*, La Scuola, Brescia, 1984
- Maggi M., Buccoliero E. (a cura di), *Progetto bullismo. L'esperienza e il confronto di quattro progetti di prevenzione*, Berti, Piacenza, 2006
- Maggiolini A., Pietropolli Charmet G. (a cura di), *Manuale di psicologia dell'adolescenza: compiti e conflitti*, Franco Angeli, Milano, 2004
- Mailloux N., *Delinquenza e ripetizione compulsiva*, Vita e Pensiero, Milano, 1964
- Maldonato M., “Introduzione”, in B. Callieri, *Quando vince l'ombra*, EUR, Roma, 2001
- Marcel G., *Il mistero dell'essere: 1. Riflessione e mistero*, Borla, Torino, 1987
- Marcia J.E., “Ego Identity Status: Relationship to change in self-esteem, “general maladjustment”, and authoritarianism”, *Journal of Personality*, 35, 1967, pp. 118-133
- Mariani U., Schiralli R., *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erikson, Trento, 2002

- Mariani U., Schiralli R., *Costruire il benessere personale in classe. Attività di educazione alle competenze affettive e relazionali*, Erikson, Trento, 2002
- Marra R., *Suicidio, diritto e anomia. Immagini della morte volontaria nella civiltà occidentale*, Edizioni Scientifiche Italiane, Roma, 1987
- Martinelli A., Cherubin G., *Il sistema preventivo verso il terzo millennio. Atti della XVIII settimana di spiritualità della Famiglia Salesiana*, Roma 1995
- Masi L., *Il counseling logoterapico*, I.L.I., Cagliari, 2001
- Maslow A.H., *Motivazione e personalità*, Armando, Roma, 1973
- Massa R., *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*, Unicopli, Milano, 1987
- Massa R., *La clinica della formazione*, Angeli, Milano, 1992
- Menesini E., (a cura di), *Bullismo: le azioni efficaci della scuola*, Erikson, Trento, 2003
- Merleau-Ponty M., *Fenomenologia della percezione*, Bompiani, Milano, 2003
- Merleau-Ponty M., *Il visibile e l'invisibile*, Bompiani, Milano, 2003
- Merleau-Ponty M., *Senso e Non-Senso. Percezione e significato della realtà*, Il Saggiatore, Milano, 2004
- Milan G., *Disagio giovanile e strategie educative*, Città Nuova, Roma, 2001
- Milanesi G., *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Torino, 1989
- Milani P., Ius M., *Sotto un cielo di stelle. Educazione, bambini e resilienza*, Raffaello Cortina, Milano, 2010
- Miller C., Schultze G. "Manifesting the noetic dimension on the horizon of the 21-super(st) century", *The International Forum for Logotherapy*, vol. 26, n. 1, 2003, pp. 27-29
- Miller P. H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Il Mulino, Bologna, 1987
- Minois G., *Storia del mal di vivere. Dalla malinconia alla depressione*, Dedalo, Bari, 2005
- Minster K., *Viktor Emil Frankl. Ein Wegbereiter der modernen Erlebnispädagogik?*, Klaus Neubauer, Lüneburg, 1991
- Mion R., "La globalizzazione: sfida dell'educazione. Teorie interpretative e prospettive educative", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 47, n. 6, 2000, pp. 937-956
- Mion R., "Nuove forme di emarginazione. Figure professionali emergenti e strumenti formativi", in AA.VV., *Disagio giovanile e nuove prospettive del lavoro sociale*, Grafic House, Venezia, 1995

- Mollo G., *A scuola di valori. Una metodologia per la formazione del carattere morale*, Porziuncola, Perugia, 1986
- Mollo G., *La via del senso. Alla ricerca dei significati dell'esistenza per un'autentica formazione culturale*, La Scuola, Brescia, 1996
- Mollo G., *Il senso dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2004
- Montagu A., *Saremo bambini*, RED, Como, 1992
- Montuschi F., Polmonari A., *Nuovi adolescenti: dalla conoscenza all'incontro*, Centro Editoriale Devoniano, Bologna, 2006
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001
- Mortari L., *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Milano, 2002
- Mortari, L. *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2008
- F. Motto F., *Un sistema educativo sempre attuale*, LDC, Torino 2000;
- Mounier E., *Il Personalismo*, AVE, Roma, 1971
- Mowrer O.H., *Learning theory and the symbolic processes*, John Wiley, London New York , 1960
- Musi E., *Concepire la nascita: l'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*, Franco Angeli, Milano, 2007
- Nanni C. (a cura di), *Disagio, emarginazione, educazione*, LAS, Roma, 1993
- Nanni C., "Globalizzazione ed educazione", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 6, 2002, pp. 991-1003
- Nanni C., *Il Sistema preventivo di Don Bosco. Prove di rilettura per l'oggi*, LDC, Torino 2003
- Neresini F., Ranci C., *Disagio giovanile e politiche sociali*, Nis, Roma, 1992
- Nietzsche F., *La volontà di potenza*, Bompiani, Milano, 1992
- Noblejas De La Flor M.A., "Dimensiones del concepto del sentido. Una aproximación empirica desde la logoterapia", in *Nous*, n° 13, 2009, pp. 11-44
- Noblejas de la Flor M.A., *Meaning levels and drug-abuse therapy: An empirical study*, "The International Forum for Logotherapy", vol. 20, n. 1, 1997, pp. 46-51
- Nosari S. *L'educabilità*, La Scuola, Brescia, 2002
- Nuttin J., *Teoria della motivazione umana: dal bisogno alla progettazione*, Armando, Roma, 1983

- Oliverio Ferraris A., *La forza d'animo. Cos'è e come possiamo insegnarla ai nostri figli*, Bur, Milano, 2004
- Oliverio Ferraris A., "Il suicidio in adolescenza", *Psicologia contemporanea*, n. 202, 2007
- Pacciolla A., Mancini F. (a cura di), *Cognitivismo esistenziale. Dal significato del sintomo al significato della vita*, Franco Angeli, Milano, 2010
- Paci E., *Tempo e relazione*, Taylor, Torino, 1954
- Paci E., *Diario fenomenologico*, Bompiani, Milano, 1961
- Paci E., *Funzione delle scienze e significato dell'uomo*, Il Saggiatore, Milano, 1963
- Palmieri C., *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*, Franco Angeli, Milano, 2000
- Palmieri C., G. Prada, *Non di sola relazione. Per una cura del processo educativo*, Mimesis, Milano, 2008
- Pascal B., *Pensieri*, Fabbri, Milano, 1997
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, Brescia, la Scuola, 2007
- Patrick W., *Noi non ne parliamo*, Cisu, Roma, 1997
- Pellai A., Rinaldin V., Tamburini B., *Educazione tra pari: manuale teorico-pratico di empowered peer education*, Erickson, Trento, 2002
- Petter G., *Problemi psicologici della preadolescenza e dell'adolescenza*, La Nuova Italia, 1990
- Petter G., *La preparazione psicologica degli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze, 1992
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, NIS, Firenze, 1968
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967
- Pianta R.C., *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Cortina, Milano, 2001
- Piattelli Palmarini M., *L'illusione di sapere*, Mondadori, Milano, 1995
- Pietropolli Charmet G., Scaparro F., *Belletà. Adolescenza temuta, adolescenza sognata*, Bollati Boringhieri, Torino, 1993
- Pietropolli Charmet G., *Adolescenza. Istruzioni per l'uso*, Fabbri, Milano, 2005
- Pietropolli Charmet G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, 2008
- Pizzi F., "Disagio giovanile e bullismo", *Pedagogia e Vita*, n. 1, 2010, pp.115-134
- Poloni S., *Preadolescenti a rischio. Una ricerca nella periferia milanese*, Franco Angeli, 2006

- Postman N., Weingartner C., *L'insegnamento come attività sovversiva*, La Nuova Italia, Firenze, 1973
- Prellezo J.M. (coord.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, LDC-LAS-SEI, Roma 1997
- Rathi N., Rastogi R., "Meaning in life and psychological well-being in pre-adolescents and adolescents", *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, vol. 33, n.1, 2007, pp. 31-38
- Reboul O., *I valori dell'educazione*, ancora, Milano, 1992
- Regogliosi L., *La prevenzione del disagio giovanile*, Roma, Carocci, 2001
- Reker G. T., Cousin J. B., "Factor structure, construct validity and reliability of the Seeking of Noetic Goals (SONG) and Purpose in Life (PIL) tests", *Journal of Clinical Psychology*, vol. 35, n. 1, 1979, pp. 85-91
- Reker G.T, Peacock E.J., "The Life Attitude Profile (LAP): a multidimensional instrument for assessing attitudes toward life", *Canadian Journal of Behavioural Science*, vol. 13, n. 3, 1981, pp. 264-273
- Ricardi P., "Quando vivere è un fardello. Un esempio di riorientamento esistenziale", *Attualità in Logoterapia*, vol. 4, n. 2, 2002, pp. 51-57
- Ricci C., Diadori E., Pompei M. *Promuovere l'intelligenza interpersonale. Un programma di problem solving cognitivo-interpersonale nella scuola*, Erikson, Trento, 2003
- Riesman D., *La folla solitaria*, Il Mulino, Bologna, 1999
- Righetti G., *Il Pur pose-in-Life Test di J. Crumbaugh e L. Maholick. Adattamento italiano e validazione*, Tesi di licenza non pubblicata, Università Pontificia Salesiana, Roma, 1982
- Risotti A., Giorgino G., *Valori e ricerca di senso. Percorsi pedagogici*, La Scuola, Brescia, 2001
- Rogers C., *La terapia centrata sul cliente*, La Meridiana, Bari, 2007
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti-Barbèra, Firenze, 1975
- Rogers C., *Un modo di essere*, Martinelli, Firenze, 1993
- Rogers C., *I gruppi di incontro*, Astrolabio, Roma, 1971
- Rogers C., *Libertà nell'apprendimento*, Giunti Barbera, Firenze, 1973
- Ronco A., Grammatico S., "Un test sull'autotrascendenza e l'autodistanziamento", *Attualità in Logoterapia*, vol. 2, n. 3, 2000, pp. 75-90
- Ronco A., Pepe G., "Identità e valori nell'adolescenza. Una ricerca sperimentale su alunni di scuola secondaria superiore di Napoli", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 49, n. 1, 2002, pp. 71-91

- Rotter J.B., “Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement”, *Psychological Monographs, General and Applied*, 80, 1, n. 609, monografico Rotter J.B., *The Development and Application of Social Learning Theory*, Praeger, New York, 1982.
- Roveda P., *Il transfert nell’attività educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 1979
- Roveda P., *Amore, famiglia, educazione: aspetti sociopolitici, temi educativi, protagonisti*, La Scuola, Brescia, 1995
- Ryff C.D., Keyes C.L.M., “The structure of psychological well-being revisited”, *Journal of Personal and Social Psychology*, 69, 1995
- Ruffinatto P., *La relazione educativa. Orientamenti ed esperienze dell’Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice* (= Il Prisma n. 28), LAS, Roma 2003
- Russo C., *Don Bosco incontra i ragazzi*, v. 1, LDC, Leumann (To) 2004
- Salinger J.D., *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino, 1961
- Sameroff A.J., *Sviluppo e psicopatologia*, in A.J. Sameroff, R.N. Emde (a cura di), *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino, 1991
- Scandella O., *Interpretare la tutorship : nuovi significati e pratiche nella scuola*, Franco Angeli, Milano, 2007.
- Scaparro F., *La bella stagione. Dieci lezioni sull’infanzia e sull’adolescenza*, Vita e Pensiero, Milano, 2003
- Scheler M., *Il formalismo nell’etica e l’etica materiale dei valori*, San Paolo, Cinisello Balsamo, 1996
- Schunk D., “Percezione di autoefficacia nell’apprendimento e deficit cognitivi”, in Ianes D. (a cura di), *Ritardo mentale e apprendimenti complessi*, Erickson, Trento, 1990, pp. 169-197
- Secco L., *Dall’educabilità all’educazione: riflessioni pedagogiche*, Morelli, Verona, 1990
- Shaughnessy M. F., Evans R., “The meaningful personality”, *The International Forum for Logotherapy*, vol. 10, n.1, 1987, pp. 46-49
- Shneidman E., “Approaches and Commonalities of Suicide”, in R.F.W. Diekstra et. al., *Suicide and Its Prevention*, E.J. Brill, Leiden, 1989
- Sichel A., *I modi dell’incontro. Idee per una psicoterapia fenomenologica*, Lalli, Siena, 1983
- Stein E., *Sui sentieri della verità*, San Paolo, Milano, 1991
- Stein E., *L’empatia*, Franco Angeli, Milano, 1992
- Stein E., *Il problema dell’empatia*, Studium, Roma, 1998
- Stein E., *Introduzione alla filosofia*, Città Nuova, Roma, 1998

- Stein E., *La struttura della persona umana*, Città Nuova, Roma, 2000
- Stengel E., *Il suicidio e il tentato suicidio*, Feltrinelli, Milano, 1977
- Stoetzel J., *I valori nel tempo presente. Un'inchiesta europea*, Torino, SEI, 1984
- Stoker W., *Is the Quest for Meaning the Quest for God? The Religious Ascription of Meaning in Relation to the Secular Ascription of Meaning. A Theological Study*, Editions Rodopi, Amsterdam, Atlanta, 1996
- Szadejko K., "Percezione della vita piena di senso. Adattamento italiano del questionario Life Regard Index", *Orientamenti Pedagogici*, vol. 50. n. 4, 2003, pp.679-702
- Taylor S.E., "Adjustment to threatening events. A theory of cognitive adaptation", *American Psychologist*, 38,1983
- Thompson S.C., Janigian A.S., "Life schemes. A framework for understanding the search for meaning", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 7, 1998, pp. 260-280
- Tomasi L., *Suicidio, e complessità. Il fenomeno della morte volontaria nei sistemi sociali contemporanei*, Franco Angeli, Milano, 1989
- Tonolo G., De Pieri S., *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann, Torino, 1995
- Torre E., *Il tutor: teorie e pratiche educative*, Carocci, Roma, 2006
- Traniello F., *Don Bosco e il problema della modernità*, in *Don Bosco e le sfide della modernità*, a cura del centro studi "C. Trabucco", Torino 1988
- Travaglino R., *Fenomenologia del disagio giovanile: appunti per una pedagogia della devianza*, Edizioni Goliardiche, Trieste, 2004
- Triani P. (a cura di), *Leggere il disagio scolastico. Modelli a confronto*, Carocci, Roma, 2006
- Twain M., *Le avventure di Huckleberry Finn*, Garzanti, 1992
- van Den Berg J.H., *Fenomenologia e psichiatria*, Bompiani, Milano 1961
- Vico G., *Educazione e devianza*, La Scuola, Brescia, 1998
- Viganò R., *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*, Vita e Pensiero, Milano, 2002
- Viganò R., *Scuola e disagio: oltre l'emergenza. Indagine nella scuola lombarda*, Vita e Pensiero, Milano, 2005
- Vygotskij L., *Psicologia e pedagogia*, Editori Riuniti, Roma, 1974
- Vygotskij L., *Pensiero e linguaggio*, Giunti, Firenze, 2007
- Vygotskij L., *Lo Sviluppo psichico del bambino*, Editori Riuniti, Roma, 2010

- Waisberg J.L., "Purpose in life and outcome of treatment for alcohol dependence", *British Journal of Clinical Psychology*, vol. 33, n. 1, 1994, pp. 49-63
- Whiddon M.F., "Logotherapy in Prison", *The International Forum for Logotherapy*, 6, n. 1, 1983, pp. 34-39.
- Wirth M., *Da Don Bosco ai nostri giorni. Tra storia e nuove sfide*, LAS, Roma, 2000
- Wong P.T.P., P.S. Fry (a cura di), *The Human Quest for Meaning. A Handbook of Psychological Research and Clinical Applications*, Lawrence Erlbaum Associates, London, 1998
- Wong P.T.P., Weiner B., "When people ask «why» questions and the heuristics of attributional search", *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 40, n. 4, 1981, pp. 650-663
- Wood D., Bruner J., Ross G., "The Role of Tutoring in Problem Solving", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 1976, pp. 89-100
- Yalom I., *Psicoterapia esistenziale*, Herder, Barcelona, 1984
- Zambrano M., *Verso un sapere dell'anima*, R. Cortina, Milano, 1996