

POSTE ITALIANE SPA - SPED. IN ABB. POSTALE D.L. 353/2003 (CONV. IN L. 27/02/2004 N. 46) ART. 1, COMMA 2, DCB ROMA

RSE

2013/1

ANNO LI • NUMERO 1
GENNAIO/APRILE 2013

PONTIFICIA FACOLTÀ
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE
AUXILIUM

RIVISTA DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE

DOSSIER
IL PENSIERO CRITICO
IN EDUCAZIONE



LA QUESTIONE ANTROPOLOGICA INTERPELLA IL SISTEMA PREVENTIVO OGGI

MARIA SPÓLNIK

1. Essere *veri contemporanei* dei giovani oggi *con e come* don Bosco

Uno dei segreti del successo educativo di Giovanni Bosco (1815-1888) consiste indubbiamente nella sua eccezionale capacità di essere e operare da *vero contemporaneo* dei giovani di cui egli si prese cura, diventando un profondo conoscitore del loro mondo, attento al mutare dei tempi, ai bisogni delle nuove generazioni e solidale con esse.

Egli non solo si sintonizzò con il mondo giovanile, ma seppe anche incarnarsi nel suo tempo ponendosi in dialogo con le tensioni liberali emergenti dalla incipiente società borghese, ma senza rinunciare ai valori insiti nella tradizione e nella cultura del suo secolo, epoca che ha traghettato l'Italia e l'Europa verso i nuovi orizzonti della democrazia, del progresso, del dialogo interreligioso e interetnico.

Don Bosco è l'uomo della tradizione e della novità, capace di unire in se stesso «saggezza e fermezza, idealismo e realismo, calcolo umano e fiducia in Dio, paziente attesa e spinta in avanti, diplomazia e franchezza».¹

Dalla pedagogia cattolica del suo tempo, della quale fu esponente di rilievo, don Bosco trasse ispirazione per vivere ed applicare il Sistema preventivo, metodo condiviso dagli esponenti di tale corrente, secondo modalità e strategie originali e creative. Elementi caratteristici del Sistema, quali l'integralità della proposta educativa, l'amore educativo, la familiarità, la dolcezza e la fermezza, si tradussero nella comunità educativa di Valdocco (Torino) e poi nelle altre opere educative da lui fondate, in formule quali

“buon cristiano ed onesto cittadino”, “spirito di famiglia”, “ragione, religione e amorevolezza”, “allegria, studio, pietà”, avallate nel loro potenziale educativo da una prassi sperimentata e consolidata.²

Il suo umanesimo pedagogico cristiano, pertanto, poggia su un’antropologia palesemente integrale e su una pedagogia che potrebbe definirsi vocazionale e della bontà.³ I numerosi scritti del santo educatore non pretendono di restituire una visione scientifica e sistematica del suo metodo, quanto piuttosto confermano il suo stile fatto di riflessione, di azione, di verifica sul campo, di dialogo continuo e di coinvolgimento della comunità educativa di Valdocco.⁴

La peculiarità dell’antropologia e della pedagogia sulle quali è improntato il Sistema preventivo di don Bosco, consiste, specificamente, nell’attenzione a collocare al centro del discorso e dell’azione educativa la persona del giovane e nello sforzo della comunità educante di accompagnarla a diventare una persona adulta, fornendole strumenti critico-esistenziali utili per verificare se il *progetto di vita* proposto e condiviso con gli educatori (fatto di gesti, di parole, di vicinanza, di relazione), ha un senso ed è in grado di rendere adulta la persona.⁵

Oggi, il desiderio di essere *veri contemporanei* dei giovani *con e come* don Bosco, pone ad ogni educatore che si incammina sulle sue orme, l’esigenza impellente di interrogarsi sul che cosa implica educare in un contesto profondamente diverso da quello in cui visse ed operò don Bosco.⁶ Infatti, si tratta di un contesto nuovo, segnato da una mentalità postmoder-

Riassunto

L’articolo fornisce alcuni spunti per una rilettura del Sistema preventivo nell’oggi. Evidenzia come i diversi fenomeni originati dalla questione antropologica lo interpellano, in particolare, dal punto di vista del trinomio: ragione, religione, amorevolezza.

Summary

The article gives some pointers for a rereading of the Preventive System today. It shows how the different phenomena coming from the anthropological questions are being challenged particularly from the points of view of the trinomial: reason, religion, and loving kindness.

na, da un mondo fortemente globalizzato, tecnologizzato e digitalizzato, da una cultura spesso nichilista, relativista e scienziata che tende a ridurre l'uomo a un elemento della natura e a guardare con sospetto e in maniera pregiudiziale tutto ciò che è originato o può ricondursi all'umanesimo integrale, quindi alla visione cristiana dell'uomo, del mondo e della vita.

Il nichilismo e il relativismo, in effetti, permeano la nostra cultura, la vita sociale e il mondo giovanile generando un malessere diffuso, le difficoltà nell'educazione e i profondi motivi di inquietudine e di crisi della civiltà a cui apparteniamo. «Quando infatti vengono a mancare, anche solo come orizzonte della nostra vita, la luce e la certezza della verità, al punto che, anche e particolarmente in ambito educativo, lo stesso parlare di verità viene considerato pericoloso e "autoritario", e parallelamente, sul piano etico, si ritiene infondato e lesivo della libertà ogni riferimento a un bene "oggettivo", che preceda le nostre scelte e possa essere il criterio della valutazione, diventa inevitabile dubitare della bontà della vita e della consistenza dei rapporti e degli impegni di cui la vita è intessuta. È ancora un bene, allora, essere una persona umana? Vivere può ancora avere un significato? Come sarebbe possibile, entro questo quadro di riferimento culturale, proporre ai più giovani e trasmettere da una generazione all'altra qualcosa di valido e di certo, delle regole di vita, un significato e degli obiettivi consistenti per la nostra esistenza e per il nostro futuro, sia come persone sia come comunità?». ⁷ Non è strano allora, che l'educazio-

ne tenda a concentrarsi sulle questioni che si potrebbero denominare "tecnica educativa", certamente importanti ma non decisive, e a ridursi alla trasmissione di informazioni e di specifiche abilità, mentre si cerca di appagare il desiderio di felicità delle nuove generazioni colmandole di oggetti di consumo e di gratificazioni superficiali. «Ma proprio così abdichiamo al nostro compito educativo e non offriamo ai più giovani quello di cui hanno anzitutto bisogno: dei fondamenti solidi su cui costruire la loro vita». ⁸ Dunque, alla luce delle osservazioni appena fatte, essere *veri contemporanei* dei giovani *con* e *come* don Bosco e accompagnarli nella crescita personale e nell'inserimento attivo nella società, esige dagli educatori non tanto e/o non soltanto la capacità di interrogarsi sul *come* educare, quindi ricercare metodi e mezzi da adoperare per rendere efficace l'azione educativa, ma piuttosto pare preminente riproporre le domande fondamentali sul *perché* educare, sul *che cos'è* l'educazione e *quale* educazione per i tempi attuali.

Di più, i trend culturali odierni ci spingono ad interrogarci, innanzitutto e con priorità assoluta, su *chi* è colui che vogliamo educare. Infatti, la domanda sull'essenza dell'uomo, sulla sua origine e sul suo fine, pare assumere oggi un particolare rilievo, perché la *nuova questione antropologica* attuale mette in forse e in maniera inquietante, innanzitutto, l'identità radicale della persona umana.

Il problema è complesso e richiederebbe una considerazione coscienziosa ed approfondita su tutti gli elementi costitutivi del Sistema preventivo,

intimamente connessi ed implicanti-
si vicendevolmente. Nella presente ri-
flessione intendo soffermare l'atten-
zione in modo particolare soltanto su
una delle coordinate essenziali del Si-
stema preventivo, ossia sull'antropo-
logia. L'intento è quello di provare a
cogliere, in primo luogo, quali sono le
sfide più significative che la concla-
mata *questione antropologica*, vera
causa dell'altrettanta evidente *emer-
genza educativa*, pone all'educazio-
ne e agli educatori nel tempo attua-
le. Di seguito, alla luce dei rilievi emer-
si, si cercherà di rileggere, dal punto
di vista prettamente antropologico e
a grandi linee, il trinomio: ragione, re-
ligione e amorevolezza, che sta alla
base dell'esperienza educativa di don
Bosco ed è caratterizzante del Siste-
ma preventivo. Oggi, nell'epoca del-
la crisi del pensare, dell'amare e del
credere, è indispensabile ricuperare
e dimostrare che *conoscere*, *amare* e
credere sono tra le principali dimen-
sioni essenziali, concrete e relazio-
nali dell'umano, perciò bisognose di es-
sere sviluppate integralmente e in
tutte le persone umane. La vera edu-
cazione è finalizzata «al pieno svilup-
po della personalità umana e al raf-
forzamento del rispetto dei diritti del-
l'uomo e delle libertà fondamentali».⁹
Per questo, essa è un diritto univer-
sale e inalienabile di ciascuno, senza
alcuna discriminazione, «considerato
il riconoscimento della dignità ineren-
te a tutti i membri della famiglia uma-
na e dei loro diritti, uguali ed inaliena-
bili».¹⁰ Inoltre, ponendosi in un dialo-
go critico ma, allo stesso tempo, co-
struttivo con la cultura attuale, l'edu-
cazione forma anche ai «doveri ver-
so la comunità, nella quale soltanto è

possibile il libero e pieno sviluppo del-
la personalità»,¹¹ attraverso la capa-
cità di pensare criticamente, la re-
sponsabilità delle proprie scelte, la
partecipazione, l'edificazione del be-
ne comune. L'odierna questione an-
tropologica, come vedremo in segui-
to, mette fortemente in crisi tale oriz-
zonte dello sviluppo umano.

2. La questione antropologica sfida per il Sistema preventivo oggi

La questione antropologica, tanto pa-
lese nella cultura contemporanea, è
diventata una categoria di riferimen-
to per intendere la sfida culturale che
in questi tempi sempre più interpella
la Chiesa, la pedagogia e, nel caso
specifico, l'educazione ispirata ai prin-
cipi dell'umanesimo di don Bosco.
Il termine *questione antropologica*
non è nuovo. Esso esiste da quando
esiste l'essere umano perché riguar-
da gli interrogativi intorno all'uomo,
alla sua identità, al suo rapporto con la
natura. L'elemento più nuovo e spe-
cifico che ha dato origine all'attuale
questione antropologica è costituito
sia dal fenomeno di *autolimitazione
della ragione umana* che sfocia nella
mentalità scienziata, sia dai *recenti svi-
luppi scientifici e tecnologici* che han-
no dato all'uomo un nuovo potere d'in-
tervento su se stesso. Oggi non si tra-
ta più soltanto di interpretare l'uomo,
ma soprattutto di trasformarlo.

2.1. La tecnoscienza e l'identità dell'uomo

Con gli interventi radicali sulla natura
dell'uomo, realizzati con l'ausilio del-
la genetica e delle nuove e sempre più

s sofisticate tecnologie, non siamo più di fronte soltanto a una rinnovata interpretazione dell'immagine dell'uomo attenta al dialogo con le istanze culturali emergenti, quanto piuttosto alla mutazione del concetto stesso dell'uomo – che di fatto sta già avvenendo nella cultura attuale, sebbene non sia ancora avvertita come tale dalla grande maggioranza della popolazione –; una mutazione che, di conseguenza, fa anche entrare «in crisi, o comunque in grande movimento, i fondamentali parametri educativi».¹² I segni e le cause di questa mutazione del concetto dell'uomo sono in realtà facili da individuare: la tendenza a ridurre l'uomo a una *particella della natura* (il naturalismo), a considerarlo un *oggetto* d'indagine delle scienze sperimentali, a modificare la sua identità radicale mediante l'uso, a volte temerario, della tecnoscienza e, tutto ciò, fondamentalmente, perché non si riconosce alla ragione umana quella capacità di sapere che va *oltre* il sapere scientifico.

Nonostante ciò, tali fenomeni preoccupanti, se avvertiti nel loro spessore e criticità, possono anche costituire una piattaforma per l'orientamento futuro e fornire indicazioni preziose su come affrontare l'attuale problema antropologico ed educativo in modo consapevole, pertinente e costruttivo.

2.1.1. *La tendenza a ridurre l'essere umano a una «particella della natura»*

Si tratta anzitutto di un'idea che esercita una sempre maggiore egemonia, non solo nell'Occidente, e che tende a ridurre l'essere umano «soltanto alla particella della natura».¹³

Secondo tale interpretazione, il sog-

getto umano non è altro che un risultato dell'evoluzione cosmica e biologica, «certamente il suo risultato più alto, almeno per ora e nella piccola porzione dell'universo da noi meglio conosciuta, ma pur sempre un risultato omogeneo a tutti gli altri, in particolare agli animali superiori a noi più vicini nelle linee evolutive».¹⁴

In questa ottica i caratteri propri della specie umana, in ultima analisi l'intelligenza e la libertà, non vengono certo negati, ma considerati, dalle moderne neuroscienze, semplicemente sviluppi e affinamenti di capacità cerebrali evolutesi progressivamente.

2.1.2. *La tendenza delle scienze empiriche a considerare l'essere umano come “oggetto”*

Non si può inoltre trascurare la tendenza delle scienze empiriche a considerare l'uomo come un “oggetto” e, come tale, conoscibile e “misurabile” attraverso le forme dell'indagine sperimentale.

Tale approccio è certamente legittimo, anzi indispensabile per il progresso della conoscenza e della cura di noi stessi, ad esempio per la cura delle malattie fisiche e mentali, o anche per indirizzare più puntualmente le varie metodologie educative.

«Quando però si considera quella scientifica come l'unica forma di conoscenza del nostro essere che sia davvero valida e universalmente proponibile, come di fatto avviene in una pubblicistica diffusa e influente anche se di per sé largamente superata, si finisce con il negare che l'uomo sia anzitutto e irriducibilmente “soggetto” il quale, proprio nella sua intrinseca e ineliminabile soggettività, non

può mai essere totalmente oggettivato e conosciuto in maniera adeguata attraverso le scienze empiriche».¹⁵

2.1.3. *La tendenza delle biotecnologie a disporre dell'identità umana*

Per cogliere tutto lo spessore della mutazione in atto del concetto dell'uomo, è necessario capire l'orientamento della cultura attuale, ossia focalizzare meglio il ruolo e l'influsso della tecnologia, in particolare di quella stretta connessione tra le scienze empiriche e le tecnologie applicate all'uomo, che chiamiamo "biotecnologie". Con le biotecnologie, infatti, si aprono sempre più rapidamente nuovi scenari, che non riguardano soltanto la cura e la prevenzione delle malattie, ma la trasformazione stessa del soggetto umano.

In effetti, la questione antropologica, in senso stretto, si pone da quando le biotecnologie possono disporre della identità umana, offrendo una reale possibilità di intervenire sull'origine dell'uomo e di mutare geneticamente i caratteri essenziali della persona umana. L'importanza e i risvolti imprevedibili delle biotecnologie nella cultura antropologica attuale sono avvertiti da numerosi scienziati e intellettuali, tra i quali Aldo Schiavone che, nel suo saggio assai interessante, dal titolo *Storia e destino*, sottolinea che oggi l'evoluzione della specie umana potrebbe essere sottratta ai ritmi lentissimi della natura e affidata invece a quelli rapidissimi della tecnologia.¹⁶

Al riguardo basterebbe far cenno ad alcuni fenomeni, già presenti nella prassi quotidiana.

Con la fecondazione in vitro, ad esem-

pio, l'essere umano può nascere non concepito nel corpo di una donna, dimostrando che oggi la relazione tra uomo e donna diventa superflua per la generazione di una nuova vita.

La separazione tra sessualità e concepimento produce la dissoluzione delle relazioni naturali, la creazione di una società composta di individui *asessuati*, la sostituzione della natura con la cultura.

La punta più acuta della questione antropologica è l'ideologia del *gender* con la pretesa e la richiesta di riconoscimento del diritto di scegliere il proprio orientamento sessuale. In tale ottica, donne e uomini non si nasce, ma si diventa.

Si mette così in questione la natura umana preesistente, portatrice di un'essenza e di un fine intrinseci propri dell'umanità. Si lascia spazio all'ambiguità, se non a una vera e propria alterazione, del senso dei legami e del legarsi tra le persone umane, giustificando come normali forme di convivenza arbitrarie e discutibili. Si pongono pertanto le fondamenta per la «costruzione di una società diversa da quella che per secoli abbiamo conosciuto. In effetti, si tratta di produrre la persona nel laboratorio, di sostituire la famiglia con qualcos'altro».¹⁷

2.1.4. *La tendenza all'autolimitazione della razionalità umana alla ragione strumentale*

La causa di maggior rilievo del tendere a ridurre l'essere umano alla dimensione naturalistica e, di conseguenza, di considerarlo principalmente oggetto e non soggetto, è riconducibile, tra l'altro, alla crisi della ragione umana originata in special modo nell'epoca moderna.

Con l'evento del nichilismo, del relativismo e dello scientismo, alla ragione umana non si riconosce più la capacità di giungere alla verità nella sua interezza, quindi la possibilità di un sapere originario e integrale su Dio, sull'uomo e sul mondo.

Il rischio è sostenere che l'unica forma di conoscenza della verità, in particolare dell'essere umano, davvero valida e universalmente proponibile è quella scientifica.

L'inganno consiste nel fatto che la *razionalità scientifica* è una *razionalità strumentale*, ossia è in grado di rispondere esclusivamente alla domanda del *come*, indagando sui *mezzi e strumenti*. Essa, invece, non è metodologicamente sufficiente e competente nel pronunciarsi sui *fini* e sui *valori*, quindi sul *perché* delle cose. I fini e i valori, infatti, sono accessibili con una *interdisciplinarietà ordinata*, con un *sapere che non è mai solo opera dell'intelligenza*, ma una «sapienza capace di orientare l'uomo alla luce dei principi primi e dei suoi fini ultimi [...che] richiede prima di tutto di conoscere e di capire, nella consapevolezza e nel rispetto della competenza specifica di ogni livello di sapere. [...]». Le conclusioni delle scienze non potranno indicare da sole la via verso lo sviluppo integrale dell'uomo. C'è sempre bisogno di spingersi più in là: lo richiede la carità nella verità.

Andare oltre, però, non significa mai prescindere dalle conclusioni della ragione né contraddire i suoi risultati. Non c'è l'intelligenza e poi l'amore: ci sono *l'amore ricco di intelligenza e l'intelligenza piena di amore*.¹⁸

Allargare l'orizzonte della razionalità è riconoscere alla persona uma-

na le facoltà e le capacità spirituali atte a trascendere la dimensione della fisicità e cogliere ciò che è meta-fisico: l'essere, Dio, la verità nella sua totalità, lo spirito, la persona umana come realtà spirituale di natura relazionale e il rapporto intrinseco tra questi elementi.

Le trasformazioni oggi in atto nel campo dell'antropologia, ossia quelle riguardanti l'identità dell'uomo e le sue capacità conoscitive che la tecnologia tende a ridurre alla dimensione dell'immanente e, di conseguenza, a manipolare, fanno sorgere l'interrogativo se la questione antropologica, in realtà, non sia piuttosto una questione teologica.

2.2. La questione antropologica è una questione teologica

In effetti, come sostiene il teologo Ignazio Sanna, la nuova questione antropologica, attualmente in atto, si profila in realtà e fundamentalmente come una questione teologica: «Il problema dell'uomo, cioè, è direttamente intrecciato con il problema di Dio. La crisi di Dio, infatti, ha condotto lentamente alla crisi dell'uomo».¹⁹ In questo modo è chiamata in causa direttamente anche la plurimillennaria valenza culturale e sociale del cristianesimo e dei principi fondamentali di un'antropologia che ad esso si ispira.

2.2.1. Trasformazione e ridefinizione dei modelli di vita

In effetti, negli ultimi decenni si è registrata una distanza sempre più accentuata tra la visione cristiana dell'uomo – difesa con coraggio e profezia dal Concilio Vaticano II e dal magiste-

ro postconciliare – e quella della cultura liberale-radical, messa ulteriormente in risalto dall'affermarsi delle biotecnologie e dal riduttivismo scienziista da una parte, e dal diffondersi dell'indifferenza religiosa dall'altra.

Assistiamo, difatti, a una progressiva ridefinizione sia dei modelli di vita, sempre più distanti dalla logica del cristianesimo, sia della concezione dell'uomo, elaborata al di fuori della razionalità della cultura classica e quella della religione cristiana.

È palese che è in corso, e con una forza e una radicalità sempre più accresciute negli ultimi decenni, «una trasformazione o ridefinizione dei modelli di vita, dei comportamenti diffusi e dei valori di riferimento, e sempre più anche delle scelte legislative, amministrative e giudiziarie, che cambia in profondità gli assetti sociali e i profili di una civiltà formatasi attraverso i secoli con il contributo determinante del cristianesimo. Ciò avviene con particolare evidenza negli ambiti della tutela della vita umana, della famiglia, della procreazione e di tutto il complesso dei rapporti affettivi, che rappresentano, insieme al lavoro, al guadagno e al sostentamento, e naturalmente alla sicurezza del vivere, i fondamentali interessi e le preoccupazioni quotidiane della gente».²⁰

2.2.2. *Trasformazione delle concezioni classiche dell'uomo*

Alla radice, ma anche come conseguenza dei cambiamenti dei modelli di vita diffusi e comunemente accettati oggi, vi è un pericoloso offuscamento del valore e della dignità intrinseci alla persona e il rischio reale di banalizzare sia i caratteri essenziali

dell'essere umano, sia la sua educazione, riducendo quest'ultima ai parametri di funzionalità e di utilitarismo. Il relativismo, il nichilismo e il naturalismo esercitati oggi nei confronti dell'uomo e della verità circa la sua natura e il suo fine intrinseci, in effetti, attaccano al cuore e rimettono in discussione le principali concezioni che hanno retto e caratterizzato, attraverso i secoli, la nostra civiltà.

In primo luogo, tali correnti di pensiero mettono in discussione la concezione classica dell'uomo e più precisamente quella aristotelica di *animale razionale (ragionevole)*.

Il suo senso concreto è che l'essere umano, in quanto animale, appartiene a pieno titolo alla natura ed è sottomesso alle sue vicende e alle sue leggi, ma in quanto ragionevole, o razionale, ha un insormontabile differenziale ontologico rispetto a tutto il resto della natura: questa *sporgenza ontologica*, viene ora radicalmente ridimensionata, anzi negata nel suo carattere di differenza essenziale e ineliminabile.

2.2.3. *Indebolimento del concetto di persona*

Con la negazione della metafisica e l'avvento del pensiero debole, che mettono in crisi i classici assoluti metafisici: Dio, uomo, mondo, lo scetticismo postmoderno non si ripercuote soltanto sulla visione classica dell'essere umano come animale ragionevole, ma anche sul concetto di persona.²¹

Dal punto di vista storico, è comunemente riconosciuto che l'elaborazione del concetto di persona è opera del cristianesimo.²² Oggi, all'idea forte

della *natura umana* considerata immutabile perché creata da Dio, si è sostituita l'idea debole della natura umana, ritenuta manipolabile, perché prodotta dalla biotecnologia. In altre parole, al modello *ontologico* di persona, pensata in rapporto all'essere e definita come un essere sussistente nell'ordine dello spirito (S. Tommaso), si preferisce attualmente la definizione *psicologica* di persona, definita non più in rapporto all'autonomia dell'essere, ma in rapporto all'autocoscienza: «Si pensa che l'uomo sia un individuo della specie umana sin dal concepimento, ma diventi persona solo più tardi, dopo la nascita, quando prende coscienza di sé, entra in comunicazione con i suoi simili, viene riconosciuto ed accolto da loro, dialoga con gli altri».²³

Un ulteriore indebolimento del concetto di persona umana ci viene da un derivato preoccupante della cultura postmoderna costituito dalle *concezioni empiriste e funzionaliste* della persona. Esse cercano di definire la persona o a partire da sue operazioni ritenute particolarmente qualificanti, quali l'autocoscienza, l'autonomia, la razionalità, il possesso del senso morale, o in base al possesso di stati mentali/psicologici coscienti. In ambedue i casi, tali caratteristiche devono essere accertabili attraverso la verifica empirica della presenza di tali caratteri, che sono stati assunti come rilevanti per definire la persona. Il rispetto della persona è qui da intendere più precisamente come rispetto di sue singole proprietà o funzioni, non del suo nucleo ontologico radicale. «Di conseguenza, la persona non si identifica con l'essere umano in sé, ma so-

lo con quell'essere umano o non umano che manifesta determinati caratteri o capacità arbitrariamente fissate o convenute e questo a prescindere dalla loro natura ontologica».²⁴ Dunque, mentre i modelli "forti" della persona «riconoscono la consistente e permanente presenza di un soggetto sostanziale che dà origine, nel tempo e in gradi diversi, alla molteplicità delle sue operazioni (*operari sequitur esse*), le seconde [concezioni "deboli"] dissolvono l'identità, l'individualità e la continuità della persona in un fascio procedurale e variabile di indicatori di "personalità", che rende ultimamente inconsistente l'affermazione dell'"io" umano e apre la strada a pericolose discriminazioni tra chi è in pieno possesso di certe facoltà e chi ne è privo».²⁵

Mettere in luce la profondità di questa rottura con il passato, antico e recente, fa emergere non soltanto un problema teoretico, legato all'interpretazione dell'essere umano, ma anche il fatto che siamo di fronte alla vita vissuta e ai modi di intenderla e indirizzarla. Il cambiamento in atto dei costumi e dei comportamenti nei popoli che hanno la loro matrice storica nel cristianesimo riguarda i grandi temi della vita umana e della famiglia, ma abbraccia anche il significato che assumono la ricerca della realizzazione di noi stessi o l'uso e il consumo dei beni della terra.

2.2.4. *La cultura postmoderna taglia con il cristianesimo e con le tradizioni religiose dell'umanità*

Dalla cultura che predomina in Occidente e che vorrebbe porsi come universale e autosufficiente, viene così

generato un nuovo modo di pensare per cui sarebbe razionalmente valido soltanto ciò che è sperimentabile e calcolabile, e un nuovo costume di vita in cui la libertà individuale viene eretta a valore fondamentale al quale tutti gli altri dovrebbero sottostare. Eliminato il concetto ontologico della natura umana preesistente portatrice di una essenza e di un fine intrinseci, ridotta la capacità conoscitiva dell'uomo che nega a se stesso la possibilità di conoscere la verità su se stesso e relativizzati, conseguentemente, i comportamenti etici individuali e collettivi, siamo di fronte a una visione dell'essere umano «decisamente incompatibile con la fede cristiana, in quanto implica la negazione non solo della possibilità e del significato della vita oltre la morte ma anche [...] della trascendenza del soggetto umano e quindi del suo essere ad immagine di Dio: in particolare di una sua intelligenza che non sia riconducibile alla conoscenza sensibile e della sua libertà, come capacità di scegliere radicata nell'essere dell'uomo stesso. Per conseguenza vengono a perdere il loro significato sia il peccato sia la redenzione attraverso la croce di Cristo».²⁶

Le ripercussioni di queste trasformazioni inquietanti, come evidenzia Benedetto XVI, sono facilmente individuabili: «Dio rimane escluso dalla cultura e dalla vita pubblica, e la fede in Lui diventa difficile, anche perché viviamo in un mondo che si presenta quasi sempre come opera nostra, nel quale, per così dire, Dio non compare più direttamente, sembra divenuto superfluo ed estraneo. In stretto rapporto con tutto questo, ha luogo

una radicale riduzione dell'uomo, considerato un semplice prodotto della natura, come tale non realmente libero e di per sé suscettibile di essere trattato come ogni altro animale. Si ha così un autentico capovolgimento del punto di partenza di questa cultura, che era una rivendicazione della centralità dell'uomo e della sua libertà. Nella medesima linea, l'etica viene ricondotta entro i confini del relativismo e dell'utilitarismo, con l'esclusione di ogni principio morale che sia valido e vincolante per se stesso.

Non è difficile vedere come questo tipo di cultura rappresenti un taglio radicale e profondo non solo con il cristianesimo ma più in generale con le tradizioni religiose e morali dell'umanità: non sia quindi in grado di instaurare un vero dialogo con le altre culture, nelle quali la dimensione religiosa è fortemente presente, oltre a non poter rispondere alle domande fondamentali sul senso e la direzione della nostra vita».²⁷

2.2.5. Ripercussioni dell'antropologia riduttivista sull'educazione

Debellato il concetto di natura della persona umana considerata immutabile perché creata da Dio, nulla più rimanderà al Creatore, al legame costitutivo con il Principio che ci ha posto nell'essere e, conseguentemente, al legame fraterno tra gli esseri umani. Si ripresenteranno comunque in maniera inquietante le domande sull'origine dell'uomo, sulla sua essenza e sui suoi fini, gli interrogativi sulla famiglia naturale, sul significato delle parole: padre, figlio, fratello, senza delle quali non c'è fede cristiana ed è difficile pensare anche

l'educazione a misura della persona. Infatti, non va dimenticato che «i fallimenti sul piano educativo, prima di essere il frutto amaro di strategie pedagogiche poco accorte (talvolta addirittura obsolete), rappresentano il prezzo che si paga tutte le volte in cui, pur continuando a proclamare la centralità della persona, se ne semplificano (se non proprio banalizzano) i caratteri».²⁸

2.3. Le nuove tecnologie comunicative e la sfida delle relazioni umane

Un'ulteriore sfida che oggi sta davanti all'educazione e che interpella sia l'antropologia che il Sistema preventivo è data dalle nuove tecnologie comunicative.

La cultura e la mentalità digitali costituiscono, per le nuove generazioni, un ambiente naturale in cui passare il tempo, aggregarsi, incontrare persone, scambiare conoscenze ed esperienze, esibirsi, ma anche essere esposti ai pericoli di adescamento e di bullismo, alla vera e propria dipendenza dai mezzi e dagli strumenti usati.

L'uso delle tecnologie comunicative modifica, in modo significativo, anche i criteri e le modalità di concepire e di vivere le relazioni interpersonali che, dal contatto diretto, sempre più tendono a spostarsi sui social networks. Di conseguenza, essere veri *contemporanei* dei giovani nel tempo attuale implica la capacità di utilizzare i mezzi della comunicazione in modo intelligente ed educativo, ossia saper stare sulle *piazze* dove loro si trovano, interagire con loro mediante una presenza vigilante e con contenuti validi, capaci di veicolare significati e senso.

Il percorso di riflessione fatto finora ci conduce coerentemente a formulare l'ipotesi che per educare oggi da *veri contemporanei* dei giovani e secondo i principi del Sistema preventivo, è necessario ripensare le idee forza del Sistema stesso che, nel corso della pratica educativa e degli anni, si fecero sempre più chiare in don Bosco e nei suoi collaboratori. Per la vastità delle problematiche implicate delimito l'interesse e pongo attenzione soltanto su una di essere, presentata con la nota formulazione, quella del trinomio: ragione, religione, amorevolezza.

3. Alcune prospettive di rilettura antropologica del trinomio: "ragione, religione, amorevolezza"

Secondo Pietro Braido, il noto studioso del Sistema preventivo di don Bosco, la formula uni-triadica "ragione, religione, amorevolezza" configura il "programma di vita" integrale proposto dal santo educatore a ragazzi e a ragazze, e questo «non solo per la "metodologia", ma anzitutto quanto ai contenuti».²⁹ «Compresi nella loro estensione plenaria [... i tre termini] indicano le dimensioni capitali di una piena umanità cristiana: i valori temporali, il senso "religioso" della vita, il mondo dell'affettività sensibile, spirituale, soprannaturale».³⁰

Dunque, in tale programma di vita e di formazione, «contro la cultura intellettualistica dominante, erano inclusi anzitutto *i bisogni e i valori connessi con il "benessere" psico-fisico e culturale: "ragione" come "ragionevolezza", stile di vita su schietta misura "umana", salute fisica e mentale, cultura, professionalità*».³¹

Il trinomio, dal punto di vista storico

e metodologico, è stato studiato e interpretato in particolare da Pietro Braido e da altri studiosi. Il mio intento, come denota il titolo del paragrafo, si limita a quello di provare ad illustrare alcune prospettive di riflessione da tener presenti nella rilettura del Sistema preventivo a partire dalle sfide che pone davanti ad esso la nuova questione antropologica.

Ci si vuol interrogare, in particolare, sul pensare, credere e amare umano in un'epoca condizionata dai cambiamenti descritti sopra. Capacità di *pensare, credere e amare* – tre elementi essenziali del Sistema preventivo visto e vissuto come metodo e come spiritualità educativa –, richiama in realtà tre dimensioni costitutive della persona umana, dunque tre diritti umani fondamentali, in una relazione di reciprocità e di interdipendenza tra loro. Allo stesso tempo, si tratta di tre azioni che costituiscono le dinamiche-movimenti essenziali sulle quali si costituisce e realizza il processo di divenire persona, attualmente tanto condizionato dalla nuova questione antropologica.

Ecco alcune istanze, a mio avviso, da tener presenti nel pensare e nel realizzare l'educazione nella logica del Sistema preventivo oggi.

3.1. Promuovere nelle giovani generazioni l'istanza forte del pensare umano

La capacità di pensare è riconosciuta universalmente come il *proprium* dell'uomo, dotato di ragione e di coscienza,³² ed educare l'uomo a pensare in modo attivo e critico è compito essenziale di ogni processo maturativo della persona.

Per questo motivo la *ragione*, intesa nel senso forte della parola, è assunta da don Bosco a modalità essenziale per il buon funzionamento del Sistema preventivo. Infatti – come afferma Giovanni Paolo II, nella Lettera *Juvenum Patris* scritta in occasione del centenario della morte di don Bosco (1888-1988) – il termine “ragione” sottolinea, secondo l'autentica visione dell'umanesimo donboschiano, «il valore della persona, della coscienza, della natura umana, della cultura, del mondo del lavoro, del vivere sociale, ossia di quel vasto quadro di valori che è come il necessario corredo dell'uomo nella sua vita familiare, civile e politica. [...] È significativo rilevare che già più di cento anni fa don Bosco attribuiva molta importanza agli aspetti umani e alla condizione storica del soggetto: alla sua libertà, alla sua preparazione alla vita e ad una professione, all'assunzione delle responsabilità civili, in un clima di gioia e di generoso impegno verso il prossimo. Egli esprimeva questi obiettivi con parole incisive e semplici, quali “allegria”, “studio”, “pietà”, “saggezza”, “lavoro”, “umanità”.

Nella sua proposta pedagogica c'è una unione ben riuscita tra la permanenza dell'essenziale e la contingenza dello storico, tra il tradizionale e il nuovo. [...] In sintesi la ragione, a cui don Bosco crede come dono di Dio e come compito inderogabile dell'educatore, indica i valori del bene, nonché gli obiettivi da perseguire, i mezzi e i modi da usare.

La ragione invita i giovani ad un rapporto di partecipazione ai valori compresi e condivisi. Egli la definisce anche ragionevolezza per quel neces-

sario spazio di comprensione, di dialogo e di pazienza inalterabile in cui trova attuazione il non facile esercizio della razionalità.

Tutto questo, certo, suppone oggi la visione di un'antropologia aggiornata e integrale, libera da riduzionismi ideologici». ³³

L'educatore che si richiama al Sistema preventivo, quindi, deve anche oggi potersi appellare alla capacità di pensare del giovane e alla forza della ragione umana se vuole "dare ragione" di quello che propone e se vuole farlo in maniera ragionevole, conveniente e convincente.

Nel suo comunicare la verità e il progetto di vita che condivide con i giovani deve poter farsi capire, quindi arrivare sia alla mente che al cuore dei giovani.

Dal punto di vista dei giovani, la capacità di pensare criticamente, quindi di ragione e ragionevolezza stanno a significare che essi possono cogliere realmente le ragioni della proposta educativa, scorgerne il significato positivo per la loro vita, accogliere la proposta perché sentono e capiscono che è "sensata" e di valore, e lasciarsi coinvolgere liberamente e attivamente nella sua realizzazione.

Certamente, oggi, come è noto, il problema principale nell'educazione è proprio quello della stessa ragione umana. Il compito prioritario, quindi, potrebbe essere quello di promuovere sia una riflessione critica sulla ragione umana per smascherarne diversi riduttivismi, sia una ordinata interdisciplinarietà nell'acquisizione dei saperi, per restituirle la sua vera ampiezza. Come?

3.2. *Restituire alla ragione umana la capacità dell'apertura integrale alla realtà*

In effetti, se la capacità di pensare è il *proprium* della persona umana, e se questa capacità è usata bene porta la persona alla consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità, alla lettura critica del contesto, quindi anche a rendersi conto e comprendere che, come abbiamo evidenziato, l'epoca contemporanea conosce e promuove piuttosto la ragione umana puramente empirico-strumentale, capace di strategia operativa, ma impotente a individuare i fini dell'azione, i criteri di scelta, una ragione che ha quindi rinunciato a prendere in seria considerazione le domande costitutive dell'uomo.

Efficienza, competenza, estetismo, controllo manipolativo dei fatti e delle persone sono, come sottolinea efficacemente McIntyre, le maschere di cui si servono il *manager*, l'*esteta* e il *terapeuta* personaggi tipici del modello culturale soggettivistico legato alla ragione strumentale, per ottenere il consenso. ³⁴

Non è forse una deriva di tale cultura il fatto che oggi anche le scuole siano considerate "aziende" più che fucine di cultura, ambienti di maturazione integrale delle persone, luoghi di interazione tra persone-soggetti?

Come vengono avvertiti gli effetti di questa crisi della ragione in ambito educativo?

Bruciando molti passaggi si può far riferimento al fenomeno che va sotto il nome di "frammentazione del sapere", individuando almeno tre livelli del problema: anzitutto si può parlare «di frammentazione dei saperi come se-

parazione tra le diverse scienze e discipline e, poi, di frammentazione all'interno di una stessa scienza o disciplina. Entrambi gli aspetti si possono ascrivere all'oggetto del sapere. Ad essi se ne aggiunge un terzo: quello più pericoloso e gravemente dannoso. Infatti il venir meno di un nesso organico tra l'oggetto del sapere ed il soggetto della conoscenza porta la frammentazione all'interno dello stesso *soggetto* del sapere. Ma senza unità del soggetto è impossibile ogni elaborazione ed ogni comunicazione del sapere». ³⁵

Per questo motivo, oggi, la frammentazione del sapere a causa dell'autolimitazione moderna della ragione umana – in primo luogo del sapere sull'uomo, sulla sua origine, essenza e fine –, richiede, in particolare nell'ambito educativo, che si ridoni ad ogni essere umano il senso forte della ragione stessa e la dignità di *soggetto*, attore del proprio pensare, parlare e agire. ³⁶ «Un soggetto è veramente tale se vive il rapporto con la realtà in termini di esperienza elementare e perciò agevolmente comunicabile nella relazione in atto tra persone e valori. La comunicazione di tale esperienza avviene anche nella scuola, come nelle altre realtà primarie, più per osmosi che per discorsi teorici e passa attraverso il concreto delle circostanze e dei rapporti specifici che individuano la ragion d'essere di una determinata istituzione. Nel nostro caso la comunicazione dei saperi adeguati allo sviluppo cognitivo-affettivo del ragazzo o del giovane per consentirgli una consistenza personale ed una vita di relazione libera e criticamente situata nell'oggi». ³⁷

Superare l'autolimitazione della ragione nell'educazione riguarda perciò anche il problema della trasmissione dei *contenuti*, ossia di un sapere che “funziona” come buon conduttore e non come fattore isolante del compimento di tutta la persona attraverso il suo incontro con tutta la realtà. Si tratta, in sintesi, di aiutare il giovane a scoprire attraverso l'insegnamento di una precisa materia che non solo la realtà non gli è nemica e ostile, ma, al contrario, che essa è la grande scuola che lo può condurre al compimento con l'aiuto di persone, di rapporti, di circostanze, di situazioni, di fatti, di avvenimenti, di strutture più o meno complesse.

Ma superare l'autolimitazione della ragione umana nell'epoca attuale è anche questione di *metodo*.

La ragione umana è una ragione essenzialmente dialogica. In effetti, è peculiarità propria della ragione un'apertura radicale alla realtà e in tale apertura la ragione esercita non solo il suo costitutivo impeto di ricerca, ma anche la sua intrinseca esigenza di comunicare la verità conosciuta. San Tommaso afferma che una verità non è pienamente conosciuta finché non è comunicata. Angelo Scola, dal canto suo, precisa in proposito che «questa struttura della ragione, che la urge ad un paragone con la realtà tutta intera, è all'origine del sapere. Il sapere infatti è l'organizzazione sistematica e critica – che esige pertanto un principio sintetico – di questa esperienza elementare di incontro tra l'uomo, nella sua capacità affettiva e razionale, e le cose». ³⁸

L'educazione e, in particolare l'educazione scolastica, è l'ambito privile-

giato di «confronto a tutto campo e, quindi, per sua natura libero e pubblico dell'educando con tutti i fattori costitutivi della realtà».³⁹

È lì che la persona umana s'imbatte nella realtà totale *in sé e della propria persona*, lì che *matura integralmente* diventando dono e assumendo la responsabilità per il bene comune, è lì, infine, che *impara a comunicare* agli altri i saperi e la propria esperienza di vita. Il Cardinale J.H. Newman ha espresso magistralmente questa dimensione pubblica dell'educazione e, specie della scuola, affermando, nei suoi famosissimi discorsi sull'idea dell'Università, che «quando la Chiesa fonda un'università, essa non coltiva il talento, il genio od il sapere per loro stessi, ma nell'interesse dei propri figli, dei loro vantaggi spirituali, della loro influenza ed utilità, allo scopo di educarli a meglio assolvere il loro ruolo nella vita, e di farne dei membri della società più intelligenti, capaci ed attivi».⁴⁰

Oggi, perciò, è particolarmente importante saper allargare gli orizzonti della ragione umana e ciò è richiesto sia dall'irrinunciabile tendenza all'integralità nello studio, nell'insegnamento e nella ricerca scientifica, sia dalla necessità di un dialogo costruttivo tra il sapere cristiano con tutte le culture.

La messa in pratica di tale proposito deve puntare soprattutto sull'unità sia della persona di chi comunica e sia quella di chi impara tale sapere e, quindi, sulle proprietà costitutive della ragione umana, quali l'apertura integrale al reale e la ricettività, la capacità di ospitare il reale, di adeguarsi oggettivamente alla realtà, la sua capacità di verità e, proprio per questo, la sua in-

trinseca e connaturale *capax Dei*.

In effetti, nell'atto di conoscenza e nell'elaborazione dei saperi, la ragione si relaziona all'oggetto con un'apertura integrale, rivelando una misura adeguata alla realtà totale.

Qui *totale* non significa onnipotenza o una ragione infinita, quanto piuttosto *che la ragione dispiega tutte le sue proprietà* (memoria, percettività, proiettività, induttività, deduttività, speculatività...) nei confronti di tutto il reale, sia pur in modo discorsivo e limitato⁴¹ e *che il soggetto umano è capace di conservare la sua unità nel processo conoscitivo, perché la sua ragione, pur svolgendo diverse funzioni, continua cioè a essere "una", come "uno" sono io che conosco*.

In questa apertura integrale della ragione alla realtà totale si evidenzia un'altra proprietà essenziale della ragione stessa, che la cosiddetta ragione strumentale del tutto trascura. Hans Urs von Balthasar la definisce con la categoria della *ricettività*: «Ricettività dice appellabilità mediante altro essere, restare aperti per qualcosa d'altro che per il proprio soggettivo spazio interno, significa avere finestre per tutto ciò che esiste ed è vero. Ricettività dice il potere e la possibilità di ricevere in casa propria una realtà estranea e per così dire da ospitarla».⁴²

Con una bella metafora la ricettività viene definita, in ultima analisi, «la capacità di farsi regalare da quest'esistente la sua propria verità».⁴³

Questa ricettività non è passività, ma, al contrario, è l'espressione dinamica dell'intelletto dell'uomo, capace di conoscere a partire dall'esperienza. La verità non si inventa, la si scopre

e riconosce umilmente perché insita nella realtà. In effetti, il reale si svela coinvolgendo il soggetto.

La verità consiste nel suo dis-velarsi: «La verità, *a-letheia*, è il non nascondimento dell'essere». ⁴⁴

La realtà racconta di sé; essa è comunicazione che l'essere fa di sé nell'apparire degli enti. «È proprio dell'atto conoscitivo raccogliere questa "confessione" della realtà (ente che rivela l'essere) e testimoniarla. Ritorna, a questo livello elementare della ragione, il carattere interpersonale (comunione) del conoscere.

La conoscenza implica sempre un rapporto in cui le cose si danno nella loro verità e chiedono al soggetto epistemico di essere accolte, riconosciute nella loro bontà, poiché il *bonum* è *diffusivum sui*». ⁴⁵

Questa dinamica della conoscenza, intesa come rivelarsi, svelarsi della verità oggettiva alla ragione umana, è importante per l'acquisizione del sapere antropologico e, soprattutto, per l'educazione secondo il Sistema preventivo, dove conoscere la persona umana, in sé e nel volto concreto di un/una giovane che si educa, è irrinunciabile.

Tuttavia, la conoscenza effettiva del volto concreto dipende, in buona misura, dall'immagine interpretativa che abbiamo dell'essere umano in generale.

Perciò, per gli educatori, è di fondamentale importanza riflettere su come ridefinire oggi l'essere umano, tanto vanificato nel suo spessore ontologico di *persona* dai fenomeni culturali, che caratterizzano la nuova questione antropologica.

3.3. *Restituire alla persona umana lo spessore ontologico relazionale*

Infatti, come abbiamo già evidenziato sopra, il naturalismo e il pensiero debole la cui matrice teoretica, in ultima analisi, è data dal nichilismo, costituiscono il clima culturale odierno, una mentalità pressoché dominante nella nostra società.

Negare alla ragione umana la capacità di conoscere il vero e, quindi, all'io umano la possibilità di relazione conoscitiva autentica con il reale, l'esistenza umana si trasforma in un "sogno fugace" e l'uomo, con i suoi desideri ultimi, assume la forma della "passione inutile".

In ogni modo, l'uomo contemporaneo, pragmatista a basso tasso di relazionalità, certamente deve rispondere a se stesso chi vuol essere: «Il suo proprio esperimento? In questo caso la morte dell'io di cui parlava Nietzsche significa di fatto la nascita di un io tecnocratico collettivo di cui l'uomo singolo è pura protesi e in cui le relazioni hanno un carattere funzionale-utilitaristico.

Oppure un io relazionale che in forza della logica del riconoscimento, promessa e compito (che ha la sua radice primaria nella famiglia aperta alla vita, pubblicamente ed oggettivamente fondata sul matrimonio tra uomo e donna) persegue l'equilibrata crescita della propria persona?». ⁴⁶

La risposta al quesito è di fondamentale importanza per la persona, per la società, per l'educazione stessa e, in particolare, per gli educatori che vogliono svolgere la loro attività tenendo ferma la visione integrale della persona umana, tipica del Sistema preventivo.

È noto a tutti che il cuore dell'uomo contemporaneo è particolarmente incline all'individualismo e alla prevaricazione, all'indifferenza nei confronti del lavoro, materiale e intellettuale, del prossimo e sembra inguaribilmente affetto da una totale incapacità di lavorare *veramente* insieme agli altri e di degnarli di considerazione o rispettarli nei loro ruoli e competenze, al di là delle più belle cose che si possano dire, o scrivere. Questo è uno stile odierno di essere semplicemente uomini che esige di essere trasformato mediante un cambio radicale sia degli stili di vita, sia dell'immagine interpretativa della persona umana.

Infatti, l'alternativa a una lettura attuale e riduttiva della persona definita soltanto a livello psicologico o empirico-funzionalistico, può venire da un modello *dialogico* di essa, proposto da molti filosofi contemporanei.

Si tratta di un'interpretazione che prende come punto di orientamento non più il soggetto, ma *gli altri*, tenendo conto del fatto che l'uomo è un essere essenzialmente socievole, partecipativo e dialogico, legato necessariamente agli altri, sia per venire in questo mondo che per svilupparsi e realizzarsi in questo mondo.⁴⁷

In tale prospettiva l'uomo, visto nella globalità del suo essere e dell'esistere, è chiamato alla ricerca e all'esperienza dell'incontro, a ricordarsi che la conoscenza tra persone, anche a livello intraumano, non coincide mai con la pura mediazione intellettuale e che l'intellettuale non si identifica con lo spirituale.

È fondamentale il nesso tra esperienza e scienza che conduce ad appropriarsi interiormente dei contenuti

appresi, a testimoniare la verità scoperta, capace di trasformare gli stili di vita personali e comunitari.

Certamente, nella cultura odierna, una sfida straordinaria per comprendere e formare l'identità dell'uomo, per educare le giovani generazioni e per concepire in modo nuovo il relazionarsi tra le persone, è costituita dall'esperienza della Rete.

È risaputo che la Rete non può più essere considerata un semplice strumento che risponde a modalità "strumentali", ma un ambiente reale che segue e modifica le forme della conoscenza e della relazione. Con l'Internet non cambia solo il modo di comunicare, ma cambia la comunicazione stessa. Con tale modo di diffondere informazioni e conoscenze sta nascendo un nuovo modo di apprendere e di pensare, con inedite opportunità di stabilire relazioni e di costruire comunione.

Perciò, le nuove tecnologie «possono contribuire a soddisfare il desiderio di senso, di verità e di unità che rimane l'aspirazione più profonda dell'essere umano, [...esse], permettono alle persone di incontrarsi oltre i confini dello spazio e delle stesse culture. Questa è una grande opportunità, ma comporta anche una maggiore attenzione e una presa di coscienza rispetto ai possibili rischi».⁴⁸

È il compito irrinunciabile degli educatori, fedeli interpreti del Sistema preventivo, a essere presenti sulle piazze digitali frequentate dai giovani, che «stanno vivendo questo cambiamento della comunicazione, con tutte le ansie, le contraddizioni e la creatività proprie di coloro che si aprono con entusiasmo e curiosità alle nuove

esperienze di vita. Il coinvolgimento sempre maggiore nella pubblica arena digitale, quella creata dai cosiddetti *social network*, conduce a stabilire nuove forme di relazione interpersonale, influisce sulla percezione di sé e pone quindi, inevitabilmente, la questione non solo della correttezza del proprio agire, ma anche dell'autenticità del proprio essere». ⁴⁹ In effetti, essere *veri contemporanei* dei giovani significa oggi, tra l'altro, trovarsi là dove loro quotidianamente si trovano, s'incontrano, fanno esperienze, conoscono, commettono errori, ma esserlo da maestri saggi e critici, capaci non solo di maneggiare le tecnologie, ma di farne e promuoverne un uso culturale, ossia tale che sia in grado di esprimere la dimensione umana, quindi l'uomo come un essere spirituale.

3.4. Riappropriarsi della dimensione creaturale della persona umana

Un'altra prospettiva per rileggere il Sistema preventivo oggi alla luce delle sfide che la questione antropologica pone all'uomo e alla sua educazione, ci può venire dall'*antropologia della creaturalità*.

È, a mio avviso, un'angolatura interessante di mediazione culturale a livello antropologico, per superare sia la tendenza dell'uomo moderno a considerarsi autosufficiente, sia per superare l'interpretazione naturalistica e riduttiva del suo essere, sia infine per proporgli un'educazione nell'autentico spirito di dialogo e di apertura interculturale.

Lo scopo della proposta filosofica di un'antropologia della creaturalità è quello di «delineare un ripensamento

complessivo dell'identità umana, cosicché la coscienza della nostra condizione comune e di ciò che rende propriamente umano il modo d'essere di ognuno rappresenti un luogo di incontro e di assunzione della corresponsabilità per la storia». ⁵⁰

In questa prospettiva teorica, che «persegue un respiro interculturale e interfilosofico», ⁵¹ tale luogo di incontro è indicato nella condizione umana creaturale e nella vocazione originaria dell'uomo, condizioni universali che dovrebbero costituire il fondamento e la radice di ogni cultura, senza lasciarsi imbrigliare «in una concezione religiosa determinata». ⁵² Si tratta, in effetti, di una fenomenologia della creaturalità che chiede la messa tra parentesi metodologica della teologia del Creatore e della creazione, «per concentrarsi su quei tratti essenziali di umanità che sono realmente e universalmente nostri, tratti che possiamo esperire e riconoscere senza anteporre la spiegazione ultima della loro provenienza. L'umano si delinea allora come "luogo comune" di incontro delle percezioni e delle interpretazioni, con l'emersione di evidenze antropologiche che poi ogni fede e ogni visione del mondo potrà comunque interpretare in una direzione peculiare». ⁵³

È una prospettiva di pensare l'essere umano che, nell'universale creaturalità dei viventi, emerge per il suo specifico umano dato da alcuni tratti costitutivi. ⁵⁴

Il primo tratto essenziale e universale della creatura umana è dato dalla sua *unicità autocosciente* dinamizzata, plasmata, assunta consapevolmente da ognuno di noi. Con esso è

strettamente legato il secondo tratto, quello di una *soggettività stratificata* che nella strutturazione della personalità, nel conoscere, deliberare e agire coinvolge i diversi nuclei: il *corpo* che tiene insieme fisicamente ogni nostro aspetto, si muove nel mondo conferendo una forma tangibile di presenza a ciò che siamo, implica sensibilità, vulnerabilità, partecipazione alla rete di relazioni cui apparteniamo; il *cuore*, l'organo effettivo del sentire, delle passioni che interagisce in modo essenziale con gli altri; la *ragione* che riguarda la facoltà di riconoscimento dei fatti, dei significati e del loro nesso, ma anche sede del nostro "principio di realtà" e dell'apertura al senso e alla verità; una *coscienza morale*, l'organo del discernimento della differenza tra il bene e il male; l'*anima*, vista come «la soggettività più profonda, radicale e libera che opera la sintesi degli altri nuclei di soggettività, [... associata] non a un tratto di immaterialità, ma alla libertà. A quella che in ciascuno è un viaggio unico, personale. Infatti, universale per dignità e per vocazione, la libertà è d'altra parte l'espressione stessa dell'originalità della persona sin dalla sua scaturigine».⁵⁵

Abolire la categoria dell'anima che indica questo tipo di soggettività sarebbe «riportare tutto a mente, cervello, neuroni [e] sarebbe precludersi la comprensione della nostra complessità ontologica».⁵⁶

La soggettività stratificata culmina con lo *spirito*. Esso, tuttavia, non va confuso con l'anima, già intesa come la nostra soggettività più profonda e radicale, ma è compreso come «una forza della consapevolezza e di amo-

re di natura plurale e corale. L'una è intima, l'altro è intersoggettivo.

La prima è in noi, l'altro è tra noi, come un elemento vitale nel quale cospiriamo e che, allora, investe e rivitalizza l'anima stessa».⁵⁷

Il terzo tratto costitutivo della creatività umana indica come la normale relazionalità dei viventi, presso gli esseri umani possa prendere forma tipicamente umana ossia quella di una *comunità*, caratterizzata da un qualche grado di comunione tra i partecipanti.

Il quarto tratto riguarda ancora la relazionalità intesa nel senso peculiare della *reciprocità dialogica*, una tessitura di relazioni mutue ed edificanti: «Reciprocità, in quanto si attua in una condivisione interpersonale di ciò che siamo, sentiamo, sappiamo, abbiamo. Dialogica, in quanto noi condividiamo senso attraverso il silenzio, l'ascolto, la parola e in tale dinamismo sperimentiamo una ricerca nella quale tendiamo a una verità che scopriamo coinvolta con noi nel dialogo stesso».⁵⁸

Il quinto tratto costitutivo della condizione creaturale umana consiste, secondo Mancini, nella *creatività culturale*, che origina istituzioni sociali e diverse forme di mediazione con la realtà, dal lavoro all'arte, dalla scienza alla filosofia, dalla religione al diritto e alla politica.

La vocazione delle creature umane è elaborare culturalmente sia la propria appartenenza alla natura, sia lo statuto creaturale del proprio essere. Si tratta di una creatività culturale intelligente e libera e non degenerata in arbitrio.

Il sesto tratto da prendere in consi-

derazione è quello della *vulnerabilità radicale* della creatura umana, dove la radicalità è dovuta a diversi fattori: «la possibilità negativa di perdere contatto con la realtà e di mettersi a vivere in una condizione del tutto aliena, delirante e allucinata; l'acutezza del dolore, della sofferenza, dell'esposizione al male e alla casualità in una creatura che sente il patire con la sensibilità fornita dai tanti centri di soggettività ricordati poco fa; la possibilità rovesciata, rispetto a tale acutezza, di giungere all'indifferenza e all'insensibilità, alla completa mancanza di compassione, la "facoltà" più radicalmente negativa e perversa, quella di aderire al male e di agirlo».⁵⁹ Come settimo tratto Mancini indica ciò che, in realtà, è un elemento primario e decisivo, che fonda lo statuto dell'identità umana e specifica l'originalità umana. È il dato per cui la creatura umana è in se stessa *fragile relazione con il bene*. «L'uomo non è né buono per natura (non commetterebbe tante atrocità sconosciute agli animali), né cattivo per natura (non saprebbe operare il bene), né ambiguo (cioè non è una mera mescolanza di bene e di male). È in sé vivente relazionale con il bene, dove il termine "relazione" dice sì di un orientamento essenziale preciso, ma dice anche di una fragilità, di un rischio permanente».⁶⁰ Mancini insiste infatti sul fatto che la relazione con il bene va confermata, scelta, coltivata in condizioni ardue, senza poter contare su automatismi benefici (istinti). «Svolgere la relazione con il bene significa essere chiamati a *esistere secondo una creatività che rispetta e cura la vita*, e quanto possibile ne rigenera le forme, evi-

tando il ricorso a pratiche distruttive. Ogni atto distruttivo è un ripudio della stoffa e della provenienza del nostro essere, e infatti è nel contempo un atto autodistruttivo».⁶¹

Per questo, il cuore dell'identità creaturale umana dovrebbe essere una consapevolezza crescente che, «in quanto creature autocoscienti ci investe la vocazione a non fare della morte il fondamento o l'esito della vita, a non collaborare al male, a non distruggere ciò che, nascendo, ci è stato affidato».⁶² Ciò si raggiunge e realizza mediante una scelta quotidiana, non straordinaria, di nonviolenza, «l'elemento vitale finalmente adeguato alla creaturalità universale e umana in particolare».⁶³

Dall'aspetto della fragile relazione con il bene deriva l'ottavo tratto che specifica la creaturalità umana, quello cioè della sua *futurità consapevole*.

È il richiamo al bisogno di imparare a esistere creativamente – non nel senso di una cultura arbitraria ed etnocentrica, bensì nel senso della creaturalità – che significa «assumere il futuro nel cuore del presente, mantenerlo aperto per gli altri e per noi, riconoscerne che il futuro stesso non viene da solo, ma ci è affidato».⁶⁴

Il nono tratto rimanda all'*universalità* che, però, deve essere consapevolmente, responsabilmente e tenacemente coltivata da ciascuno.

Essa è intesa qui come il riconoscimento del valore di ognuno e di tutti, la consapevolezza della destinazione comune e della partecipazione alla stessa storia, senza «limitazioni, esclusioni, monopoli».⁶⁵

Il tratto costitutivo, che potrebbe ricapitolare i nove esposti sopra e che

insieme specifica ulteriormente il senso dell'essere creatura per la persona umana, viene indicato da Roberto Mancini nella categoria della *filialità* che scaturisce dall'idea dell'umanità intesa come *famiglia*.

L'autore lo giustifica nel seguente modo: «L'ordine semantico della famiglia, che così entra nella riflessione per un'antropologia della creaturalità, dovrebbe anzitutto essere liberato dall'eco del rimando a una realtà puramente psicologica, interpersonale, affettiva, tutt'al più sociale, come quando si ripete lo *slogan* secondo cui "la famiglia è la cellula della società". In effetti, quella di famiglia mi sembra eminentemente e prima di tutto una nozione ontologica e cosmologica radicale. Non solo riassume la struttura della relazionalità universale, ma mette a fuoco anche l'intensità e la qualità di questo essere in relazione di tutti i viventi. Intensità e qualità definite dalla comunicazione o condivisione del bene».⁶⁶

In effetti, la categoria della filialità serve a evidenziare il legame «indissolubile e prezioso che la creatura umana deve poter riconoscere con le altre creature umane e con tutti i viventi. In tal modo fonda il senso della fraternità e della sororità che conferiscono alla responsabilità dell'esistere creativo la sua legalità e il suo orizzonte. Nel contempo questo senso di filialità, di fraternità e di sororità permette di togliere le esperienze di paternità e di maternità dalla logica del possesso e dell'esclusività del sangue. Per noi scoprirsi creature significa sentirsi figlie e figli.

E infatti siamo tali tutti in ogni età e momento della vita. Figlie e figli cui

altri sono affidati. Perciò possiamo riconoscerci di volta in volta come sorelle, fratelli, madri, padri».⁶⁷

Dal punto di vista antropologico e, ancor più educativo, la coscienza della creaturalità, culminante nel senso della filialità, mi pare estremamente importante perché apre il cammino del divenire persona e dell'esistenza comunitaria aperta.

Infatti, come conclude Mancini, «diviene radicalmente e compiutamente persona chi assume la propria creaturalità e la trasfigura».⁶⁸

Ciò significa che la persona "sporge" sulla creatura. In altre parole, pur essendo evidente un legame essenziale tra i tratti dell'essere creatura umana e quelli dell'essere persona, la distinzione tra i due ambiti si delinea nel senso che, «mentre nel primo abbiamo gli aspetti tipici di una condizione e di una vocazione, nel secondo troviamo gli aspetti propri della *risposta in atto* a tale vocazione».⁶⁹

Quindi, tale "sporgenza" emerge nella misura in cui la persona conferma se stessa nella relazione con il bene, ossia «quando tutto in lei – bisogni, desideri, impulsi, sentimenti, pensieri, scelte, comportamenti – cerca consonanza con il bene stesso».⁷⁰

Di particolare importanza per l'educazione nella logica del Sistema preventivo, mi pare il quadro dei tratti tipici dell'essere divenuto compiutamente persona che possono essere considerati, di fatto, delle autentiche mete educative da raggiungere mediante il processo educativo.

In sintesi, la creatura umana divenuta radicalmente e compiutamente persona dimostra i seguenti tratti: «la *spiritualità* in quanto fedeltà alla veri-

tà; la *libertà* vissuta come trascendenza sul male e divenuta tutt'uno con la *responsabilità* che sa giungere sino al riscatto e alla liberazione di chi è ultimo (il povero, lo straniero, il nemico); l'*integrità* quale armonizzazione di tutti i nostri nuclei di soggettività; lo *stile comunitario e ospitale di esistenza*; la *forza di morire nella gratitudine e nell'affidamento*: della propria eredità di bene ad altri e di se stessi al mistero della soglia». ⁷¹

Mi pare un abbozzo efficace di una persona compiuta come creatura umana. Va comunque ricordato che, nella logica del Sistema preventivo di don Bosco, un'autentica attuazione della persona avviene nell'orizzonte di fede. Infatti, non si può parlare del Sistema preventivo se non si tiene conto, nella pratica, dell'intero trinomio: ragione, religione e amorevolezza.

3.5. Risvegliare e orientare il credere umano

La religiosità è una dimensione essenzialmente umana e pertanto ogni essere umano ha il diritto alla libertà di pensiero, di coscienza e di religione, che include la libertà di manifestare la religione sia privatamente che in pubblico, nell'insegnamento, nelle pratiche, nel culto e nell'osservanza dei riti. ⁷²

In un contesto come il nostro – caratterizzato non soltanto dalla crisi del pensiero, ma anche dalla dichiarata “morte di Dio”, dall'evidente scristianizzazione di ambienti originariamente vivaci per la vita di fede e dal pericoloso affermarsi dei fondamentalismi religiosi – urge risvegliare e orientare in ogni persona, specialmente nei giovani, la con-

trale attitudine alla religiosità, rimettendo «al centro l'elemento decisivo, ovvero il pensare e il credere». ⁷³

Infatti, l'intelligenza della fede non è un privilegio accordato a una cerchia di credenti, ma appartiene all'atto di fede in quanto tale, come «partecipazione della scienza divina». ⁷⁴

Esiste infatti uno stretto rapporto fra pensare e credere, tra ragione e fede, le quali non si possono confondere tra loro né separare.

Nel contesto esplicitamente cristiano, «fede e ragione sono così legate che la parola conclusiva sul concetto biblico di Dio, che ci viene dal prologo di Giovanni, ci parla di Dio come *Logos*, cioè come ragione-legame-parola, un nesso così forte che, come ha ricordato Benedetto XVI a Ratisbona, non agire secondo ragione (cioè agire contro ragione) è in contraddizione con la natura di Dio.

Ciò vuol dire che Dio si vincola alla ragione, si rivela come *logos* e dunque non è un Dio irragionevole o irrazionale e assurdo. Allo stesso tempo, sul versante umano del nesso necessario tra Dio e *logos*-ragione, l'irragionevolezza (l'agire non secondo la ragione) è contro Dio, cioè costituisce l'obiezione più grande per parlare di Dio o incontrarlo». ⁷⁵

I diversi maestri di pensiero e grandi educatori lungo la storia hanno ampiamente dimostrato come la fede non sia alternativa alla ragione, ma ne costituisca il compimento-superamento, senza che questo superamento implicasse l'abbandono della ragione. ⁷⁶

Si tratta naturalmente di una ragione aperta all'assoluto, non di una certa ragione moderna separata dalla fede. Ogni atto educativo originario, infat-

ti, è proteso a suscitare il pensiero e la fede nella ricerca costante della verità, e ad aprire scenari nuovi e fecondi di vita e di cultura per il nostro presente e per il nostro futuro.

Senza dubbio, nell'orizzonte del Sistema preventivo la religione, in particolare quella cristiana, fin dall'origine occupa un posto essenziale e strategico. La *carità educativa* che ha orientato don Bosco verso il suo impegno vocazionale di educare i giovani bisognosi, trova nel Dio del cristianesimo ispirazione, fonte e meta.

L'integralità dell'educazione curata dal santo educatore è vista essenzialmente come l'introduzione consapevole e responsabile del giovane nella vita da «buon cristiano e onesto cittadino» e ciò non si spiega se l'educazione non offre un criterio per pensare e interpretare la realtà nella sua totalità. Scriveva a tal proposito J.H. Newman: «Ammettete un Dio, e voi introducete tra gli argomenti della vostra conoscenza, un fatto che racchiude, che avvolge, e che assorbe ogni altro fatto concepibile. Come possiamo investigare ogni parte di qualunque ordine di conoscenza, e fare almeno di quella conoscenza che entra in ogni ordine?». ⁷⁷

Per risvegliare la religiosità nei giovani e orientare il loro credere attraverso l'educazione e l'orientamento nella ricerca del senso e della significatività della vita, la strada percorribile oggi credo sia quella delle relazioni e del formare l'attitudine al discernimento, a saper valutare e giudicare i propri atti, ad apprendere dei criteri per non sbagliarsi sull'assoluto da seguire e a cui sottostare: la propria autorealizzazione autoreferenziale, il dena-

ro, la carriera, il prestigio, il potere, oppure un agire consapevole e responsabile per realizzare il bene comune, la partecipazione alla politica, il contributo personale al cambio degli stili di vita individuali e comunitari, una testimonianza leggibile e trasformante della fede cristiana vissuta nel quotidiano, un rispetto incondizionato della dignità inerente in ogni persona umana in quanto membro della famiglia umana.

In ultima analisi, educare nel Sistema preventivo secondo il pensiero originario di don Bosco, è educare al rispetto del diritto alla libertà del credo e per questo, per i cristiani, all'incontro-amicizia personale con Dio, vissuta come *evento* e non come pura conoscenza; è educare al pensiero di Cristo, nella logica dell'Incarnazione, iniziando al mistero della fede mediante l'educazione alla fede intesa come criterio con cui affrontare tutta la realtà, coinvolgendo nella vita di fede tutto l'essere del giovane: l'intelligenza, lo spirito, il cuore, le emozioni, il corpo, l'attitudine alla festa e alla gioia, la creatività, il servizio per gli altri. Si tratta, quindi, di promuovere un'educazione permanente al senso cristiano della realtà e a considerare la comunione tra le persone credenti come criterio del giudizio di fede, perché, la religione a cui si ispira il Sistema preventivo di don Bosco, in definitiva, non è una dottrina da comunicare, ma una Persona da incontrare, da annunciare, da testimoniare con uno stile di vita personale e sociale che diventa *comunione*, una *communio personarum*. ⁷⁸

Da qui, l'ultima prospettiva per la rilettura del Sistema preventivo alla lu-

ce della questione antropologica, fortemente legata sia alla visione relazionale e creaturale della persona, sia al pensare e credere, è quella della dimensione dell'amore umano.

3.6. *Amare e insegnare ad amare*

Il Sistema preventivo di don Bosco, poggiando su ragione, religione e amorevolezza, fa leva sulle dimensioni essenziali della persona, perciò sulla convinzione di appartenere tutti a una famiglia umana che riconosce e promuove il rispetto, la dignità e il valore di ogni persona umana, perciò è attenta ai diritti e ai bisogni formativi irrinunciabili di ciascuno, «senza distinzione alcuna, per ragioni di razza, di colore, di sesso, di lingua, di religione, di opinione politica o di altro genere, di origine nazionale o sociale, di ricchezza, di nascita o di altra condizione»,⁷⁹ educando tutti ad «agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza».⁸⁰

Infatti, essere predisposti a pensare, a credere e ad amare è un dono, un diritto, una potenzialità insita nella natura di essere persone umane, ma saper pensare, credere e amare è una finalità educativa irrinunciabile e difficile da raggiungere.

Con la crisi del pensiero e della fede nella cultura odierna e nel vissuto concreto delle giovani generazioni, anche il discorso sull'amore risente di vari riduttivismi. Basterebbe evidenziare la tendenza a banalizzare e sfruttare il corpo umano, specie quello femminile, a ridurre l'amore all'emozione, al sentimento e spesso al sesso svincolandolo dall'affettività, ad avvertire il bisogno di essere amati, ma non quello di dare amore, a stravolgere i

legami familiari, interpersonali e, di conseguenza, anche quelli sociali e internazionali.

Dal punto di vista del giovane, urge perciò, in primo luogo, aiutarlo a comprendere il vero senso dell'amore mediante la restituzione della sua accezione forte, quella cioè di relazione interpersonale capace di scegliere liberamente e responsabilmente di prendersi cura, di partecipare, di appartenere, di lavorare per il bene comune, di farsi dono totale all'altro.

La persona è e si compie come persona quando sa amare. In secondo luogo, è bene ricordargli che l'amore non si insegna, come si insegnano altri saperi, tuttavia «non c'è cosa che sia così necessaria imparare».⁸¹

Lo si apprende per osmosi, per esperienza diretta, per scelta ripetuta consapevolmente, perché noi «nasciamo anche attraverso una scelta; nasciamo allora dal di dentro, e non nasciamo di colpo, ma come pezzetto per pezzetto...Allora non tanto nasciamo, quanto piuttosto diveniamo. Ma a ogni momento possiamo non divenire, non nascere. Ciò dipende da noi. [...]. La nascita ha inizio da un'unione e a un'unione tende. In questo sta l'amore».⁸² Di conseguenza, è necessario inventare iniziative, strategie, esperienze nell'ambito dell'educazione dei giovani all'amore, promuovere la cura della famiglia, della spiritualità coniugale e familiare insegnando pure ad essere critici di fronte ai fenomeni culturali odierni che colpiscono la famiglia e i legami tra le persone, seminando confusione e smarrimento.

Dal punto di vista dell'educatore, il Sistema preventivo, per ciò che riguar-

da l'aspetto dell'amorevolezza, reclama oggi degli adulti capaci di amore maturo, responsabile, fermo, libero, capace di autocontrollo e di trasparenza, ricordando che la formazione avviene nel contesto personale con maestri la cui parola è avvalorata dalla sapienza e dallo stile di vita che conducono.

Da questo punto di vista, nel contesto attuale è da ricostruire il senso dei legami e del legarsi tra le persone nell'ambito familiare, ma anche tra l'adulto e il minore nel contesto educativo e tra i cittadini in una società, fino a ricostruire in ciascuno e tra le persone il senso della famiglia umana universale. Ciò è possibile appellandosi a un'antropologia non ideologica, ma realmente integrale, personalista e comunitaria, e ad un'esperienza dell'amore effettivo sperimentato dal giovane anche attraverso delle figure sostitutive, come insegnanti, educatori, maestri. Questi ultimi, hanno oggi un compito importante: recuperare e di riappropriarsi dell'autorevolezza che da sempre e in ogni civiltà, degna di tale nome, spettava alle figure che ricoprivano ruoli educativi.

Non a caso l'autorità, il sostantivo latino *auctoritas*, deriva dal supino del verbo latino *augere* che significa *far crescere*. Educa non chi "attrezza" l'educando fornendogli una serie sempre più articolata di principi con cui affrontare la realtà (le competenze), ma «chi documenta in modo concreto e personale all'educando la possibilità di compiersi integralmente vivendo la realtà secondo la totalità dei suoi fattori. [...]. Solo autoesponendosi l'educatore può mostrare [...] l'ineso-

rabile positività del reale. Tale autoesposizione è, nel suo nucleo essenziale, la proposta di quell'ipotesi sintetica esplicativa del reale di cui egli stesso vive. [...]. Una proposta chiamata a diventare *ipotesi di lavoro* per l'educando».⁸³

Ad ogni atto educativo è essenziale, poi, il metodo che gli adulti adoperano per coinvolgere i giovani nel processo della propria crescita e il Sistema preventivo ne è un esempio evidente: una comunicazione *da esperienza a esperienza*, da persona a persona, *da anima ad anima*. In effetti, l'educazione nasce laddove accade l'incontro tra un tu educante ed un tu educando. Un simile rapporto esige due *libertà* in azione perché soltanto così l'educatore accompagnerà l'educando ad essere un attore sempre più libero e creativo di se stesso e della società in cui vive; esige il *dialogo* che, come luogo educativo, è sempre «uno *scambio* tra l'io (l'educatore che propone e si propone), il tu (l'educando che viene introdotto alla realtà totale) e la stessa *realtà* che per il suo carattere di segno non è mai meccanicamente *afferrabile*»;⁸⁴ esige la *partecipazione* personale alla proposta di vita offerta dall'educatore, *vivendo* la proposta e non solo conoscendola idealmente. Infatti, solo l'impegno esistenziale e quotidiano del giovane è condizione per una genuina esperienza di verità e quindi per l'acquisizione delle convinzioni e motivazioni personali. Alla luce delle osservazioni finora proposte emerge che, nell'adulto-educatore, l'amore vero è quello che genera la vita, in particolare facendo venire alla luce la persona dell'altro. E

l'adulto è educatore a due condizioni: anzitutto che egli, in prima persona, si lasci educare (uno non è padre se non è figlio. Attenzione al tempo del verbo: se non è, non se non è stato). La seconda condizione è che questa perenne educabilità, questa libera scelta di permanere educando perché si possa essere maestro, sia alimentata dalla forza educativa delle persone con cui si lavora, con cui si interloquisce, con cui si condivide la vita e la vocazione di educatori.

4. Per concludere

Il percorso di riflessione compiuto fa emergere come, per educare secondo i principi del Sistema preventivo, sia necessario essere *veri contemporanei* dei giovani *con* e *come* don Bosco, ossia, come lui, lasciarsi interrogare dalle sfide che la realtà pone all'educazione ed educare i giovani perché siano in grado di introdursi nella realtà da attori e protagonisti.

La questione antropologica attuale ha originato alcuni fenomeni culturali che non si possono ignorare: ha messo in crisi la persona umana nello spessore del suo essere, con il rischio di offuscare la sua dignità, il suo valore, i suoi diritti e i doveri nei confronti di se stessa e della comunità umana in cui vive; ha messo in dubbio le capacità conoscitive della persona autolimitando la sua ragione, precludendole la possibilità di conoscere la verità nella sua totalità; ha svincolato il pensare umano dal credere e dall'amare, impoverendo l'esperienza dell'umano nell'uomo e l'esperienza relazionale a livello personale, comunitario, sociale ed internazionale. Se l'educare è introdurre quotidiana-

mente nella realtà – perché l'educazione non è un'emergenza, è un compito quotidiano –, il Sistema preventivo, provocato e stimolato dalla nuova questione antropologica, continua ad essere una risorsa significativa sia per la cultura pedagogica che per l'esperienza educativa nei diversi contesti in cui viene applicato e vissuto, volgendo l'attenzione alla persona umana e alla promozione dei suoi diritti fondamentali, in particolare, al diritto delle giovani generazioni all'educazione.

A dimostrarlo è il fatto che esso si poggia su ragione, religione e amorevolezza: tre principi metodologici in un legame intrinseco e vitale con le tre dimensioni essenziali della persona umana. Pensare, credere, amare sono diritti e potenzialità umane che l'educazione in ogni tempo e luogo deve saper sviluppare, dialogando con la cultura e con la società, ma prima ancora con la persona e con la Trascendenza.

NOTE

¹ BRAIDO Pietro, *Prevenire, non reprimere. Il sistema educativo di don Bosco*, Roma, LAS 1999, 174.

² Cf NANNI Carlo, *Educare con don Bosco alla vita buona del Vangelo*, Leumann (Torino), Eledici 2012, 15.

³ Tra i documenti pedagogici e spirituali più importanti di don Bosco sono indubbiamente le vite dei tre giovani di Valdocco, ripubblicate recentemente con il titolo: *Vite di Giovanni. Le biografie di Domenico Savio, Michele Magone e Francesco Besucco* (Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraud, Roma, LAS 2012). Come annota il curatore del testo, «questi scritti offrono gli elementi essenziali per comprendere il cuore del messaggio educativo di don Bosco: la religiosità come centro unificante e vitalizzante del cammino formativo;

la comunanza di vita paterna e fraterna dell'educatore con gli allievi; l'intreccio dinamico di amore, letizia e impegno; l'efficacia del coinvolgimento attivo dei giovani nella comunità; l'importanza strategica degli spazi offerti al loro protagonismo» (ivi 5).

⁴ Il testo nel quale don Bosco codifica con maggior sicurezza e lucidità le sue esperienze educative ed idee pedagogiche è *Il Sistema preventivo nell'educazione della gioventù* scritto nel 1877. In esso compare per la prima volta la triade *ragione, religione e amorevolezza* (cf Bosco Giovanni, *Il Sistema preventivo nella educazione della gioventù*, in BRAIDO Pietro [a cura di], *Don Bosco educatore. Scritti e testimonianze*, Roma, LAS 1992, 258-266). In questo testo, curato da Braidò, sono pubblicate in edizione critica molte altre fonti fondamentali per la conoscenza del Sistema preventivo. Ad esse vanno aggiunte le *Memorie dell'Oratorio di San Francesco di Sales dal 1815 al 1855* (Saggio introduttivo e note storiche a cura di Aldo Giraudò, Roma, LAS 2011), lo scritto più autobiografico del santo educatore, steso nel 1873. Tra gli studi sul Sistema preventivo di don Bosco sono fondamentali quelli di Pietro Braidò: *Il sistema preventivo di don Bosco*, Zürich, Pas-Verlag (1964²); *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS 1989; *Prevenire non reprimere* (1999). Per la conoscenza storica del santo cf STELLA Pietro, *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica* 1° vol. *Vita e opere*, Roma, LAS 1981²; Id., *Don Bosco nella storia della religiosità cattolica* 2° vol. *Mentalità religiosa e spiritualità*, Roma, LAS 1981².

⁵ Sono molti gli studiosi che si sono cimentati nell'impresa di attualizzare il Sistema preventivo di don Bosco mettendolo in dialogo con le sfide pedagogiche via via emergenti. In particolare cf VALENTINI Eugenio, *Don Bosco restauratore del sistema preventivo*, in *Rivista di Pedagogia e Scienze religiose* 7(1969), 285-301; BELLERATE Bruno, *Il significato storico del Sistema Educativo di don Bosco nel sec. XIX e in prospettiva futura*, in MARTINELLI Antonio - CHERUBIN Giuseppe (a cura di), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio*, Roma, LAS 1995, 13-37; BRAIDO Pietro, *L'esperienza pedagogica di don Bosco nel suo «divenire»*, in *Orientamenti Pedagogici* 36 (1989) 32-35; Id., *«Prevenire» ieri e oggi con don Bosco. Il significato storico e le potenzialità permanenti del messaggio*, in CAVAGLIÀ Piera - CHANG

Hiang-Chu Ausilia - FARINA Marcella - ROSANNA Enrica (a cura di), *Donna e umanizzazione della cultura alle soglie del terzo millennio. La via dell'educazione*, Roma, LAS 1998, 273-325; CAVAGLIÀ Piera, *Riattualizzare o rinnovare il metodo educativo di don Bosco? Un contributo alla riflessione*, in MARTINELLI - CHERUBIN (a cura di), *Il sistema preventivo verso il terzo millennio* 179-220.

⁶ Sul contesto storico e socio-culturale nel quale visse ed operò don Bosco cf STELLA Pietro, *Don Bosco nella storia economica e sociale (1815-1870)*, Roma, LAS 1980; Id., *Don Bosco e le trasformazioni sociali e religiose del suo tempo*, in AA.Vv., *La Famiglia Salesiana riflette sulla sua vocazione nella Chiesa di oggi*, Leumann (Torino), Elledici 1973, 145-350; DI POL Redi Sante, *Don Bosco e il sistema preventivo nella pedagogia italiana*, in NANNI Carlo (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*. Atti del 5° Seminario di «Orientamenti Pedagogici», Venezia-Cini 3-5 ottobre 1988, Roma, LAS 1989, 179-198; CHIOSSO Giorgio, *Popolarità e modernità nell'esperienza pedagogica di don Bosco. Il sistema preventivo nella società italiana dell'800*, in NANNI (a cura di), *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica* 77-99.

⁷ RUINI Camillo, *Identikit di un'emergenza inevitabile*, in *L'Osservatore Romano*, 2-3 febbraio 2009, 5.

⁸ L. cit.

⁹ *Dichiarazione Universale dei Diritti umani, Preambolo*. Risoluzione 217° (III) dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 10 dicembre 1948, in <http://www.ohchr.org/en/udhr/pages/language.aspx?langid=itn> (13-01-2013).

¹⁰ Ivi, art. 26.

¹¹ Ivi, art. 29, § 1.

¹² RUINI Camillo, *La nuova questione antropologica e l'emergenza educativa*, in <http://www.loccidentale.it/node/68585>, 1, (24-01-2013).

¹³ CONCILIO VATICANO II, *Costituzione pastorale sulla Chiesa nel mondo contemporaneo: Gaudium et spes* n. 14 (7 dicembre 1965), in *Enchiridion Vaticanum (EV)/1*, Bologna, Dehoniane 1979¹¹, 1364.

¹⁴ RUINI, *La nuova questione antropologica* 1.

¹⁵ L. cit.

- ¹⁶ Cf SCHIAVONE Aldo, *Storia e destino*, Torino, Einaudi 2007.
- ¹⁷ FONTANA Stefano, *La crisi antropologica è una crisi teologica*, in <http://www.civitas.it/2012/12/18/fede-impegno-politico-e-crisi-antropologica> (24-01-2013).
- ¹⁸ BENEDETTO XVI, Lettera enciclica sullo sviluppo umano integrale nella carità e nella verità: *Caritas in veritate* n. 30 (20-06-2009), in *EV/26* (2012) 718.
- ¹⁹ SANNA Ignazio, *La questione antropologica: aspetti della riflessione contemporanea*, in <http://www.ignaziosanna.com/articoli-scaricabili.html>, 1 (13-01-2013).
- ²⁰ RUINI Camillo, *La Chiesa in Italia: da Loreto ai compiti del presente*, in *Vita e Pensiero* 87(2004)6, 12.
- ²¹ Cf SANNA Ignazio, *Dal crepuscolo degli dei al crepuscolo dell'uomo*, in Id. (a cura di), *La sfida del post-umano. Verso nuovi modelli dell'esistenza?*, Roma, Edizioni Studium 2005, 281.
- ²² Cf Id., *La dignità della persona umana ed eugenismo*, in <http://www.ignaziosanna.com/articoli-scaricabili.html>, 1, (13-01-2013).
- ²³ Id., *La questione antropologica* 8.
- ²⁴ DI PIETRO Maria Luisa - SGRECCIA Elio, *Procreazione assistita e fecondazione artificiale tra scienza, bioetica e diritto*, Brescia, La Scuola 1999, 140.
- ²⁵ SANNA, *La questione antropologica* 8-9.
- ²⁶ RUINI Camillo, *L'idea di uomo, frontiera globale*, in *Avvenire* (18-11-2006), 17.
- ²⁷ BENEDETTO XVI, *Restituire piena cittadinanza alla fede cristiana*. Verona – Ai partecipanti al IV Convegno Ecclesiale Nazionale della Chiesa che è in Italia nella Sala plenaria della Fiera (19-10-2006), in *Insegnamenti di Benedetto XVI*, vol. II/2, Città del Vaticano, LEV 2007, 468.
- ²⁸ GALANTINO Nunzio, *Educare le persone. Emergenza educativa e questione antropologica*, in *Osservatorio Comunicazione e Cultura* (2009)1, 3.
- ²⁹ BRAIDO, *“Prevenire” ieri e oggi con don Bosco* 287.
- ³⁰ Id., *Prevenire non reprimere* 289.
- ³¹ Id., *“Prevenire” ieri e oggi con don Bosco* 287.
- ³² Cf *Dichiarazione Universale dei Diritti umani*, art. 1.
- ³³ GIOVANNI PAOLO II, Lettera *Juvenum Patris* del Sommo Pontefice Giovanni Paolo II nel centenario della morte di San Giovanni Bosco n. 10 (31-01-1988), in *Insegnamenti di Giovanni Paolo II*, vol. XI/1, Città del Vaticano, LEV 1989, 300-301.
- ³⁴ Cf MACINTYRE Alasdair, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, Milano, Feltrinelli 1988, 88-90.
- ³⁵ SCOLA Angelo, *Current trends, social circumstances and Catholic School*, in Id., *La passione di educare. Scritti del Cardinale Angelo Scola sull'educazione, l'università e la cultura* (a cura di Alberto Peratoner), Venezia, Marcianum Press 2012, 44-45.
- ³⁶ Cf *ivi* 47.
- ³⁷ L. cit.
- ³⁸ *Ivi* 45.
- ³⁹ L. cit.
- ⁴⁰ NEWMAN John Henry, *Opere*, Torino, UTET 1988, 737.
- ⁴¹ Cf SCOLA Angelo, *Frammentazione del sapere teologico ed unità dell'io. Note di metodo*, in Id., *La passione di educare* 185.
- ⁴² VON BALTHASAR Hans Urs, *Teologica. I. Verità del mondo*, Milano, Jaca Book 1987, 48.
- ⁴³ *Ivi* 49.
- ⁴⁴ *Ivi* 205. Von Balthasar precisa inoltre: «La verità può dunque in una prima descrizione essere definita come la svelatezza, scoperta, non chiusura, non nascondimento dell'essere. Questo non nascondimento significa insieme due cose: che da una parte appare l'essere e che dall'altra l'essere appare» (*Ivi* 41).
- ⁴⁵ SCOLA, *Frammentazione del sapere* 187.
- ⁴⁶ Id., *Una comunità di docenti e studenti animati dalla comune ricerca della verità*, in Id., *La passione di educare* 260.
- ⁴⁷ Emmanuel Mounier ha definito la persona come spirito incarnato, vocazione e comunione, Martin Buber come realtà dialogica, Karol Wojtyła come prossimità, Emmanuel Lévinas come alterità, Ferdinand Ebner come realtà spirituale di natura relazionale.

⁴⁸ BENEDETTO XVI, *Verità, annuncio e autenticità di vita nell'era digitale*. Messaggio del Santo Padre Benedetto XVI per la 45° Giornata Mondiale delle Comunicazioni sociali (24-01-2011), in *Insegnamenti di Benedetto XVI*, vol. VII/1, Città del Vaticano, LEV 2012, 128.

⁴⁹ *Ivi* 127.

⁵⁰ MANCINI Roberto, *Verso un'antropologia della creaturalità*, in MANCINI Roberto - FALAPPA Fabiola - CANULLO Carla - LABATE Sergio, *Per un'antropologia della creaturalità*, Trapani, Il Pozzo di Giacobbe 2009, 8.

⁵¹ *Ivi* 5.

⁵² *Ivi* 14.

⁵³ *Ivi* 20. Mancini afferma: «La semantica della creaturalità, nella misura in cui non viene obbligatoriamente ricavata dal rimando a una teologia del Creatore, promette di essere un luogo ermeneutico ed euristico ospitale per un'antropologia teorica dialogicamente e interculturalmente elaborata. Non per niente altre visioni filosofiche, per esempio quelle ispirate dalla tradizione ebraica o dalla tradizione islamica, oppure quelle ispirate dalla tradizione induista, non hanno alcun problema a pensare l'essere umano come creatura» (*L. cit.*).

⁵⁴ Per la comprensione dei tratti costitutivi della creaturalità dei viventi, in generale, cf *ivi* 23-26, invece per quelli specificamente della creatura umana cf *ivi* 26-31.

⁵⁵ *Ivi* 27.

⁵⁶ *L. cit.*

⁵⁷ *L. cit.*

⁵⁸ *Ivi* 28. Mancini ha approfondito la nozione della reciprocità, in particolare, nel suo saggio *La buona reciprocità. Famiglia, educazione, scuola*, Assisi, Cittadella Editrice 2008.

⁵⁹ *Id.*, *Verso un'antropologia della creaturalità* 28-29.

⁶⁰ *Ivi* 29.

⁶¹ *L. cit.* Il corsivo è dell'autore.

⁶² *L. cit.*

⁶³ *L. cit.*

⁶⁴ *Ivi* 29-30.

⁶⁵ *Ivi* 30.

⁶⁶ *L. cit.*

⁶⁷ *L. cit.*

⁶⁸ *Ivi* 31.

⁶⁹ *L. cit.* Il corsivo è mio.

⁷⁰ *L. cit.*

⁷¹ *L. cit.*

⁷² Cf *Dichiarazione Universale dei Diritti umani*, art. 18.

⁷³ SABETTA Antonio (a cura di), *Passione educativa. Un itinerario storico tra i maestri del pensiero*, Roma, Città Nuova 2012, 8.

⁷⁴ TOMMASO D'AQUINO, *La Somma Teologica* I, q.1, a.3, ad 2 (traduzione e commento a cura dei Domenicani Italiani, testo latino dell'Edizione Leonina), Firenze, Salani 1949, 48.

⁷⁵ SABETTA (a cura di), *Passione educativa* 8-9.

⁷⁶ È interessante, da questo punto di vista, l'intero volume citato sopra e curato da Sabetta intitolato *Passione educativa*, una preziosa antologia di testi che dimostra come, lungo la storia, i veri pensatori e maestri abbiano saputo educare le persone mettendo al centro della loro riflessione l'esercizio del pensare e del credere.

⁷⁷ NEWMAN John Henry, *L'idea di Università*, Milano, Vita e Pensiero 1976, 70.

⁷⁸ Cf WOJTYŁA Karol, *La famiglia come "communio personarum"*, in *Id.*, *Metafisica della persona. Tutte le opere filosofiche e saggi integrativi* (a cura di Giovanni Reale e Tadeusz Styczeń), Milano, Bompiani 2003, 1463-1479.

⁷⁹ *Dichiarazione Universale dei Diritti umani*, art. 2.

⁸⁰ *Ivi*, art. 1.

⁸¹ GIOVANNI PAOLO II, *Varcare la soglia della speranza*, Milano, Mondadori 1994, 138.

⁸² WOJTYŁA Karol, *Raggi di paternità*, in *Id.*, *Tutte le opere letterarie. Poesie, drammi e scritti sul teatro* (presentazione di Giovanni Reale, saggi introduttivi di Bolesław Taborski), Milano, Bompiani 2001, 929.

⁸³ SCOLA Angelo, *Rischio educativo*, in *Id.*, *La passione di educare* 28.

⁸⁴ *Id.*, *Current trends* 49.