

# LA PEDAGOGÍA DE SAN JUAN BOSCO EN SU SIGLO

Guy AVANZINI

Todo acontece como si San Juan Bosco fuese el objeto de una representación paradójica: por una parte, en efecto, se le conoce y celebra por todas partes como un gran educador, es decir, un profesional de calidad excepcional, cuyo ejemplo se presenta suficientemente fecundo como para dinamizar e inspirar aún hoy a los institutos religiosos y a la familia espiritual que proceden de él.

Por otra parte, sin embargo, se duda en reconocerlo como un verdadero «pedagogo», en otorgarle un concepto de educación que le haga merecedor de situarse con todo derecho entre los de su siglo. Se le pinta y se le mira demasiado exclusivamente como sujeto de un carisma propio, que deriva de la gracia y de su santidad. No se atiende al modo con que, más allá de su persona, sus ideas se sitúan en la historia de las ideas y su problemática en las de su tiempo, valorando mal la novedad que él aporta.

Es esta imagen contrapuesta y, sin duda poco acertada, la que interesa intentar corregir. Después de haber precisado las razones y las condiciones de este intento, nos esforzaremos en determinar bien lo que, en relación con las corrientes dominantes de su época, especifica tanto la función que él asigna a la educación y los atributos que exige para que se dé, como el conocimiento del que esta actividad constituye el objeto.<sup>1</sup>

## 1. Las razones de una exclusión

Si, a pesar de algunos progresos recientes, se da en Francia una gran pobreza en la investigación sobre la historia de la pedagogía, en el caso de San Juan Bosco se trata de una verdadera exclusión. Todas las obras clásicas coinciden en que no dicen nada de él.

No es erróneo imputar este silencio al laicismo dominante que, en muchas

<sup>1</sup> Para una presentación más amplia de este argumento, cf. G. AVANZINI (ed.), *Education et pédagogie chez don Bosco*. Colloque interuniversitaire, Lyon 4-7 avril 1988, Paris, Fleurus 1989, p. 55-93.

publicaciones francesas, oculta parcialmente y a veces ampliamente, la visión de la historia de la pedagogía. Pero, a pesar de que sea parcialmente inevitable, esta interpretación no es del todo completa. De hecho, si muchos salesianos italianos se han dedicado a ello minuciosamente, los mismos salesianos franceses, excepción hecha de don Desramaut, parece que han estado menos atentos a este aspecto de la obra del Fundador, o bien han adoptado un estilo más hagiográfico y edificante que histórico y científico.

Esta abstención depende también, no hay duda, del hecho de que su pensamiento es de difícil acceso y no se puede identificar con facilidad. No se presenta a la manera clásica. Su formulación fragmentaria y la ausencia de una obra de síntesis no ayudan a percibir su unidad. No alcanza a situarse a la altura de las corrientes universitarias o de los discursos políticos de su tiempo sobre la educación. Sus historiadores se preguntan, por consiguiente, sobre la misma legitimidad de una formalización demasiado rígida y sobre el carácter que hay que dar, en este campo, a sus textos: curiosamente don Auffray se pregunta si se trata de verdad de un «sistema» – término usado por el mismo don Bosco –, de una «doctrina», de un «método». ¿Sería entonces un «gran educador», dado que no es un «pedagogo»?

Todo esto exige el esfuerzo de caracterizar mejor la aportación de don Bosco a su siglo, de comprender si su especificidad logra explicar la marginación de que es víctima, las divergencias que se advierten entre sus intérpretes y el retraso que caracteriza su estudio por los prejuicios apuntados.

## 2. Una opción educativa

La primera pregunta que hay que hacerse se refiere a las razones que movieron a este sacerdote italiano del siglo XIX a educar y a querer educar, en vez de a otras actividades pastorales. ¿Cómo justifica esta opción? En otros términos, ¿qué función atribuye a la educación? ¿Qué espera obtener como finalidad?

Su percepción, limitada pero intensa, de las consecuencias que la situación social en los Estados Sardos, en Piamonte, en Liguria, tiene sobre la juventud de su tiempo y de las medidas que exige, podría conducirlo a dos estrategias divergentes: en la primera, la renovación y el desarrollo de la educación suponen el mejor, si no el único, medio; todo progreso duradero de la sociedad pasa por el progreso de las personas y de él depende. Caldeada por numerosos filósofos, esta estrategia estuvo ya en el origen de la fundación de varias órdenes o congregaciones dedicadas a los jóvenes, en el surco de la tradición tridentina. En la segunda, un cambio en la educación no puede ser el primer medio, porque es el poder político el que impone a la educación sus objetivos y no viceversa. El poder político confisca la educación y la mueve según sus propios fines. De aquí la inutilidad de los intentos de autorrenovación de la educación. Precisamente este último concepto es el que domina en el siglo

XIX, sobre todo en su segunda mitad. Anima a los que militan para instaurar la democracia: de ella, piensan, depende la adopción de una legislación escolar progresista, capaz, a su vez, de reforzar su posición. Y así, en Italia, los liberales no esperan un desarrollo de la instrucción sin una previa evolución política y hasta constitucional, como no esperan inducir ésta a partir de aquélla.

Podríamos suponer a un don Bosco partidario de intervenciones de orden político, tanto más que, bajo el reinado de Carlo Alberto, éstas se presentan posibles. Y, en cambio, no es así. No sólo no las aconseja, sino que las desaconseja firmemente, condena repetidamente las actividades que se inspiran en ellas, prohíbe a sus religiosos tomar parte en ellas, y en varias ocasiones manifiesta que estas prohibiciones deberían figurar en las *Constituciones* de su Instituto. No admite más que las iniciativas de orden social y educativo.

Este rechazo es plenamente coherente con el conjunto de su pensamiento. Es más, parece que su pensamiento lo exige. Éste no depende, como podría parecer a simple vista, del factor coyuntural que es la cuestión romana. Está motivado por la reserva que le produce la mentalidad de los militantes políticos. Mientras recomendaba vivamente reformas sociales, don Bosco tiene horror al espíritu de protesta y de polémica. Teme que las ideas democráticas, a pesar de su confianza inicial en algún movimiento cristiano respecto de ellas, lleven a consecuencias nocivas y alcancen, con efecto perverso, a favorecer más bien el liberalismo, el socialismo y el anticlericalismo. Sin embargo, y más todavía, la valoración de lo político supone a sus ojos el peligro de una supervaloración de lo temporal; lo esencial no es este mundo, sino el otro. En este sentido, un énfasis abusivo sobre la felicidad terrena y el planteamiento material de la vida serían un error, porque actuarían en detrimento del único fin verdaderamente válido, la conquista de la eternidad. La alienación verdadera es de orden espiritual y no económico. La supervaloración de lo político podría inducir a situar el fin último aquí abajo, mientras que consiste en ganarse el cielo.

Excluida de este modo la militancia política, don Bosco se adhiere fervorosamente a la corriente que privilegia la educación: sólo ésta permite hacer conocer, amar e interiorizar las ideas que lo merecen, según una sana jerarquía de valores. Por consiguiente, asigna a la educación una doble finalidad, de las que la primera es de orden rigurosamente espiritual: enseñar la Verdad en materia de Fe y Moral, para ayudar al hombre a construir su salvación, mientras que la segunda es la de «*formare onesti cittadini*», dotados de una cualificación profesional que, sobre todo tratándose de cualificación artesanal, permite su inserción social. Un sujeto que posee una profesión está, en efecto, menos expuesto que uno en paro a las tentaciones y a desviaciones.

Una doctrina así le aleja de la pedagogía de su tiempo, aun la católica. También esta última quiere que la educación tienda a la salvación, pero de hecho hay una divergencia acerca del papel que se atribuye al planteamiento de la vida terrena, y por tanto a la acción temporal y, *a fortiori*, a los compromisos o medias medidas que algunos, supervalorando los objetivos demasiado

humanos, parecen admitir. Don Bosco teme que el compromiso que se aplica en la edificación de la ciudad terrena atenúe, relativice y hasta margine el compromiso que sólo merece la ciudad de Dios.

Esta voluntad sería, con todo, todavía vana si el sujeto mismo no estuviese en condiciones de beneficiarse de ella. Se la debe acompañar, pues, implícita o explícitamente, con el postulado de que es educable, es decir, maleable y perfectible. En la idea de don Bosco, el sujeto goza de una fuerza extraordinaria, que contrasta vigorosamente con las imágenes corrientes de su época. Y tanto más exige que se le explicite cuanto más aparece a primera vista paradójico, quimérico: los que él quiere elevar y salvar son marginados, desadaptados, delincuentes, corrompidos, a veces pervertidos, es decir, los que la sociología y la psicología de la época consideran como «irrecuperables», incurables. A despecho de todo eso, pues, que le tenía que haber disuadido de creer en su recuperación, don Bosco se obstina en afirmarlo posible y rechaza todo fatalismo, sobre cualquier doctrina, opinión o experiencia que pretenda justificarlo.

Esta confianza en el otro no es más que un aspecto de la confianza en el Dios que confía a cada uno, aunque de manera diferenciada, talentos. Los talentos que cada uno debe aprender a descubrir para que pueda usarlos y de los que necesita que le ayuden a hacerlo. Una confianza que no tiene nada de rousseauiano. No es confianza en la bondad de la «naturaleza», idea de la que desconfía fuertemente, sino en la del Creador, del que las criaturas son imágenes auténticas. Por consiguiente, su «espiritualidad», como la ha analizado muy bien don Desramaut, no es sólo un aspecto singular o local de su pensamiento, sino el centro fundador de su doctrina sobre la educabilidad. Él rechaza, pues, las representaciones *fixistas* o fatalistas alimentadas por la imaginación común en su tiempo y por las teorizaciones anteriores a la psicología dinámica, dispuestas a afirmar la intangibilidad del capital intelectual como justificativo de la igualdad de las posibilidades, el estatuto «natural» de las cualidades y sobre todo de los defectos de cada uno y, hasta el carácter «constitucional» de las perversiones de algunos y la situación hereditaria de sus «taras» para justificar, con estos estereotipos, rigor y represión.

### 3. Originalidad de la opción educativa

Para conseguir estos fines don Bosco no se fía ni enseguida ni incondicionalmente de la escuela. Aunque todavía hay que realizar una exploración sistemática de su postura sobre este punto, en el estado actual de la investigación podemos considerarla fundamentalmente ambivalente. Convencido de que el progreso del conocimiento lleva consigo el de la conducta, desea que todos puedan frecuentar la escuela y recibir una formación general y, al mismo tiempo profesional, pedida tanto por su estructuración intelectual como por la evolución social. Por eso funda instituciones, colegios de modo especial, traza el perfil de una verdadera y real enseñanza técnica, piensa en la alfabetización

de los adolescentes analfabetos, escribe un manual de aritmética y, más ampliamente, mantiene una actividad editorial muy intensa y gestiona la distribución de numerosas publicaciones.

Debe, sin embargo, constatar que la escolarización no está todavía generalizada, pero que, en todo caso, la dejan a las puertas de la adolescencia muchos que se han beneficiado de ella, exponiéndose a los peligros que se derivan de la falta de algún elemento protector. Entre la infancia y la edad adulta, el momento del matrimonio, hay que proveerles de uno, para que superen con éxito esa laguna peligrosa. Además, admitiendo que se generalice y se prolongue y en la medida en que esto suceda, ¿no se debería temer que, por una dinámica imparable, la escuela vaya siendo cada vez menos un lugar en que se enseñe la fe y la moral cristiana? ¿No se le pedirá cada vez más fines temporales, que sirva a intereses individualistas y a promover el espíritu de crítica cuando no hasta el laicismo? ¿No da demasiada importancia al estudio de la civilización greco-latina, vehículo de una ideología pagana del hombre?

Él disocia, pues, fe en la educación y confianza en la escuela. Si comparte con muchos otros el deseo de difundir la cultura, no piensa en los mismos destinatarios y es sensible a la insuficiencia coyuntural y a la ambigüedad esencial de esa exigencia. Esquemmatizando un poco más de lo que nos es permitido, podríamos decir que su proyecto es educar adolescentes desadaptados del ambiente urbano, mientras que las pedagogías dominantes se preocupan más bien de instruir a muchachos «normales» del ambiente rural y de las clases medias.

Él se siente entonces llamado a hacer surgir nuevas instituciones, capaces de tener en cuenta tanto su concepto sobre los fines como la imagen de sus sujetos. Para eso trabajó tanto durante su vida: para fundar esas instituciones. Y como el cometido emprendido supera las posibilidades de una sola persona, tanto más cuanto que el servicio que desea debe prolongarse después de él, hace falta también dar a quien lo asuma un estatuto capaz de garantizarles continuidad y estabilidad. De aquí el deseo de asociar a los cooperadores salesianos y más si es posible: fundar un Instituto.

Estas iniciativas parecen exigir observaciones entre sí contradictorias. En primer lugar, estas iniciativas aparecen radicalmente originales, en la medida en que en aquella época interés y pasiones se centran enteramente en la escuela primaria. Una mirada más atenta podría ver además una manifestación más del interés que muchos sacerdotes y religiosos de la época tienen sobre el fenómeno de la urbanización y la proletarización y la miseria moral de adolescentes desadaptados o en camino de estarlo. Todas estas iniciativas son todavía deplorablemente poco conocidas. Quedan por integrar en la historia de la educación y por estudiar según problemáticas de orden educacional. Pero son numerosas. Hace falta, no obstante, subrayar la originalidad del *método*: en esto don Bosco es fundamentalmente innovador. Sin duda que él se guarda mucho de presentarse como «inventor» del «sistema preventivo» que contrapone al «sistema represivo». Tanto por modestia como por desarmar la des-

confianza hostil que una afirmación demasiado brutal de su originalidad pudiera suscitar. En su «prudencia», busca patronos: San Alfonso de Ligorio, San Felipe Neri, San Francisco de Sales, mons. Dupanloup, etc. Pero de hecho, aquí su originalidad es total y, más allá de los detalles, depende de la valoración de un afecto «expresado de modo comprensible», sin miedos, un afecto no fingido, simulado o afectado, sino sentido.

Don Bosco introduce aquí una verdadera rotura; no tiene miedo de la amistad; asume sus riesgos; quiere que se demuestre y no sea simulada; no la aconseja sólo a los que tienen, raras veces, un carisma especial, a algún adulto selecto; descubre un modelo difícil, por las posibles desviaciones que pueden aparecer, pero bueno, más aún, el único verdaderamente bueno, y lo recomienda obstinadamente y con firmeza a sus religiosos.

Muchos de los que reconocen el papel preventivo de la educación la hacen depender de una reglamentación punitiva y esto corresponde a una fuerte corriente dentro de la pedagogía cristiana. Otros no recurren a ello, pero sólo porque no creen en la seducción del mal o hasta sacralizan todas las inclinaciones del niño; es la tentación de un cierto optimismo naturalista de tipo rousseauiano. Por su parte, don Bosco quiere unir función preventiva de la educación y método igualmente preventivo. Don Vecchi lo afirma de modo excelente: «Hablar de educación *como* prevención viene antes que hablar de prevención *en la* educación».

#### 4. Don Bosco «pedagogo»

Tenemos que ir más adelante todavía, reconociendo a don Bosco un concepto nuevo del tipo de saber del que la educación puede ser o llegar a ser objeto. Según nos parece, propuso verdaderamente una «pedagogía», es decir, una reflexión organizada sobre la educación; es, por tanto, un «pedagogo» en el sentido más pleno y exigente del término, y no sólo un «educador».

Ante todo, hace falta reconocer en él una «teoría» o, por lo menos, una aproximación teórica: al distinguir entre sistema represivo y sistema preventivo, entiende exponer – de modo universalmente válido en su forma límite – modalidades de regulación de las exigencias educativas a través del tiempo y el espacio. Traza un esquema explicativo alrededor del cual se podría construir una interpretación global de la historia.

Sin embargo, no se contenta con describir; no es ésta su principal preocupación. Quiere prescribir: finalidades, normas, principios, un ideal. Quiere justificar el recurso al sistema preventivo desvelando sus razones. Nos encontramos, si no ante una doctrina, sí ante una aproximación de orden doctrinal.

En función de estas normas, y de modo consecuente, organiza *un método*, enunciando, no sin detalle, el procedimiento de aplicación. No indica sólo el porqué, sino también cómo utilizarlo; se asegura de que se siga de verdad en las casas de su Congregación, llama la atención firmemente sobre su oportuni-

dad y advierte a los que lo olvidan. No lo presenta como empírico, sino que lo conecta explícitamente con sus principios.

Por último, al deliberar sobre dos parámetros del acto educativo (finalidad y figura del sujeto), al inventar las instituciones y los métodos que le parecen exigir éstas, al hacer surgir de entre todas estas variables de naturaleza heterogénea una coherencia interior, una solidaridad intercondicionada e interagente, crea un «sistema». Y la acepción moderna que ha recibido esta acepción gracias a la aproximación sistemática no pone en absoluto en tela de juicio, al contrario, confirma la legitimidad de esta denominación que él mismo le dio.

Es verdad que su esquema es radicalmente diferente del que estaba en vigencia y trataba de prevalecer en su tiempo. No podemos reconocer en él ni un vocabulario normalizado, ni un tratamiento universitario, ni anotaciones de orden metodológico sobre el procedimiento seguido, ni consideraciones de orden epistemológico sobre la validez del conocimiento adquirido. Extraño por eso mismo a la tradición académica, a sus expectativas y sus exigencias, su esquema no se presta a un crédito de este tipo. Además, valorando la relación interpersonal, percibida como condición de toda eficacia, no participa del deseo, creciente entonces entre los «pedagogos», de elaborar métodos intrínsecamente buenos, es decir, una didáctica válida por sí misma, y cuya eficacia sería, en paralelo con competencia técnica, independiente de la calidad relacional de los que la utilizan. Queda así, pues, extraño al vasto movimiento que, bajo el influjo conjunto de la extensión de las ciencias de la naturaleza y de la filosofía de Comte, surge a lo largo del siglo XIX y crece incesantemente en la perspectiva de establecer aquella «ciencia de la educación» que en Francia y en Italia se convierte en objeto de enseñanzas universitarias específicas. Sin mencionarla, pero no sin conocerla, queda insensible ante la visión objetivista y hasta científica y ante la concepción experimentalista de la ciencia que se van imponiendo poco a poco en aquel tiempo. No alimenta el propósito – muy bien ilustrado, por ejemplo, por la epistemología de Alfred Binet – de extender a la pedagogía la utilización de los procesos que Claude Bernard había aplicado con éxito a la biología. Sin asociarse, pues, a la construcción de la nueva disciplina soñada por sus contemporáneos y posibles interlocutores, extraña a sus problemas y a la dinámica de sus trabajos, corría el peligro de no ser reconocido por ellos. Todo esto explica suficientemente el desconocimiento que tuvieron de él y que sus sucesores siguieron teniendo y tienen todavía.

Sin embargo, el método que hasta ayer provocó su desconocimiento bien podría ser hoy la razón de su modernidad. Podrá sorprender, pero lo que lo alejó de los teóricos de su tiempo es precisamente lo que lo hace aparecer a los del nuestro. ¿No es, en efecto, posible y obligado, aun forzando un poco los términos, descubrir en su esquema pedagógico los mismos rasgos que para H. Desroche definen la «investigación-acción»? ¿No es tal vez lícito descubrir un esbozo de ello en el deseo de hacer pasar la acción a objeto de estudio para iluminar su sentido, hacer crecer su eficacia y transformarla en material para

una ciencia? ¿No adoptó, quizá, don Bosco, a su modo, la «metodología de la distanciaci3n», es decir y en resumen, el procedimiento hoy m3s ensalzado – y tal vez el m3s oportuno – de la investigaci3n pedag3gica? Seg3n nuestro parecer, todo esto sitúa y confirma su actualidad y debe otorgarle en pedagogía un puesto eminente.

Ch. Delorme distingue entre «modelos generalizables» y «modelos comunicables», es decir, «suficientemente teorizados como para que se puedan proponer en otros lugares de formaci3n, adaptados a su contexto particular, pero tambi3n intercambiados y confrontados con otras propuestas tambi3n ellas modelizadas». Don Bosco es un autor t3pico de un modelo «comunicable». Es f3cil verlo: Don Bosco se diferencia de su siglo en puntos decisivos. Se aleja, sobre todo, por el papel que atribuye a la educaci3n y por las finalidades a las que quiere llegar a trav3s de ella, como tambi3n por su percepci3n de la educabilidad. Difiere, pues, por su ambivalencia a prop3sito de la escuela y por su voluntad de promover otro tipo de instituci3n que, por consiguiente, considera m3s apta para el trabajo social que hay que hacer con adolescentes en peligro y, en sentido m3s amplio, con los j3venes en su conjunto. Se distingue, sobre todo, por un m3todo que, por la opci3n refleja de la que es objeto en funci3n deliberada de los objetivos que deben alcanzarse, autoriza a hablar de «sistema» preventivo. Se distancia, por 3ltimo, al dar implícitamente al nuevo saber que produce sobre la educaci3n un estatuto irreducible tanto a un empirismo improvisador como a una cientificidad objetivista.

Esta especificidad multidireccional explica, sin duda, la marginaci3n que ha debido sufrir, pero no constituye ni el índice de un retraso, ni la seña de una debilidad, ni el efecto de una laguna. Deriva de la lucidez anticipadora de miras a la que se debe la acogida hoy ya mundial que la fidelidad inventiva de su familia espiritual le ha sabido adquirir. Fidelidad que don Desramaut muestra en marcha, sobre todo en el Oratorio Saint Pierre en Niza o en el orfanato Jes3s Adolescente de Nazaret. Son precisamente estas miradas las que justifican y exigen que este educador, incomprendido y desconocido por el siglo XIX, introducido por fin en el campo de la investigaci3n universitaria, sea, junto a los m3s grandes, descubierto y reconocido como un pedagogo del siglo XX.