
ESPERIENZE E DOCUMENTI

Pedagogia perseverante tra sfide e scommesse *

Dall'episodio-parabola delle due donne che si disputano un bambino di fronte a un sapiente re d'Israele si potrebbe ipotizzare assente un'altra donna, una «madre ideale», forse più idonea a «generare» a piena dignità umana l'inconsapevole oggetto della contesa e del conclusivo giudizio salomonico ¹.

Potrebbe essere un simbolo della ricorrente sorte dell'educazione e della pedagogia tra due opposte presunzioni: da una parte, più madri (la famiglia, la scuola, lo stato, le chiese, i partiti; le filosofie, le ideologie, le scienze), che optano per la «spartizione», e il figlio/a disputato, divisibile; dall'altra, una madre gelosa e «possessiva», monopolizzante, e il figlio/a omologato, classificato secondo «norma»: l'intolleranza, l'esclusione, nella pratica e nella teoria. La razionalità, l'intelligenza, il senso comune, il diritto naturale potrebbero, legittimamente, far valere una terza madre (genitori, insegnanti, preti, animatori), che non compare nell'episodio biblico. Essa assume il figlio non come proprietà controversa, lo accetta nella sua individualità e se ne fa carico semplicemente perché cresca, si liberi gradualmente dalla temporanea tutela, diventi adulto, sia in grado di fare proprie scelte di vita e di gestirle nella massima ricchezza possibile di energie interiori e di costruttive relazioni sociali.

È una «sfida» che angustiava Herbart stretto tra massimaliste visioni romantiche ed esoteriche proposte «scientifiche». Ne scriveva all'inizio della sua *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, preoccupato che la pe-

* La Condirezione e la Redazione vuole iniziare la seconda parte con il testo dell'intervento tenuto dal prof. P. Braido il 3 maggio 1991, in occasione della presentazione del volume *L'impegno dell'educare*. Studi in onore di Pietro Braido, Roma, LAS, promosso dalla Facoltà di Scienze dell'Educazione e curato da J. M. Prellezo. L'intervento si presenta come un chiaro «documento» di una «esperienza» educativa e pedagogica altamente significativa.

¹ 1 Re 3, 16-28.

dagogia finisse col «diventare trastullo delle sette, che, gioco esse stesse del tempo, hanno da tanti anni travolto con sé impetuosamente tutto ciò che è alto e finora poco si sono occupate del mondo apparentemente poco prestigioso dei fanciulli. Si è già arrivati al punto — proseguiva — che alle migliori teste fra i giovani educatori, che si sono interessati di filosofia, e che comprendono giustamente che nell'educazione non si deve rinunciare a pensare, nulla appare più naturale che di mettere a prova nell'educazione l'applicabilità o l'adattabilità di una sapienza, piuttosto labile, per costruire *a priori* gli allievi, migliorarli *stenicamente*, istruirli misticamente, salvo poi scartarli affrettatamente, come refrattari ad ogni trattamento. I respinti passano ad altre mani — e a quali? — ma certamente non avranno più la freschezza originaria»².

Ai fini dell'umanizzazione di ogni «figlio dell'uomo», non servono battaglie e dispute: si arriverebbe, fatalmente, al divisionismo, all'impressionismo dispersivo e demolitore o all'accaparramento soffocante e personalizzante. Si ripropone, piuttosto, con tenacia, come superamento e perenne soluzione, il tema della «maternità» e della «paternità» educativa, riflesso della paternità-maternità creativa di Dio. E si immagina, ancora, come «dono» all'educazione, agli educatori, la stessa riflessione «pedagogica», quando non indulga ad astrattezze (le «fantasticherie filosofiche», direbbe Herbart), a discorsi da iniziati, a fondamentalismi fideistici o all'eccessiva arrendevolezza del «pensiero debole».

1. Ricupero dell'educazione nella totalità delle dimensioni e nell'unità di direzione

Concludendo qualche anno fa una rapida presentazione di «Orientamenti Pedagogici» dopo un trentennio di vita, si credeva di poter ricondurre l'eterogeneità dei contenuti, non sempre equilibrata né esauriente, a due idee di base ritenute criteri organizzativi inderogabili dell'azione educativa e della conoscenza pedagogica: 1° il bisogno di *educazione* intesa e attuata come insieme unificato dei distinti processi di «umanizzazione» virtualmente integrale dell'uomo, a cominciare dalla sua umile condizione di *fanciullo*, «l'uomo in stato di debolezza e di promessa»³; tra essi trova posto quel processo più specificamente *educativo* che rende possibile l'*operare con libertà* e cioè l'effettiva capacità di raggiungere e attuare *il bene umano* nella sua autenticità

² G. F. HERBART, *Pedagogia generale dedotta dal fine dell'educazione*, Introduzione, par. 10-11.

³ M. LÉNA, *Lo spirito dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1986, p. 71.

e nella massima estensione; 2° l'esigenza di un *sapere dell'educazione*, pensato ed elaborato specialisticamente come *sistema* di scienze metodologicamente autonome e, insieme, organicamente subordinate, coordinabili mediante un lavoro rigorosamente interdisciplinare; dove trova legittima collocazione sotto un preciso profilo anche la classica «pedagogia», scienza «fabbrile», sapere specifico del «fare educazione» nella sua concreta operatività⁴.

Si intendeva in questo modo salvaguardare la ricchezza articolata tanto della realtà «educativa» quanto della riflessione «pedagogica» e, insieme, sottolineare l'indispensabile convergenza degli operatori chiamati ad attuarla secondo le rispettive competenze.

Il primo discorso ovviamente avviene intorno all'*educare* nel suo più ricco significato esistenziale.

Sia che si parta dall'*essere*, ricuperato o incontrato nella stessa esperienza del dubbio o del *cogito*, sia che si assuma come principio la consistenza della *persona* si esce necessariamente dalla precarietà del puro divenire, del fenomeno, e della stessa falsificabilità scientifica. Il discorso si prolunga necessariamente su «significati» della vita che vanno al di là della sola quotidianità e portano con sé vestigia di assoluto e risonanze di eternità. È già il senso e il contenuto essenziale dell'educazione.

A suo fondamento è l'esistenza delle singole individualità umane, consistenti e fragili: all'inizio, il bambino, «una pergamena completamente ricoperta di geroglifici, di cui tu potrai decifrare solo una parte», scrive Janusz Korczak⁵. Sono individuabilità vive che tendono a dilatarsi, secondo la stessa logica interna della vita, fame e sete di autorealizzazione, impulso all'espansione nell'essere e nell'operare, tensione alla felicità; più precisamente individuabilità aperte, secondo distinte proporzioni, alle estese possibilità della propria natura, della propria umanità. In più: nessuno comincia dal nulla; l'apertura avviene a partire da un luogo, un tempo, un contesto, un passato, un'ereditarietà, un mondo favorevole o minaccioso: sul piano storico concreto, paternità e maternità in crescita o in crisi, famiglie problematiche, scuola e istituzioni bloccate o sempre in attesa di riforme, società talora in degrado e banalizzante.

L'educazione, allora, vuol essere servizio all'uomo in crescita nelle sue possibilità interiori e nei vari contesti, in cui è destinato a vivere e agire in consapevolezza e libertà. Non può essere, dunque, semplice plasmare, foggare, «modellare», ma è avviare a radicali capacità di sentire, di conoscere, di operare su misura umana e cioè secondo un modulo di libertà effettiva, creatività e novità. È dare a ciascuno ciò che il donatore, l'adulto, ha o

⁴ P. BRAIDO, «Orientamenti Pedagogici», in *Eurydice* 1984. *L'anno nell'educazione e nella formazione. Dati e valutazioni*, Roma, Istituto della Enciclopedia Italiana, 1985, p. 195.

⁵ J. KORCZAK, *Comment aimer un enfant*, Paris, R. Laffont, 1978, p. 28.

crede di avere e che il giovane, già da fanciullo, sogna: il potere, la capacità di dominare la realtà e la storia, di essere un protagonista e co-protagonista nel governare la propria precaria vicenda terrena in uno spazio proprio: non essere da meno dell'educatore, del padre, della madre, dell'insegnante, del politico, dell'adulto; sentirsi capace di impegnarsi a proprio rischio e pericolo nelle scelte, insieme elementari e fondamentali, della vita: lavoro, professione, vocazione, matrimonio, «salvezza».

Perciò, l'educazione è opera grande; e, insieme, umile e paziente. Contro il nominalismo dello «spettacolo», degli «ideali», della «pubblicità», essa si presenta come lavoro artigianale, «laboratorio», costruzione graduale e tempestiva piuttosto che come organizzazione industriale e produzione in serie. Ogni bambino che nasce è un'apparizione nuova, originale, un destino incomparabile. Lungo è il cammino di appropriazione e dominio delle molteplici potenzialità in un mondo sempre più complesso.

Per questo nel suo ambito più ampio educazione comprende tutto ciò che conferisce alla crescita, allo sviluppo, alla strutturazione della personalità del singolo attraverso interventi molteplici e articolati: cure fisiche, influsso affettivo, istruzione, consolidamento della personalità e del carattere, socializzazione, recupero e rieducazione, cure e terapie in funzione della risoluzione dei disturbi psichici e della riduzione delle conseguenze degli handicaps fisici, psichici, culturali, sociali.

Non è, però, azione di accumulo. La vita concreta non è somma, ma unità. Perciò, a questo lavoro «educativo» inteso nel senso più vasto, secondo varie analogie, essenziale sul piano pratico-vitale, ha da comporsi l'«educare», inteso in senso forte e formale. È l'azione che si rivolge al nucleo più profondo e decisivo della personalità: la *libertà* matura, la capacità di decisioni responsabili. A questo livello, nel suo nocciolo profondo, l'educazione non è fatta di molte cose; occorre creare essenziali innervature morali, intellettuali e volitive, in grado di garantire continuità di vita su misura umana: la tensione alla ricerca del significato dell'esistenza, la capacità di realizzazione di sé, la relazione e la comunicazione di pensiero e di amore con gli altri, la disponibilità creativa ai valori, il progressivo consapevole dominio sulla natura e sulla storia, il vivere secondo grandi progetti e insieme saperli concretare istante per istante.

I compiti educativi correlati sembrano, allora, ricondursi alla strutturazione di quelle potenzialità, che, secondo una visione realistica e spiritualistica, sono iscritte nella struttura profonda dell'essere umano: la capacità di comprensione dell'originaria radicazione in Dio (la dimensione religiosa); la coscienza dell'appartenenza con gli altri alla medesima «famiglia umana» ossia la socialità in tutte le più disparate articolazioni: benevolenza, amore, giustizia; l'abituale esperienza di una vitalità non distruttiva, né omicida né suicida, ma potenziata e dilatata mediante un vigoroso autodomínio; l'ordinata «volontà di potenza», lo spirito di iniziativa, l'ardimento regolato, l'aggressi-

vità costruttiva, la forza, il coraggio di vivere e di promuovere la vita in sé e negli altri; inoltre, capacità di intuizione del «giusto momento» e sperimentata saggezza, che è autentica *arte della vita*, che applichi con tenacia al vivere quotidiano questo solido fascio di virtualità. Non è necessario sapere tutto o molto per essere uomo colto, dotato di spirito critico. Non è necessario preparare a tutto, prevenire tutte le evenienze future per educare. Basta creare capacità di intuito, di valutazione e di decisione; e per questo occorre arrivare per le vie più congruenti ai gangli della personalità, a quella vita interiore, che sola qualifica l'intero agire umano ⁶.

2. La pedagogia nel «sistema» delle «scienze dell'educazione»

Non è lavoro semplice. Esso avviene in relazione a un organismo complesso e imprevedibile qual è l'uomo, chiamato a vivere e a operare nel mondo della complessità ⁷.

È ovvio che vi debba corrispondere anche la complessità del sapere dell'educazione.

Ciò non significa negare l'antica «pedagogia» o emarginarla, quasi per evitarne l'inafferrabile oggetto e le provvide insicurezze per rifugiarsi nelle più tangibili e gratificanti certezze delle scienze dell'uomo: la biologia, la psicologia, la psicanalisi, la sociologia, la politica, il diritto, l'economia, la storia, la didattica, senza dimenticare la filosofia e, in regime cristiano, la teologia. Da questo punto di vista appaiono ormai arcaici i dimenticati titoli: *La scimmia pedagogica* ⁸, *La ricerca come antipedagogia* ⁹ e simili.

Non dovrebbe essere ritenuto vano rifarsi, in antitesi a gratuite iconoclastie, al passato dibattito sulla pedagogia, ricuperando i molti elementi positivi e le non trascurabili acquisizioni, a cominciare proprio da Herbart. È necessario solo che la «ricerca pedagogica» si liberi dal monopolio ingiustificato dell'uno o dell'altro aspetto della conoscenza dell'educare, sia esso filosofico e metodologico-tecnico e sociologico o psicologico o politico e assuma un franco carattere multi e interdisciplinare. Ciò è reso necessario in presenza di due indiscutibili realtà: 1° la già sottolineata *ricchezza* degli aspetti e delle

⁶ Cfr. P. BRAIDO, *L'educazione morale nella prospettiva della teoria pedagogica generale*, in *Educazione morale oggi*, a cura di Emilio Alberich, Roma, LAS, 1983, pp. 59-85.

⁷ Cfr. tra altri G. BOSCHI e M. CERUTI (Eds.), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985; L. BRUNO FICHERA, *Per una educazione nuova di fronte alla società complessa*, Catania, C.U.E.C.M., 1989; C. NANNTI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso. Un approccio filosofico*, seconda edizione, Roma, LAS, 1990.

⁸ Cfr. L. MURARO, *La scimmia pedagogica*, Milano, Emme, 1972.

⁹ Cfr. F. DE BARTOLOMEIS, *La ricerca come antipedagogia*, Milano, Feltrinelli, 1970 (III ed.).

congiunture dell'educare, che rispecchia la rilevata complessità dell'essere umano e dell'educazione; 2° la difforme *articolazione* del conoscere umano, per cui i termini «sapere», «scienza», «scientifico», «causa», «causale», «esplicativo», «dimostrativo», «verificabile», «falsificabile», ed infine «pedagogico» (così come «educativo») sono da intendersi in senso analogico, non univoco. Nella vicenda educativa e nella riflessione cosiddetta «pedagogica», dunque, devono trovare spazio tutte le riflessioni legittime e valide, richieste dalle differenti dimensioni dell'educare (fisico, biologico, psichico, culturale, spirituale, morale, religioso ecc.) e dai diversi livelli di elaborazione scientifica (storica, scientifica, metodologica, teoretica, teologica). Tra esse trova posto la «pedagogia», vicina al senso classico herbartiano, distinta dalla filosofia dell'educazione e dalle altre possibili «scienze dell'educazione»: studio scientifico e, per quanto possibile, sperimentale del fare educativo, non riconducibile a nessuna delle altre scienze o tecniche rivolte alla soluzione specifica della strutturazione e ristrutturazione della personalità: igiene fisica e mentale, psicoterapia, didattica, catechetica e simili. «Pedagogico» è in senso proprio il sapere rivolto all'operatività al servizio della libertà umana in quanto tale da promuovere e dilatare in rapporto agli «assoluti» della vita, oltre tutti gli indispensabili «relativi»; una scienza che, quindi, si svolge in stretta connessione, senza confusione, con la filosofia (e teologia) in quanto sapere del «senso» della vita e dei «valori», del bene, della felicità; e quindi caratterizzabili in rapporto alla generale visione della vita alla quale si ispira (cristiana, marxista, laica ...). È però anch'essa un sapere *particolare* seppure privilegiato (in senso oggettivo, non esistenziale, poiché su questo piano è privilegiato quello concretamente più indispensabile e urgente) ¹⁰.

Sembrerebbe doversi principalmente qualificare in questo tipo di ricerca la figura del «pedagogista», teso a comprendere scientificamente l'operatività educativa in senso proprio e formale e, insieme, aperto al mondo delle idee (filosofia dell'educazione) e alle istanze avanzate da tutte le altre scienze in quanto orientate alla conoscenza della realtà educativa: psicologia dell'educazione, sociologia dell'educazione, politica dell'educazione ... È ovvio che egli potrebbe essere il coordinatore privilegiato delle équipes «educative» operanti nella scuola, nei consultori familiari, nei centri medico-psico-pedagogici ecc. ¹¹

La «ricerca pedagogica» si costituisce così come indagine interdisciplinare, genericamente omogenea rispetto al complessivo campo educativo, ma formalmente differenziata; non *una scienza* ma *un sistema di scienze* diverse;

¹⁰ Nella prassi potrebbe spesso rivelarsi più importante e pressante l'intervento rieducativo, il recupero culturale contro la disinformazione e il pregiudizio, l'intervento terapeutico, ecc.

¹¹ Cfr. P. BERTOLINI, *La figura del pedagogista in una nuova politica dei servizi sociali*, in *Studi in memoria di Fausto Materno Bongioanni*, Genova, Università degli Studi - Facoltà di Magistero, 1981, pp. 79-89.

meglio, di approcci scientifici orientati ai differenti settori della realtà educativa, tutti convergenti all'unità dell'educare¹².

In sintesi: l'*educare* compreso e attuato come insieme di distinti processi di umanizzazione, virtualmente integrale, confluenti alla conquista della capacità consolidata di libere decisioni responsabili, il *sapere dell'educazione* compreso e attuato specialisticamente, senza confusioni, come *sistema* di discipline metodologicamente autonome, seppure coordinabili¹³.

Non è, dunque, la fine delle scienze dell'educazione né la morte della pedagogia. Non è morta, infatti, l'educazione.

Basta un rapido sguardo allo sconfinato mondo pedagogico, non «provincia», ma «universo».

1) Non è morta l'esigenza, il bisogno, la domanda di educazione. Anche chi volesse difendere un minimalismo educativo (o è nichilismo o qualunquismo?) dovrebbe se non altro preoccuparsi di difendere il fanciullo, o prepararlo a difendersi, dai tanti fondamentalismi e dalle infinite manipolazioni. Quotidianamente, in tutte le forme, nelle famiglie, nelle chiese e nelle sette, nelle scuole, attraverso le innumerevoli reti dei mass media o le tortuose e oscure vie dell'ignoranza programmata miliardi di esseri umani vengono indottrinati, costruiti e ricostruiti da sistemi «salvifici» o manipolatori di ogni genere: «religiosi», politici, culturali, socio-economici, tecnologici. E ad essi corrispondono altrettanti «sistemi pedagogici» diversamente elaborati.

2) Esistono scienze dell'uomo in sviluppo più o meno caotico. Sono altrettante potenziali «scienze dell'educazione». Esse, pur nella loro precarietà, diventano sempre più attuali e indispensabili in un mondo, anzitutto adulto, attraversato da crisi di identità e di ruolo, negativamente influente sulle generazioni in crescita. Anche qui la più sommaria esperienza educativa denuncia la carenza delle più elementari conoscenze, teoriche e «pratiche», di condizionamenti biologici e di apporti psicologici, sociologici, ecc. da parte di genitori, insegnanti, curatori di anime e di corpi; non raramente incapaci persino di intravedere nei figli, negli allievi e nei pazienti l'esistenza di gravi problemi, solitamente considerati e valutati con criteri puramente praticistici, tradizionalistici o, peggio, moralistici: parlare di un'eventuale psicoterapia o analoghi interventi apparirebbe per lo meno singolare.

3) Infine, nella molteplicità degli apporti, dei «consigli» e delle idee incombe sempre più un duplice pericolo: 1° che ciascuno degli approcci parti-

¹² Cfr. C. NANNI, *Educazione e scienze dell'educazione*, Roma, LAS, 1984.

¹³ Tale concezione trova una realizzazione nell'organizzazione didattica della *Facoltà di scienze dell'educazione* dell'Università Pontificia Salesiana di Roma, statutariamente «Facoltà unitaria pluriarticolata» (cfr. *A servizio dell'educazione. La Facoltà di scienze dell'educazione dell'Università Pontificia Salesiana*, a cura di G. Malizia e E. Alberich, Roma, LAS, 1984, pp. 29-30, 34-35, 41, 49).

colari venga considerato di fatto come l'unico risolutore del problema educativo in toto: psicologico, psicoterapeutico, sociologico, psico-dinamico; 2° che manchino unità e convergenze da parte degli operatori che hanno qualcosa di importante da dire e da fare per la soluzione del problema educativo concreto. D'altra parte, l'educazione è attività che esige molteplicità e unità di interventi qualificati sul piano della conoscenza e dell'azione. A questa unità potrà portare un essenziale contributo teorico-pratico la «pedagogia».

Del resto, anche nel corso storico la costruzione della pedagogia come «scienza accademica» si è verificata molto più tardi della nascita della «riflessione pedagogica». Questa è presente in tutti i tempi pur a differenti livelli di approfondimento e di sistematicità. La stessa tradizione cristiana non ha prodotto soltanto «sistemi educativi», ma anche autentiche «pedagogie», cioè organiche riflessioni sull'educazione protrate nello spazio e nel tempo, portate avanti da intere comunità impegnate nel quotidiano lavoro educativo. Si pensi anche solo alla *Ratio studiorum* e ad alcune forme del *sistema preventivo*¹⁴.

3. Il «sistema preventivo» di don Bosco potenziale «pedagogia»

Protrate riflessioni e apporti di studio remoti e recenti inducono a sostenere con accresciuta convinzione la realtà non puramente esperienziale ma riflessa, «pedagogica», seppure non rigorosamente «scientifica» del «sistema preventivo» di don Bosco¹⁵.

¹⁴ Cfr. *Esperienze di pedagogia cristiana nella storia*, a cura di P. Braido, 2 vol., Roma, LAS, 1981.

¹⁵ Cfr. già *Introduzione e note* di Mario Casotti alla diffusissima antologia di scritti di don Bosco su *Il metodo preventivo*, (prima edizione, 1934); e poi, esplicitamente, in favore del «sistema preventivo» di don Bosco come vero «sistema pedagogico», «sponibile e difendibile cogli argomenti della ragione naturale», M. CASOTTI, *Il metodo educativo di Don Bosco* (Brescia, La Scuola, 1960): «il sistema di D. Bosco è un sistema di educazione e di pedagogia integrale, cioè non solo naturale, bensì anche soprannaturale» (p. 89). Negli stessi anni difende don Bosco «pedagogista» Giuseppe Flores d'Arcais: cfr. S. G. BOSCO, *Il metodo educativo*, a cura di G. Flores d'Arcais, Padova, CEDAM, 1941 (*La pedagogia di don Bosco*, pp. XIX-XL, ripubblicato in *Scritti pedagogici*, Padova, Editoria Liviana, 1951, sotto il titolo *Don Bosco pedagogista*, pp. 59-73): «il sistema preventivo è il sistema della carità (...). È qui in sintesi tutta la pedagogia di Don Bosco. Le neghi pure, chi vuole, il concetto della sistematicità (...): non si potrà tuttavia negare che una profonda ed acuta meditazione sul fatto educativo non sia stata da Lui compiuta» (p. 73). Più recentemente ha ripreso il tema il pedagogista francese Guy Avanzini, lamentando che la cultura ufficiale del suo Paese abbia ignorato don Bosco «pedagogista»: cfr. G. AVANZINI, *La pédagogie de saint Jean Bosco en son siècle*, in *Education et pédagogie chez Don Bosco*. Colloque interuniversitaire, Lyon, 4-7 avril 1988 (Paris, Editions Fleurus, 1989, pp. 55-93) e *La pedagogia di san Giovanni Bosco nel suo secolo*, nel vol. *Don Bosco nella storia*, Atti del 1° Congresso Internazionale di Studi su Don Bosco, Roma, 16-20 gennaio, 1989, Roma, LAS, 1990, pp. 289-296 (specialmente, pp. 294-296, *Don Bosco pedagogista*).

Don Bosco è uomo di grandi idealità, ma anche portato a controllare l'esperienza e la funzionalità pratica di qualsiasi intrapresa, portandola alla massima efficacia¹⁶. È ovvio che anche dagli scritti, oltre che dalla pratica, si possa fondatamente cogliere la presenza da una ininterrotta osservazione sistematica e di una embrionale sperimentazione, secondo schemi elaborati su un piano «esperienziale» in analogia con quelli indicati dagli esperti¹⁷. Egli con i suoi collaboratori parte da una chiara visione cristiana (teologica e, implicitamente, «filosofica») e, insieme, fenomenologica dell'uomo e del giovane educando (psicologica, sociologica, psico-sociale). Poi in base ad essa immagina e pratica un «sistema» educativo preferenziale, il «sistema preventivo»; ne organizza rapidamente i caratteristici elementi contenutistici e metodologici; ne studia le possibilità e difficoltà di attuazione; ne valuta gli esiti positivi e i fallimenti. Non sono assenti, nemmeno, seppure senza averne le conferme scientifiche, conoscenze psicologiche e idee su condizionamenti fisici, ambientali, sociologici¹⁸.

Il lavoro di progettazione, elaborazione, attuazione, controllo periodico dell'esperienza si effettua, nei primordi, in quel privilegiato laboratorio pedagogico che è il primo oratorio, quello di Valdocco (capitolo superiore, capitolo della casa, «conferenze» del personale insegnante e assistente)¹⁹. Ma ha anche la riprova da più di cent'anni di esperienza sistematica in tutto il mondo

¹⁶ È significativo che ai suoi egli suggerisse di compilare e tenere a portata di mano un *libro dell'esperienza* nel quale notare mezzi e metodi adottati nel lavoro educativo e confrontarli con i risultati ottenuti. Di qualcuno di essi rimane testimonianza nell'Archivio Salesiano Centrale.

¹⁷ Cfr. L. CALONGHI, *Testi e esperimenti. Metodologia della ricerca pedagogico-didattica*, Torino, PAS, 1956; P. SCILLIGO, *La sperimentazione nelle scienze dell'educazione*, Torino, SEI, 1975.

¹⁸ Con probabile eccesso nel sottolineare la scientificità e l'organicità scrive, tuttavia, non infondatamente Guy Avanzini: «Egli ha veramente proposto una "pedagogia", cioè una riflessione organizzata sull'educazione; egli è quindi un "pedagogista nel senso più pieno ed esigente del termine, e non "soltanto" un educatore. Bisogna anzitutto riconoscere in lui una "teoria" o, per lo meno, un approccio teorico (...). Non si accontenta di descrivere; non è questa la sua principale preoccupazione; vuole prescrivere: finalità, norme, principi, un ideale; vuole giustificare il ricorso al sistema preventivo svelandone le ragioni. Se non ad una dottrina, ci troviamo di fronte quanto meno ad un approccio d'ordine dottrinale (...). In funzione di queste norme, e in modo conseguente, organizza un *metodo* enunciandone, non senza minuzia, le procedure di applicazione (...). Infine, deliberando su due dei parametri dell'atto educativo (finalità e rappresentazione del soggetto), inventando le istituzioni e i metodi che queste gli sembrano richiedere, facendo emergere tra tutte queste variabili di natura eterogenea una coerenza interna, una solidarietà intercondizionata e interagente, egli crea un *sistema*, e l'accezione moderna che questa nozione ha ricevuto grazie all' "approccio sistemico" non mette affatto in causa, al contrario, conferma la legittimità di questa denominazione che egli stesso ha dato» (*La pedagogia di San Giovanni Bosco ...*, pp. 294-295).

¹⁹ Cfr. J. M. PRELLEZO, *Valdocco (1866-1888). Problemi organizzativi ideali nelle «conferenze» dei primi salesiani*, in «Ricerche Storiche Salesiane», 8 (1989), 289-328.

con positivi risultati e apprezzati riconoscimenti teorici e pratici. Accenniamo ai punti salienti del «sistema».

1) Al punto di partenza sta una chiara visione antropologica (teologica e «filosofica») del giovane, acquisita da don Bosco attraverso una discreta cultura seminaristica e personali letture storiche, apologetiche, spirituali. «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 quell'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»²⁰.

2) È, evidentemente, in clima di cristianità ottocentesca, schietta e integrale educazione cattolica, ma connessa con una accentuata dimensione umana (dovere, lavoro, professione, partecipazione alla vita sociale, civile e ecclesiale): viene adottata la nota formula di lontana origine illuministico-cattolica, ma con forti accenti innovativi in una società in rapida trasformazione e che presenta i primi sintomi della preindustrializzazione: «buon cristiano e onesto cittadino», in un contesto di sviluppo di tutti gli autentici valori mondani e celesti, religione e lavoro, fede e civiltà²¹.

3) Non è ignorata, anche se piuttosto intuita e non scientificamente delineata nelle caratterizzazioni e nelle causalità profonde, strutturali, socio-economiche, la «condizione giovanile». Anzitutto, è tenuto presente il giovane nelle sue valenze problematiche dal punto di vista psicologico e morale. Don Bosco vi insiste in vari scritti, in particolare nelle pagine sul sistema preventivo del 1877. Si parla di «mobilità giovanile», di «gioventù inesperta», di «gioventù incauta» e mancante di «istruzione», di «irriflessione»; e ancora di «età volubile», di desiderio di gioia, di libertà, di espansione («saltare, correre, schiamazzare a piacimento»); di propensione alle realtà religiose, di sensibilità, di recettività, di intolleranza all'ingiustizia, di grande affettività (il «cuore»)²².

²⁰ *Cenno storico* (1854), pp. 30-31.

²¹ Cfr. P. BRAIDO, *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS, 1988, pp. 115-122.

²² Cfr. per es. *Epistolario* II 203; III 577; «Bollettino Salesiano» 1 (1877), n. 5, agosto, p. 2; n. 6, settembre, p. 2; 5 (1881), dicembre, p. 5; 6 (1882), n. 8, agosto, p. 111.

Alcune tematiche sono state sottolineate, integrate, attualizzate da studiosi di scienze psicologiche rivolti a illustrare gli aspetti evolutivi, dinamici, psico-sociali della «pedagogia di don Bosco»: A. RONCO, *L'amorevolezza, principio metodologico della educazione salesiana alla*

Sono pure avvertite pesanti componenti sociologiche, come viene sottolineato già in lettere, circolari, appelli, memorie degli anni '50. Nel *Cenno storico* del 1854 si parla degli immigrati a Torino e di giovani vaganti per le vie della città nei giorni festivi, portati a sperperare in poche ore il «sottile» guadagno della precaria settimana lavorativa. Nei *Cenni storici* del 1862 si parla di ex-corrigendi da riavviare al lavoro e a una vita onesta in una società che li guarda con sospetto. Emblematicamente ne rappresenta il vertice il promemoria presentato nel 1878 a Francesco Crispi²³. Si arriva fino a ipotizzare la validità del sistema per le più gravi forme di emarginazione²⁴.

In conclusione, nel «mondo» del giovane varie forze s'intrecciano: individuali (indole, libertà, ferita del peccato originale), socio-ambientali (gli agenti di corruzione da una parte e, dall'altra, la reazione protettiva e costruttiva delle forze e delle istituzioni educative), soprannaturali: il variegato mondo del male (il demonio e i suoi satelliti, i cattivi compagni, le tentazioni) e, soprattutto, quello della «salvezza» che viene dall'alto, il regno della grazia (Chiesa, sacramenti, ecc.)²⁵.

4) L'educazione è la chiave di volta del sistema pratico e teorico di don Bosco; e l'«oratorio» è l'opera paradigmatica che ne riassume il «luogo»;

luce dei contributi della psicologia contemporanea, in Il sistema educativo di don Bosco tra pedagogia antica e nuova, Leumann (Torino), LDC, 1974, pp. 86-103; H. FRANTA, Relazioni interpersonali e amorevolezza nella comunità educativa salesiana, in Progettare l'educazione oggi, a cura di R. Giannatelli, Roma, LAS, 1981, pp. 19-40; X. THÉVENOT, Don Bosco educatore e il sistema preventivo. Un esame condotto a partire dall'antropologia psicanalitica, in Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani, a cura di C. Nanni, Roma, LAS, 1989, pp. 91-139; H. FRANTA, L'assistenza dell'insegnante come presenza attiva nelle situazioni sociali e di rendimento. Lineamenti per una pedagogia preventiva, in L'impegno dell'educare, Roma, 1991, pp. 393-404.

²³ «Quali fanciulli debbono dirsi ne' pericoli. Credo che si possano chiamare non cattivi ma in pericolo di venir tali coloro che: 1° Dalle città o dai diversi paesi dello stato vanno in altre città e paesi in cerca di lavoro. Per lo più costoro portano seco un po' di danaro, che consumano in breve tempo. Se poscia non trovano lavoro, versano in vero pericolo di darsi al ladroneccio e cominciare la via che li conduce alla rovina. 2° Quelli che fatti orfani dei genitori non hanno chi li assista, quindi rimangono abbandonati al vagabondaggio e alla compagnia dei discoli, mentre una mano amica, una voce caritatevole avrebbe potuto avviarli nel cammino dell'onore e dell'onesto cittadino. 3° Quelli che hanno i genitori i quali non possono o non vogliono prendere cura della loro figliuolanza; perciò li cacciano dalla famiglia o li abbandonano assolutamente. Di questi genitori snaturati purtroppo è grande il numero. 4° I vagabondi che cadono nelle mani della pubblica sicurezza, ma che non sono ancora discoli. Costoro se venissero accolti in un ospizio ove siano istruiti, avviati al lavoro, sarebbero certamente tolti alle prigioni e restituiti alla civile società» (G. BOSCO, *Scritti pedagogici e spirituali*, Roma, LAS, 1987, p. 228).

²⁴ Cfr. G. MILANESI, *Sistema preventivo e prevenzione in don Bosco, in Il sistema preventivo e l'educazione dei giovani*, in «Orientamenti Pedagogici» 36 (1989), 148-165.

²⁵ Cfr. J. SCHEPENS, *Human nature in the educational outlook of St. John Bosco*, in «Ricerche Storiche Salesiane» 8 (1989), 263-287.

esso è struttura educativa in versioni diverse: centro giovanile, oratorio festivo e quotidiano, gruppi e associazioni, ospizio, collegio, scuola umanistica, tecnica, professionale. Don Bosco ha una fiducia estrema nelle risorse educative. Quasi tutto è possibile raggiungere se il giovane viene incontrato nel luogo adatto, con le persone giuste e le forme congruenti, in comunità costruttive e gioiose ²⁶.

5) Sorge nella sua complessità l'intero apparato metodologico in continuo aggiornamento e adattamento: elementi culturali, tecnici, morali, religiosi, ricreativi. Sono concentrati in alcune parole-chiave: religione, ragione, amorevolezza; famiglia, paternità, fraternità, amicizia; dovere e gioia («allegria, studio, pietà»); catechesi e sacramenti (penitenza e eucaristia), inserimento ecclesiale; teatro, canto, musica, gioco libero, sport, escursioni ²⁷.

6) Come cardine dell'intero «sistema» viene enunciato e tematizzato il supremo principio metodologico della carità, più concretamente e operativamente, dell'*amore-amorevolezza*. Già nel 1862, stendendo un bilancio della sua attività di oratorio e di ospizio, dopo aver parlato del complesso dei mezzi e procedimenti usati nel trattamento dei giovani (celebrazioni religiose, ricupero morale e sociale, scuole di tutti i tipi, giochi, divertimenti) don Bosco osservava: «Ma ciò che più di tutto attrae i giovanetti sono le buone accoglienze. Una lunga esperienza ha fatto conoscere che il buono risultato nell'educazione della gioventù consiste specialmente nel saperci fare amare per farci di poi temere» ²⁸.

7) È un sistema deliberatamente scelto perché sperimentato e, alla verifica, scoperto come il più adatto alla psicologia giovanile e il più produttivo. È indicato chiaramente nei titoli dei brevi paragrafi sul «sistema preventivo» del 1877: *I. In che cosa consiste il Sistema Preventivo e perché debbasi preferire. II. Applicazione del sistema Preventivo. III. Utilità del Sistema Preventivo*. «Sembra che questo sistema sia preferibile per le seguenti ragioni: I. L'allievo preventivamente avvisato non resta avvilito per le mancanze com-

²⁶ Nell'introduzione a un *Piano di regolamento* del 1853/54 egli parla dell'oratorio, gestito secondo uno stile originale, come di un modo nuovo adattato ai tempi di incontrare educativamente i giovani (cfr. *Don Bosco per i giovani: l'«oratorio»* - Una «congregazione degli oratori», Roma, LAS, 1988, pp. 31-32). È la tesi teologica e storica che sottende il suo capolavoro pedagogico, *Memorie dell'Oratorio di S. Francesco di Sales* (Roma, LAS, 1991, edizione critica a cura di Antonio da Silva Ferreira).

²⁷ Cfr. P. BRAIDO, *L'esperienza pedagogica di don Bosco*, Roma, LAS, 1988; *Don Bosco e la sua esperienza pedagogica: eredità, contesti, sviluppi, risonanze*, a cura di C. Nanni, Roma, LAS, 1989.

²⁸ *Cenni storici* (1862), pp. 63-64. È classico e fondamentale, ripetuto nei più vari contesti (*Ricordi confidenziali* del 1863, negli *Articoli generali* del 1877, ecc.) il principio: «farsi amare piuttosto [prima, se vuoi] che farsi temere». Cfr. R. ZAVALLONI, *Significato di una pedagogia dell'amorevolezza*, in R. ZAVALLONI, *Educarsi alla responsabilità*, Milano, Edizioni Paoline, 1986, pp. 95-105.

messe (...). II. La ragione principale è la mobilità giovanile (...). III. Il sistema Repressivo può impedire un disordine, ma difficilmente farà migliori i delinquenti (...). IV. Il sistema Preventivo rende affezionato l'allievo in modo che l'educatore potrà tuttora parlare col linguaggio del cuore sia in tempo di educazione, sia dopo di essa». «Taluno dirà che questo sistema è difficile in pratica. Osservo che da parte degli allievi riesce assai più facile, più soddisfacente, più vantaggioso. Da parte poi degli educatori racchiude alcune difficoltà, che però restano diminuite, se l'educatore si mette con zelo all'opera sua (...)». Segue l'indicazione di ulteriori vantaggi che ne consigliano l'adozione²⁹.

8) Di esso, infine, viene periodicamente steso un «bilancio» dei guadagni e delle perdite. Nel 1862 don Bosco concludeva i *Cenni storici* già citati, con un paragrafo sui *Risultati* ottenuti nel primo ventennio della sua esperienza, distinguendo esiti diversi secondo la triplice categoria in cui divide i giovani: discoli, dissipati, 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 prendere 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 fanno luogo ai buoni principii acquistati che giungono più tardi a produrre il loro effetto. Per la qual cosa in ogni anno si è riuscito di collocare più centinaia di giovanetti presso a buoni padroni da cui appresero un mestiere. Molti si restituirono alle loro famiglie da cui erano fuggiti; ed ora si mostrano più docili ed ubbidienti. Non pochi poi furono collocati a servire in oneste famiglie (...). Fra gli studenti molti intraprendono la carriera ecclesiastica»³⁰.

4. Gli «educatori»: unità di opzione negli indirizzi di base e molteplicità di collaborazioni coordinate

Tutto è decisivo nella crescita della persona. Non esistono settori secondari o ininfluenti. L'unica condizione è che ciascuno converga allo sviluppo del *tutto*.

Il discorso riguarda anzitutto quanti operano a livello di riflessione «pe-

²⁹ Cfr. *Scritti pedagogici e spirituali*, pp. 165-174.

³⁰ *Cenni storici*, pp. 74-76.

dagogica»: sia essa teoretica oppure scientifica, storica, metodologica; si svolga essa nei settori dei fini e dei valori o nell'intreccio dei fenomeni psichici o sociali o culturali. È noto quanto sia difficile già a livello universitario l'atteggiamento «interdisciplinare» tra ricercatori che operano in differenti settori o a distinti livelli dello stesso campo. Si rivela arduo mantenere fede alla specificità dei rispettivi metodi e non invadere i campi altrui. Ancor più problematica appare la coscienza dei limiti della propria sfera di indagine. Invece, per la visione e la promozione della totalità, dovrebbe essere largamente condivisa la disponibilità a vedere oltre il proprio settore, a ricavare dagli altri ricercatori stimoli a progredire e coltivare una feconda propensione alla collaborazione e alla reciproca integrazione.

Ma l'«interdisciplinarità» va realizzata soprattutto sul piano dell'azione effettiva, nei quotidiani impegni educativi tra persone che possono trovarsi in spazi ideologici diversi oppure partono da punti di vista differenti nell'affrontare il medesimo problema «educativo», inteso sia *in senso ampio* (organizzativo, didattico, politico, psicoterapeutico), sia *in senso rigoroso e formale*. Ciò accade già nella famiglia; ancor più si verifica nella scuola, nei gruppi, nei clubs, nelle strutture sociali. Alla convergenza articolata della ricerca pedagogica dovrebbe corrispondere l'unità differenziata delle collaborazioni sia che esse abbiano di mira il cambio costruttivo delle strutture di formazione, sia che intendano garantire la messa in atto e la correttezza di tutti i processi dell'educazione nella massima estensione delle forme, sia soprattutto che tendano a salvaguardare l'integrità e l'unità della crescita della persona.

È la più ovvia esperienza dei consigli e dei colleghi, delle équipes pedagogiche, dei consultori familiari, dei centri psico-diagnostici, psicopedagogici e simili. Sono ambiti qualificati di azione in particolari settori. Ma il mondo educativo è immensamente più vasto, e altrettanto l'«interdisciplinarità operativa». Si pensa all'esercito senza confini di quanti vi sono coinvolti. Vi sono i destinatari, che dei processi educativi sono i più ovvi protagonisti. Non lo sono meno gli operatori: chi si occupa dei neonati, anzi dei nascituri e dei loro genitori, protagonisti e vittime nei drammi dell'inconscio o nelle mille reti degli stimoli-reazioni o negli inestricabili intrecci delle «forme» e delle «motivazioni»; chi lavora negli asili-nido e nelle scuole materne; e prima ancora in quella scuola paterna e materna «continua» che è la famiglia in tutte le fasi della vita; chi insegna, educa o manipola nelle scuole di ogni ordine e grado; e chi opera in palestre, scuole di danza, in gruppi di ogni tipo, sportivi, culturali, politici, religiosi; e chi si preoccupa dell'educazione degli educatori e della formazione permanente; e chi pensa al ringiovanimento quasi impossibile, non solo estetico o fisico, degli adulti: il più necessario e il più difficile; e chi pensa al ricupero e alla rieducazione in tutte le loro forme nella vasta gamma dei servizi sociali.

Sono offerte innumerevoli opportunità all'interdisciplinarità, alla coope-

razione, all'interazione costruttiva. Occorrerà spesso conciliare e comporre pluralismo di idee e di visioni della vita; ma insieme pluralità di punti vista scientifici e operativi in materie dove raramente hanno posto i «dogmi». Non servono sfide e scommesse, ma l'unica competizione ragionevole, quella che dovrebbe vedere tutti associati, contro l'intolleranza e la dispersione, in favore dell'autentica crescita degli allievi: promuovere condizioni interiori, creare capacità di responsabilità e di decisioni per il bene; in fondo insegnare l'arte dell'amore e darne la forza.

A raggiungere questo scopo non bastano né la pura competenza culturale né la rettitudine morale. Sono necessari, in studiosi e in operatori, equilibrio, vero amore dell'uomo, sostanziale «filantropia», insieme a serio impegno tecnico. Il *sapere* sarà congiunto a *saggezza*, che suppone ed esprime *amore*, che a sua volta si traduce in *dedizione fedele*³¹.

In un recente volume di saggi il teologo svizzero Hans Küng ne introduce uno breve *Sulla fedeltà*. Prende lo spunto da una sommaria indagine sulla presenza del termine *Treue* (fedeltà) in tre dizionari: di pedagogia, di psicologia, di sociologia. Non l'ha trovato in nessuno dei tre e si domanda: «La fedeltà non dovrebbe allora rappresentare più nulla di importante per l'educazione pratica, che è l'oggetto della pedagogia; per la nostra psiche, che la psicologia indaga con tutti i metodi possibili; per la società contemporanea, che è in molti modi oggetto della moderna sociologia?». Risponde che forse per le verità evidenti non occorrono dimostrazioni: «In fondo tutti sanno che la fedeltà resta fondamentale per l'economia e la politica, per la nazione e lo Stato, ma anche per il cameratismo e l'amicizia personali, per l'amore e il matrimonio. In tutti questi campi niente ha senso senza la fedeltà, con cui io mi impegno personalmente per un lungo periodo, quindi ben oltre il momento presente»³².

Ora il discorso sull'educazione e sulle scienze dell'educazione ne nasce da semplice passione epistemologica. Vuol essere atto di fedeltà e di amore:

³¹ «Abbiamo così acquisito un'immagine dell'educatore ideale in atto: saggio, riflessivo, amante della verità, capace di autocontrollo, disinteressato, aperto alle esigenze dell'educando, immerso nella storia e lungimirante, previdente, mai pago delle posizioni raggiunte, accessibile alle grandi idee e ai programmi di vasta portata anche se sollecito delle piccole cose, capace di finezza per quanto aperto a generose prospettive, solerte e intuitivo, studioso e geniale, tutto vita e azione pur non impermeabile alla riflessione e alla scienza. E si potrebbe anche ipotizzare per ogni educatore autentico il delinearsi, in qualche modo, di uno "stile" educativo personale. Il sapere pedagogico di cui si è parlato, infatti, non è qualcosa di astratto, di universale, di separabile e distinguibile dalla persona che lo realizza; fa un tutto con essa, è connaturato con la sua individualità, è del tutto *esistenziale*» (P. BRAIDO, *La teoria dell'educazione e i suoi problemi*, Zürich, PAS-Verlag, 1968, p. 81, cap. III *Saggezza e scienza nell'educare*).

³² H. KÜNG, *Conservare la speranza. Scritti per la riforma della chiesa*, Milano, Rizzoli, 1990, pp. 197, 199.

fedeltà all'uomo, al suo destino, perché nulla vada perduto delle sue possibilità di vita e di felicità. La «fedeltà» educativa e pedagogica solo a questo tende, ricongiungendosi alle utopie di tutti i tempi: schierarsi a favore della vita in sé e negli altri, amare la giustizia e l'amore come forma di umana civiltà; partire dal rispetto e dalla promozione del vivere umano nelle forme più umili del soddisfacimento dei bisogni elementari del nutrimento e della protezione fino alle più alte «qualità» dell'esistere. È implicita o esplicita adesione al semplice e affascinante programma enunciato da quasi due millenni in una tormentata terra mediterranea: «Sono venuto perché abbiano la vita e l'abbiano in abbondanza» (Gv 10, 10).

PIETRO BRAIDO