

LA PEDAGOGIA DI SAN GIOVANNI BOSCO NEL SUO SECOLO

Guy AVANZINI

Tutto avviene come se san Giovanni Bosco restasse l'oggetto d'una rappresentazione paradossale: da una parte, infatti, è conosciuto e celebrato dovunque come grande educatore, cioè un professionista d'eccezionale qualità, il cui esempio si è dimostrato sufficientemente fecondo per dinamizzare e ispirare ancor oggi gli istituti religiosi e la famiglia spirituale che procedono da lui.

D'altra parte, però, si esita a riconoscerlo come un vero «pedagogista», a prestargli cioè un concetto dell'educazione che meriti di collocarsi a pieno titolo tra quelle del suo secolo; lo si dipinge e lo si percepisce troppo esclusivamente come portatore d'un carisma proprio, derivante dalla grazia e della sua santità; non si è attenti al modo con cui, al di là della sua persona, le sue idee s'inseriscono nella storia delle idee e le sue problematiche in quelle del suo tempo, valutando male le innovazioni che egli vi introdusse.

È quest'immagine contrastata e senza dubbio infedele che conviene tentare di correggere. Dopo aver precisato le ragioni e le condizioni di questo approccio, ci sforzeremo di determinare bene quel che, nei confronti delle correnti dominanti all'epoca, specifica sia la funzione che egli assegna all'educazione e gli attributi che preconizza per adempierla, sia lo statuto della conoscenza di cui quest'attività diventa per lui l'oggetto.¹

1. Motivi di un'esclusione

Se, malgrado alcuni recenti progressi, una grande povertà continua a contrassegnare in Francia i lavori sulla storia della pedagogia, nel caso di san Giovanni Bosco si tratta d'una vera e propria esclusione. Tutte le opere classiche hanno in comune il fatto di tacere completamente di lui.

¹ Per una più ampia presentazione dell'argomento cf G. AVANZINI, *La pédagogie de St. Jean Bosco, en son siècle*, in: G. AVANZINI (a cura), *Éducation et pédagogie chez Don Bosco*, Paris, Fleurus 1988, p. 55-93.

Non si ha torto d'imputare questo silenzio al laicismo dominante che in parecchie pubblicazioni francesi occulta parzialmente, e a volte largamente, la visione della storia della pedagogia. Ma, per quanto parzialmente inevitabile, quest'interpretazione non è del tutto esauriente. Di fatto, se molti salesiani italiani vi si sono minuziosamente dedicati, gli stessi salesiani francesi, eccezione fatta per don Desramaut, sono sembrati meno attenti a quest'aspetto dell'opera del fondatore, oppure hanno adottato un approccio più agiografico ed edificante che storico e scientifico.

Questa astensione dipende anche, non c'è dubbio, dal fatto che il suo pensiero è di difficile accesso e non facile ad individuarsi; esso non si presenta alla maniera d'una dottrina classica. La sua formulazione frammentaria e l'assenza di un'opera di sintesi non aiutano a percepirne l'unità. Essa non giunge a situarsi in relazione alle correnti universitarie o ai discorsi politici del suo tempo sull'educazione. I suoi storici s'interrogano di conseguenza sulla stessa legittimità d'una formalizzazione troppo rigida e sullo statuto da accordare, in questo campo, ai suoi testi: curiosamente, don Auffray s'interroga se si tratta in verità di un «sistema», termine usato dallo stesso don Bosco, di una «dottrina», di un «metodo». Sarebbe allora un «grande educatore», visto che non è un «pedagogista»?

Tutto ciò esige uno sforzo per caratterizzare meglio l'apporto di don Bosco al suo secolo, per comprendere se la sua specificità riesca a spiegare la marginalizzazione di cui è vittima, le divergenze che si notano tra i suoi interpreti e il pregiudizievole ritardo che ne caratterizza lo studio.

2. Il perché della scelta educativa

Il primo interrogativo da porre riguarda le ragioni che hanno condotto questo prete italiano del sec. XIX a educare e a voler educare, piuttosto che ad altre attività pastorali. Come giustifica egli questa scelta? In altri termini, quale funzione attribuisce all'educazione? Che cosa si aspetta, che cosa spera di ottenerne quanto a finalità?

La sua percezione, limitata ma intensa, delle conseguenze che la situazione sociale negli Stati Sardi, in Piemonte, in Liguria ha sulla gioventù del tempo e delle misure che essa esige potrebbe condurlo a due strategie divergenti. Per la prima, il rinnovamento e lo sviluppo dell'educazione rappresentano il migliore, se non addirittura il solo mezzo; ogni durevole progresso della società passa attraverso il progresso delle persone e ne dipende. Caldeggiata da numerosi filosofi, questa strategia era già all'origine della fondazione di parecchi ordini o congregazioni dedicate ai giovani, nel solco della tradizione tridentina. Per la seconda, un cambio nell'educazione non può essere il primo mezzo, poiché è il potere politico che impone all'educazione i suoi obiettivi, e non viceversa; il potere politico confisca l'educazione e la mobilita per i suoi propri scopi; di qui l'inutilità dei tentativi d'autorinnovamento dell'educa-

zione. Precisamente quest'ultima concezione è quella dominante nel sec. XIX, soprattutto nella seconda metà del secolo. Essa anima quanti militano per instaurare la democrazia: da questa, essi pensano, dipende l'adozione d'una legislazione scolastica progressista capace, a sua volta, di rafforzare la loro posizione; e così, in Italia, i liberali non sperano uno sviluppo dell'istruzione senza una previa evoluzione politica o addirittura costituzionale, come non sperano d'indurre questa a partire da quella.

Potremmo supporre un don Bosco partigiano d'interventi di ordine politico, tanto più che, sotto il regno di Carlo Alberto, questi si rivelano possibili. E invece no. Non solo non li consiglia, ma li sconsiglia fermamente; condanna ripetutamente le attività che vi si ispirano, proibisce ai suoi religiosi di impegnarsi, a parecchie riprese vorrebbe che questa proscrizione fosse scritta nelle costituzioni del suo istituto; egli ammette solo le iniziative d'ordine sociale ed educativo.

Questo rifiuto è pienamente coerente con l'insieme del suo pensiero; il suo pensiero anzi sembra esigerlo. Esso non dipende, come potrebbe sembrare a prima vista, da quel fattore congiunturale che è la questione romana. Esso è motivato dalla riserva che in lui solleva la mentalità dei militanti politici. Mentre raccomanda vivamente riforme d'ordine sociale, don Bosco ha orrore dello spirito di contestazione e di polemica; teme che le idee democratiche, malgrado l'iniziale fiducia di qualche movimento cristiano nei loro riguardi, portino a conseguenze nocive e giungano, con effetto perverso, a favorire piuttosto il liberalismo, il socialismo e l'anticlericalismo. Tuttavia, e più ancora, la valorizzazione del politico rappresenta ai suoi occhi il pericolo d'una sopravvalutazione del temporale; l'essenziale non è questo mondo, ma l'altro. In questo senso un'enfasi abusiva sulla felicità terrena e sulla sistemazione materiale della vita sarebbe un errore, poiché agirebbe a detrimento del solo fine veramente valido, la conquista dell'eternità. L'alienazione vera è d'ordine spirituale, e non economico. La sopravvalutazione del politico potrebbe indurre a collocare il fine ultimo quaggiù, mentre esso consiste nel guadagnarsi il cielo.

Bandito così il militantismo politico, don Bosco aderisce fervidamente alla corrente che privilegia l'educazione: solo questa permette di far conoscere, amare ed interiorizzare le idee che lo meritano, secondo una sana gerarchia di valori. Di conseguenza, egli assegna all'educazione una duplice finalità, di cui la prima è d'ordine rigorosamente spirituale: insegnare la Verità in materia di fede e di morale, per aiutare l'uomo a costruire la sua salvezza; la seconda è quella di «formare onesti cittadini», forniti d'una qualificazione professionale che, soprattutto trattandosi di qualifica artigianale, autorizza la loro inserzione sociale; un soggetto munito di mestiere è infatti meno esposto che un ozioso alle tentazioni e alle derive.

Una dottrina del genere lo allontana dalla pedagogia del suo tempo, anche cattolica. Anche quest'ultima vuole che l'educazione tenda alla salvezza, ma c'è di fatto una divergenza circa il ruolo che si riconosce alla sistemazione della vita terrena, e quindi all'azione temporale e, *a fortiori*, a quei compromessi o

mezze misure che certuni, sopravvalutando gli obiettivi troppo umani, sembrano ammettere. Don Bosco teme che l'impegno consentito all'edificazione della città terrena attenui, relativizzi o addirittura marginalizzi quell'impegno che solo merita la città di Dio.

Questa volontà sarebbe però ancora vana se il soggetto stesso non fosse in grado di beneficiarne; essa deve dunque accompagnarsi, implicitamente o esplicitamente, con il postulato della sua educabilità, e cioè della sua malleabilità e perfettibilità. Nell'idea di don Bosco, il soggetto gode d'una forza straordinaria, che contrasta vigorosamente con le rappresentazioni correnti dell'epoca; e tanto più chiede d'essere esplicitato in quanto appare a prima vista paradossale, addirittura chimerico: coloro che egli vuole rialzare e salvare sono dei marginali, dei disadattati, dei delinquenti, dei corrotti, a volte dei perversi, quelli cioè che la sociologia e la psicologia dell'epoca danno come «irrecuperabili», incurabili. È dunque a dispetto di tutto ciò che avrebbe potuto o dovuto dissuaderlo dal credere nel loro recupero che don Bosco si ostina ad affermarlo possibile e rifiuta ogni fatalismo, su qualunque dottrina, opinione o esperienza esso pretenda giustificarsi.

Questa fiducia nell'altro non è che un aspetto della fiducia in quel Dio che affida a ciascuno, anche se in maniera differenziata, dei talenti; quei talenti che ciascuno va precisamente aiutato a riconoscere perché possa utilizzarli bene. Una fiducia che non ha niente di rousseauiano; non è fiducia nella bontà della «natura», idea di cui diffida fortemente, ma in quella del Creatore, di cui le creature sono l'immagine autentica. Di conseguenza, la sua «spiritualità», come bene l'ha analizzata don Desramaut, non è soltanto un aspetto singolo o locale del suo pensiero; è piuttosto il centro fondatore della sua dottrina sull'educabilità. Egli rifiuta dunque le rappresentazioni fissiste e fataliste alimentate dall'immaginario comune del suo tempo e dalle teorizzazioni anteriori alla psicologia dinamica, pronte ad affermare l'intangibilità del capitale intellettuale come giustificativo dell'uguaglianza delle possibilità, lo statuto «naturale» delle qualità e soprattutto dei difetti di ciascuno, e addirittura il carattere «costituzionale» delle perversioni di alcuni o lo statuto ereditario delle loro «tare», e a giustificare, con questi stereotipi, rigore e repressione.

3. Originalità della scelta educativa

Per raggiungere questi scopi don Bosco non si fida né subito né incondizionatamente della scuola. Anche se un'esplorazione sistematica della sua posizione su questo punto è ancora da intraprendere, allo stato attuale della ricerca possiamo ritenerla fondamentalmente ambivalente. Non che egli rifiuti o trascuri l'istruzione. Convinto che il progresso della conoscenza porta con sé quello della condotta, egli desidera che tutti possano frequentare la scuola e ricevere quella formazione insieme generale e professionale, richiesta tanto dalla loro strutturazione intellettuale quanto dall'evoluzione sociale. Per questo

egli fonda istituzioni, collegi in modo particolare, traccia il profilo d'un vero e proprio insegnamento tecnico, pensa all'alfabetizzazione degli adolescenti analfabeti, scrive un manuale di aritmetica e, più largamente, mantiene un'attività editoriale molto intensa e gestisce la distribuzione di numerose pubblicazioni.

Deve tuttavia constatare non solo che la scolarizzazione non è ancora generalizzata, ma che, in ogni caso, essa abbandona necessariamente alla soglia dell'adolescenza coloro che ne hanno beneficiato, esponendoli così ai pericoli conseguenti alla mancanza d'una appropriata istanza protettrice. Tra l'infanzia e l'età adulta, il momento del matrimonio, è dunque conveniente prevederne una, per colmare questa pericolosa lacuna. Per di più, ammettendo pure che quest'ultima si generalizzi e si prolunghi, e nella misura in cui questo accada, non si dovrebbe poi temere che, per una dinamica inarrestabile, la scuola diventi sempre meno un luogo d'insegnamento della fede e della morale cristiana? Non sarà essa sempre più sollecitata a fini temporali, a servire ambizioni individualiste e a promuovere lo spirito di critica quando non addirittura il laicismo? Non concede già una parte troppo importante allo studio della civiltà greco-latina, veicolo d'una ideologia pagana dell'uomo?

Egli dissocia dunque fede nell'educazione e fiducia nella scuola. Se condivide con molti altri la volontà di diffondere la cultura, non pensa agli stessi destinatari ed è sensibile all'insufficienza congiunturale e all'essenziale ambiguità di questa istanza. Schematizzando oltre il lecito, potremmo dire che il suo progetto è quello di educare adolescenti disadattati dell'ambiente urbano, mentre le pedagogie dominanti si preoccupano piuttosto d'istruire i ragazzi «normali» dell'ambiente rurale o delle classi medie.

Egli si sente allora chiamato a far sorgere nuove istituzioni, capaci di tener conto tanto della sua concezione dei fini quanto della sua rappresentazione dei soggetti. Per questo ha tanto lavorato, lungo tutta la sua vita, per fondarne. E siccome il compito intrapreso supera le possibilità d'una sola persona tanto più in quanto deve prolungarsi dopo di lui, bisogna anche dare alle istanze che lo assumono uno statuto capace di garantire loro continuità e stabilità. Di qui la volontà di associare i cooperatori salesiani e, addirittura, di fondare un istituto.

Queste iniziative sembrano esigere delle osservazioni tra loro contraddittorie. In un primo tempo, queste iniziative appaiono radicalmente originali, nella misura in cui, all'epoca, interesse e passioni s'incentrano interamente sulla scuola primaria. Uno sguardo meglio informato potrebbe ancora vedervi soltanto una manifestazione in più dell'interesse che molti preti e religiosi dell'epoca portano al fenomeno d'urbanizzazione e di proletarizzazione, e alla miseria morale di adolescenti disadattati o in via di diventarlo. Tutte queste iniziative sono deplorabilmente ancora poco conosciute; restano da integrare, anch'esse, nella storia dell'educazione e da studiare secondo problematiche d'ordine educativo; ma sono numerose. Bisogna tuttavia sottolineare l'originalità radicale del *metodo*: in questo don Bosco è fondamentalmente inno-

vatore. Certo, egli si guarda bene dal pretendersi «inventore» di quel «sistema preventivo» che egli contrappone al «sistema repressivo». Sia per modestia o, più ancora, per disarmare la diffidenza o l'ostilità che un'affermazione troppo brutale della sua originalità potrebbe suscitare. Nella sua «prudenza», egli cerca dei patroni: sant'Alfonso de' Liguori, san Filippo Neri, san Francesco di Sales, mons. Dupanloup, i F.S.C., ecc. Ma, di fatto, qui la sua originalità è totale, e, al di là dei particolari, dipende dalla valorizzazione di un affetto «espresso in modo comprensibile», senza paure, un affetto non finto, simulato o affettato, ma sentito.

Don Bosco introduce qui una vera rottura; non ha paura dell'amicizia; ne assume il rischio; vuole che sia provata e non simulata; non la consiglia soltanto ai rari detentori d'un carisma, a qualche adulto «di élite». Egli vi scorge un modello difficile, a motivo d'una serie di possibili derive, ma buono, anzi, il solo veramente buono, e lo raccomanda ostinatamente e con fermezza ai suoi religiosi.

Molti tra coloro che riconoscono il ruolo preventivo dell'educazione la fanno dipendere da una regolamentazione punitiva, e ciò corrisponde ad una forte corrente all'interno della pedagogia cristiana. Altri non vi fanno ricorso, ma solo perché non credono alla seduzione del male, o addirittura sacralizzano tutte le inclinazioni del fanciullo; è la tentazione d'un certo ottimismo naturalista di tipo rousseauiano. Per parte sua, don Bosco vuole legare funzione preventiva dell'educazione e metodo ugualmente preventivo. Don Vecchi lo afferma in modo eccellente: «il parlare di educazione *come* prevenzione venne prima che il parlare di prevenzione *nella* educazione».

4. Don Bosco pedagista

Dobbiamo andare ancor più oltre, riconoscendo a don Bosco una concezione nuova del tipo di sapere di cui l'educazione può essere o diventare oggetto. A nostro avviso, 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: distinguendo tra sistema repressivo e sistema preventivo, egli intende render conto – in modo, al limite, universalmente valido – delle modalità di regolazione delle istanze educative attraverso il tempo e lo spazio; egli traccia uno schema esplicativo attorno al quale potrebbe costruirsi un'interpretazione globale della storia.

Tuttavia, 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. Non indica soltanto il perché, ma anche il come utilizzarlo; si assicura che lo si segua veramente nelle case della sua congregazione; richiama fermamente alla sua opportunità e ammonisce quanti lo dimenticano; non lo presenta come empirico, ma lo connette esplicitamente a dei principi.

Infine, deliberando su due dei parametri dell'atto educativo (finalità e rappresentazione del soggetto), inventando le istituzioni e i metodi che questi 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.

Certo, il suo approccio è radicalmente differente da quello che vigeva o cercava di prevalere al suo tempo; non possiamo riconoscere in lui né un vocabolario normalizzato, né un argomentare universitario, né rilievi d'ordine metodologico sul procedimento seguito, né considerazioni d'ordine epistemologico sulla validità della conoscenza ottenuta. Estraneo per ciò stesso alla tradizione accademica, alle sue attese e alle sue esigenze, il suo approccio non si presta ad un accreditamento di questo tipo. Inoltre, valorizzando la relazione interpersonale, percepita come condizione d'ogni efficacia, non partecipa al desiderio, allora crescente tra i pedagogisti, di elaborare metodi intrinsecamente buoni, cioè una didattica valida per se stessa, e la cui efficacia sarebbe, a parità di competenza tecnica, indipendente dalla qualità relazionale degli utilizzatori. Egli resta così estraneo al vasto movimento che, sotto l'influsso congiunto dell'estensione delle scienze della natura e della filosofia comtiana, emerge lungo il secolo XIX e cresce incessantemente nella prospettiva di stabilire quella «*scienza dell'educazione*» che, in Francia e in Italia, diventa oggetto d'insegnamenti universitari specifici. Senza menzionarla, ma non senza averne conoscenza, egli resta insensibile alla visione oggettivista e persino scienziata e alla concezione sperimentalista della scienza che s'impongono poco a poco a quel tempo. Non nutre il proposito – molto ben illustrato, per esempio, dall'epistemologia di Alfred Binet – di estendere alla pedagogia l'utilizzazione delle procedure che Claude Bernard aveva applicato con successo alla biologia. Non associandosi dunque alla costruzione della nuova disciplina vagheggiata dai suoi contemporanei e potenziali interlocutori, estraneo alle loro problematiche e alla dinamica dei loro lavori, correva il rischio di non essere da loro riconosciuto. Tutto ciò rende largamente conto dell'ignoranza in cui essi lo tennero, e che i successori hanno continuato e continuano tuttora.

Tuttavia, il metodo che fino a ieri ha provocato il suo occultamento potrebbe ben diventare oggi la ragione della sua modernità. Potrà sorprendere, ma ciò che allontana dai teorici del suo tempo è precisamente quel che lo apparenta a quelli del nostro. Non è infatti possibile, e doveroso, anche forzando un po' i termini, discernere nel suo approccio quegli stessi tratti che

per H. Desroche definiscono la «ricerca-azione»? Non è forse lecito scorgerne un abbozzo nella volontà di far passare l'azione ad oggetto di studio per illuminarne il senso, accrescerne l'efficacia e trasformarla in materiale per un sapere? Don Bosco non ha forse adottato, a modo suo, la «metodologia della distanziamento», cioè, tutto sommato, la procedura oggi più vantata – e forse la più pertinente – della ricerca pedagogica? A nostro avviso, tutto questo situa e conferma la sua attualità e deve rendergli in pedagogia un posto eminente.

Ch. Delorme distingue tra «modelli generalizzabili», che pretenderebbero ad una riproducibilità quasi incondizionata, e «modelli comunicabili», cioè «sufficientemente teorizzati da poter essere proposti in altri luoghi di formazione, adattati al loro contesto particolare, ma anche scambiati e confrontati con altre proposizioni anch'esse modellizzate». Don Bosco è tipicamente autore d'un modello «comunicabile». È facile vederlo: don Bosco si differenzia dal suo secolo su punti decisivi; se ne allontana anzitutto per il ruolo che attribuisce all'educazione e per le finalità cui egli vuole arrivare attraverso di essa, come pure per la sua percezione dell'educabilità; ne diverge quindi per la sua ambivalenza nei confronti della scuola e per la sua volontà di promuovere un altro tipo d'istituzione che, conseguentemente, egli ritiene più adatta al lavoro sociale da fare per adolescenti in pericolo e, in senso più largo, per i giovani nel loro insieme; se ne distingue soprattutto per un metodo che, per la scelta riflessa di cui è oggetto in funzione deliberata degli obiettivi da raggiungere, autorizza a parlare di «sistema» preventivo; se ne separa infine conferendo implicitamente al nuovo sapere che produce sull'educazione uno statuto irriducibile tanto ad un empirismo improvvisatore quanto ad una scientificità oggettivista.

Questa specificità multidirezionale spiega certo la marginalizzazione cui ha dovuto andare incontro, ma non costituisce né l'indice d'un ritardo, né il segno d'una debolezza, né l'effetto d'una lacuna; essa discende dalla lucidità anticipatrice di vedute cui si deve l'accoglienza ormai mondiale che in seguito la fedeltà inventiva della sua famiglia spirituale ha saputo acquisirle; fedeltà quale don Desramaut mostra all'opera, soprattutto all'oratorio saint Pierre a Nizza o all'orfanotrofio Gesù Adolescente a Nazareth. Sono precisamente queste vedute che pure giustificano ed esigono che quest'educatore, incompreso e misconosciuto dal secolo XIX, introdotto finalmente nel campo della ricerca universitaria, sia, al pari dei più grandi, scoperto e riconosciuto come un pedagogista del XX secolo.

(Traduzione dal francese)