

Les intuïcions pedagògiques de Juan Bosco. Una lectura des de l'educació social

Paco López

Resum

Coincint amb el bicentenari del seu naixement, revisem algunes de les intuïcions pedagògiques de Juan Bosco, amb la intenció d'evidenciar-ne la validesa en un escenari social i econòmic distant, però amb certes similituds al que vivia l'Europa del segle XIX, especialment respecte a la situació de la joventut més vulnerable. Aquesta revisió ens permet fer propostes transferibles a la intervenció d'educadors i educadores socials en general i, de manera particular, en l'àmbit de la infància, adolescència i joventut. La importància dels vincles en la relació d'ajuda, la força creativa de l'ambient, la centralitat del/de la jove i de les seves potencialitats, així com algunes de les actituds o recursos educatius que l'experiència i el pensament pedagògic de Juan Bosco ens ofereixen, serveixen per identificar propostes i criteris que poden ser vàlids per a la praxi socioeducativa actual.

Paraules clau: Pedagogia salesiana, Educació social, Sistema preventiu, Praxi educativa, Don Bosco

Las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco. Una lectura desde la educación social

Coincidiendo con el bicentenario de su nacimiento, revisamos algunas de las intuiciones pedagógicas de Juan Bosco, con la intención de evidenciar su validez en un escenario social y económico distante, pero con ciertas similitudes al que vivía la Europa del siglo XIX, especialmente respecto a la situación de la juventud más vulnerable. Esta revisión nos permite hacer propuestas transferibles a la intervención de educadores y educadoras sociales en general y, de manera particular, en el ámbito de infancia, adolescencia y juventud. La importancia de los vínculos en la relación de ayuda, la fuerza educativa del ambiente, la centralidad del/la joven y de sus potencialidades, así como algunas de las actitudes o recursos educativos que la experiencia y el pensamiento pedagógico de Juan Bosco nos ofrecen, sirven para identificar propuestas y criterios que pueden ser válidos para la praxis socioeducativa actual.

Palabras clave

Pedagogía salesiana, Educación social, Sistema preventivo, Praxis educativa, Don Bosco

The Pedagogical Intuitions of Don Bosco. A reading from social education

Coinciding with the bicentenary of his birth, we review some of the pedagogical intuitions of Don Bosco, with the intention of demonstrating their validity in a very different social and economic context that has certain similarities to that of Europe in the nineteenth century, especially as regards the situation of the most vulnerable young people. This review allows us to make proposals that can be transferred to the intervention of educators and social educators in general and, in particular, in the field of childhood, adolescence and youth. The importance of the links in the aid relationship, the creative power of the environment and the centrality of the young person and her or his potential, as well as some of the educational resources or attitudes that the experience and the pedagogical thinking of Don Bosco offer us, all serve to identify proposals and criteria that may be valid for present-day socio-educational praxis.

Keywords

Salesian pedagogy, Social education, Preventive system, Educational praxis, Don Bosco

Com citar aquest article:

López Jiménez, Paco (2015).

"Les intuïcions pedagògiques de Juan Bosco. Una lectura des de l'educació social".

Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa, 60, p. 102-119



“Honoraràs Joan Bosco, que va tenir cura dels
humils i va educar els obrers”

Llibre vermell, Mao Tse-Tung

Al llarg de la història han sorgit persones que, mogudes per les circumstàncies específiques del seu context social i cultural i per la seva pròpia història personal, han sabut, tanmateix, anar més enllà d'aquestes influències i donar respostes originals i innovadores als reptes que aquest context presentava. Algunes d'aquestes respostes, a més, han transcendit aquest context històric i s'han convertit en referents universals d'una manera particular de donar resposta a alguns dels reptes de la humanitat.

El 2015 es compleixen dos-cents anys del naixement, al Piemont italià, de Giovanni Melchiorre Bosco Occhiena, al qual el món coneixeria, més tard, com Don Bosco.

Fill d'una humil família camperola, saltimbanqui, sacerdot, escriptor i, de manera molt especial, educador (en el sentit més ple del terme), l'aportació pedagògica de Joan Bosco no es pot entendre, probablement, sense un coneixement exhaustiu de la seva biografia, perquè és precisament la seva pràctica educativa (més, fins i tot, que els seus escrits) la que ens ajuda a comprendre el valor de les seves intuïcions pedagògiques.

Un repàs biogràfic ens portaria a entendre com les seves propostes educatives naixen d'una vida marcada per les dificultats familiars i la convulsa situació política i econòmica de l'Europa posterior a la Revolució Francesa. També comportaria un repàs a les trobades decisives amb persones que anirien configurant el seu pensament i la seva forma d'estar al món. La biografia de Joan Bosco respon, sens dubte, a una història de vida resilient i el seu coneixement és el millor camí per entendre la seva visió de l'educació.

No és, tanmateix, la pretensió d'aquest article fer un repàs biogràfic, sinó posar el focus, de manera senzilla, en algunes de les intuïcions d'un educador que, fa dos segles, va anticipar alguns dels principis pedagògics que avui ens serveixen per orientar la praxi de l'educació social.

L'educació és cosa del cor

A inici del segle XXI ens pot semblar superada la concepció repressora de l'educació, centrada en l'ús del càstig en general, o especialment en l'ús del càstig físic. Tanmateix, sense anar més lluny, el Consell d'Europa fa poc ha hagut de condemnar a França (per a molts, el bressol occidental dels drets i les llibertats) per no prohibir explícitament els càstigs corporals als nens en

la seva legislació. Més enllà dels aspectes legals, l'Organització Mundial de la Salut estima que uns 40 milions d'infants menors de 15 anys són víctimes de maltractaments o abandonaments (Save the Children, 2011). A Espanya, segons dades del Centre d'Investigacions Sociològiques, més de la meitat dels adults (exactament el 52,2%) creia, recentment, que de vegades cal pegar un nen per educar-lo (CIS, 2004).

Si l'eradicació de la violència en l'educació continua sent un repte, el fet que un sacerdot del segle XIX afirmés que l'educació era cosa del cor era quelcom que va desconcertar una part important de la societat d'aquella època

Si l'eradicació de la violència en l'educació continua sent un repte, el fet que un sacerdot del segle XIX afirmés que l'educació era cosa del cor (com un segle més tard escriuria també Paulo Freire) i insistís que amb amabilitat i estima s'aconsegueix més que amb cops i repressió, era quelcom que va desconcertar una part important de la societat d'aquella època.

Joan Bosco no només prengué aquesta convicció dels seus referents pedagògics i espirituals (entre ells, i de manera rellevant, Francesc de Sales, el "sant de la dolçor", que donaria nom, posteriorment, a la congregació religiosa dels salesians, de la qual fou fundador). També recull en alguns escrits les seves propostes pedagògiques, que giraven al voltant del que va anomenar *el sistema preventiu*.

Atesa la ressonància pública dels resultats dels seus mètodes educatius amb els nois del carrer del Torí de la revolució industrial, probablement Don Bosco va rebre reiteradament la petició de posar per escrit l'essència de la seva concepció de l'educació. Més que una teoria pedagògica, *el sistema preventiu* de Don Bosco va ser la formulació conceptual d'un estil educatiu consolidat i sistematitzat amb la pràctica. Es pot contrastar àmpliament, de manera implícita, en molts dels seus escrits; però, de manera explícita, només li va dedicar unes poques pàgines. No es tracta, doncs, d'una obra científica sobre educació, sinó de la reflexió sobre les bones pràctiques de les quals fou promotor, actor i testimoni privilegiat.

Per comprendre l'essència d'aquests principis pedagògics, cal situar-los en un context de profunda transformació social i econòmica, llunyana en el temps però similar, en alguns aspectes, al que Europa està vivint a principi del segle XXI. Els canvis econòmics, tecnològics i culturals augmentaren les desigualtats socials, impulsaren processos migratoris i afectaren, de manera especialment dramàtica, a la joventut. Els nens, adolescents i joves més fràgils, els que vivien situacions de pobresa i exclusió social en els suburbis de les ciutats, creixien marcats per la incertesa en relació amb el seu futur, per la desconfiança cap a tota mena d'institucions i per la manca de referents familiars i socials. La violència i la delinqüència eren l'escenari habitual d'alguns d'ells, que acabaven vagarejant pels carrers, en bandes, o detinguts i empresonats.

Van ser precisament les trobades al carrer i a les presons amb aquests joves, juntament amb el coneixement de l'experiència dels oratoris a Torí, fundats per un altre sacerdot, Joan Cocchi (1813-1895), els motors de les propostes educatives de Don Bosco. En les narracions que, més tard, va fer (ell

mateix o els seus col·laboradors) de la rellevància d'aquestes trobades, es percep la intensitat i la urgència de respostes amb què Don Bosco vivia el malestar d'aquells nois que, per a molts, eren només els efectes secundaris indesitjables del progrés. La gran diferència entre la resposta institucional i la resposta de Don Bosco era que, mentre la primera se centrava a controlar i castigar, ell (així ho afirmava amb insistència) simplement els estimava i intentava que ells ho notessin.

Aquesta opció profunda d'acceptació incondicional i d'amor cap a aquells nens, adolescents i joves naix, inevitablement, d'una concepció complexa dels motius que els feien ser allà. Com assenyalen Arrieta i Moresco (1992), quan analitzen el que anomenem *models implícits d'intervenció*, el comportament dels "nois i noies que molesten" no es pot simplificar atribuint-los maldat, victimitzant-los com a "pobrets" i excusant-los com a malalts mentals, sinó que precisa d'una anàlisi més complexa, que incorpori la desigualtat d'oportunitats, la injusta distribució dels recursos i la necessitat de posar el focus també en les seves possibilitats. Aquesta perspectiva sociopolítica, que no es conforma amb respostes simples, i que, consegüentment, se sent coresponsable de l'esdevenidor de cada un d'aquests nois, unida a la convicció (profundament arrelada en l'humanisme cristià) que l'amor és l'única resposta possible davant del dolor aliè, són elements clau per entendre el que ell anomenaria *sistema preventiu*.

Analitzada a la llum d'aquesta experiència, la prevenció és quelcom més que el treball previ per evitar situacions de risc major, com s'interpreta amb freqüència. La mirada i la praxi de Don Bosco, més enllà del context i els destinataris de la seva intervenció (joves interns en els centres penitenciaris, nois del carrer en els tallers o escoles professionals o nens i adolescents de famílies humils en els oratoris festius o en jocs a l'aire lliure) connecta amb la lògica dels drets expressada, ara fa 25 anys, per la Convenció dels Drets de la Infància, quan parla de *protecció, prevenció, promoció i participació dels nens i les nenes* (UNICEF, 2001).

Com assenyalava Ferreira (2013), l'òptica de la *preventivitat* és una visió de llarg abast, que té en compte el que, a temps, cal evitar i el que cal impulsar i promoure, de manera que l'educand aprengui de la vida a defensar-se i a desenvolupar totes les seves potencialitats com a ésser humà.

Don Bosco va resumir el seu sistema educatiu en tres paraules: *raó, religió, amor*. Potser avui, en una societat més sensible a la diversitat de creences i al nefast influx dels fanatismes religiosos, necessitaríem traduccions del segon terme que ho fessin més generalitzable. Quan Don Bosco parlava de la religió com a principi educatiu, ho feia, lògicament, en un marc de creences que, com a sacerdot cristià, inspiraven i donaven sentit a la seva tasca educativa i social. Però, a més de les seves motivacions personals, Don Bosco entenia que aquesta fe fallava, irremeiablement, a un compromís cívic i a l'exercici de la solidaritat, l'honestedat i la justícia social. Quan Don Bos-

La prevenció és quelcom més que el treball previ per evitar situacions de risc major

co feia referència al fet que el resultat de l'educació havia de ser formar "bons cristians", hi afegia necessàriament "i honorats ciutadans". Des d'una perspectiva universal, avui, probablement, parlariem d'educació en valors, d'educació per a la ciutadania o de despertar la sensibilitat i la capacitat de donar sentit a la pròpia existència en un marc de creences respectuosos amb els drets universals. El que és cert és que Don Bosco va saber sintetitzar, en aquests tres principis, algunes de les respostes que tot procés educatiu hauria de contenir:

Possibles respostes a les preguntes sobre el sentit i el mètode en educació des dels principis del sistema preventiu

	¿Per què i per a què educar?	¿Com educar?
Raó	Perquè vull que descobreixin que la seva vida té sentit	Amb la presència, l'escolta i el diàleg (no amb cops o repressió)
Principis i valors	Perquè vull ajudar-los a desenvolupar el millor de si mateixos/es	Amb l'exemple i l'acompanyament que ajuda a trobar les pròpies respostes
Amor	Perquè els/les estimo i m'importen	Amablement i amb paciència (amb estima o <i>amorevolezza</i> *)

* *Amorevolezza* és un terme italià, avui en desús, que no té traducció directa i que fa referència a l'amor demostrat que genera correspondència o amor reconegut i sentit com a tal per qui el rep.

En una excel·lent actualització d'aquest esquema de Don Bosco, Jean Marie Petitclerc (2008, p. 9-10), parla de:

- *Pedagogia de la confiança: Sense afecte no hi ha confiança. Sense confiança no hi ha educació [...] Una educació fundada en la confiança és una educació fundada en la raó.*
- *Pedagogia de l'esperança: Educar és oferir el millor terreny per plantar-hi arrels [...] per desenvolupar un projecte tenint en compte la realitat actual de l'educand i les seves potencialitats, i donar-li alhora seguretat i responsabilitat sobre la seva pròpia existència.*
- *Pedagogia de l'aliança: No es tracta de fer per a, sinó de fer amb, considerant el jove no només com a destinatari, sinó com a aliat del procés educatiu [...] des de la distància i proximitat adequades.*

Com direm més endavant, Don Bosco va ser un hàbil narrador, amb múltiples recursos pedagògics, també en la formació d'educadors. En una de les seves moltes cartes als seus col·laboradors (en aquesta ocasió a Santiago Costamagna, un dels responsables de l'inici de l'activitat educativa dels salesians a Amèrica Llatina, escrita l'agost de 1885, pocs mesos abans de morir), li deia: "El Sistema Preventiu ha de ser realment el nostre. Mai els

càstigs penosos, ni paraules humiliants, ni severes reprimendes en presència d'altres. Ans al contrari, s'han de sentir a classe paraules de dolçor, caritat i paciència. Mai paraules mordaces, mai una bufetada, ni forta ni lleugera. S'han de fer servir els càstigs negatius¹ i sempre de manera que, els qui reben un avís, siguin més amics nostres que abans i no se separin de nosaltres desanimats" (tret d'Attard, 2014, p. 79).

El poder educador de l'ambient

L'especialització dels serveis socials i la institucionalització i professionalització de l'acció social i educativa ha comportat, moltes vegades, la fragmentació de les intervencions. Un nen o una nena són, segons els ulls de qui els miri, un alumne/a, un receptor/a d'ajuda social, un usuari/a d'un centre, una persona amb necessitats educatives especials, un fill/a d'una família amb determinats problemes, etc.

Posar en el centre a aquell nen o nena implica entendre que totes aquelles mirades han d'estar presents alhora en cada un d'aquests centres o serveis, perquè la persona i la seva família són realitats úniques, no fragmentables. Sovint, a més, l'excessiva fragmentació de les intervencions incapacita els agents socials o educatius que han d'intervenir, perquè els converteix en gestors parcials dels aspectes legals o administratius associats a l'enfocament des del qual intervenen, la qual cosa els resta temps i perspectiva per a les actuacions realment necessàries.

Certament Joan Bosco va viure una època en la qual ni el sistema escolar estava generalitzat a Europa com ho està ara ni l'estat de benestar s'havia configurat, però la perspectiva integral i integradora des de la qual desenvolupà els seus projectes socioeducatius tenen, avui, plena vigència.

Don Bosco proposava (i així ho recullen avui els documents que orienten l'activitat de salesians i salesianes) que tot centre, projecte, escola o casa salesiana havia de ser, alhora, *casa que acull, parròquia que evangelitza, escola que encamina cap a la vida, i pati on trobar-se amb amics i gaudir-hi* (SDB, 2003, art. 40).

De fet, més enllà de la seva funció com a sacerdot (parroquial o evangelitzadora), Don Bosco respongué a la necessitat d'espais per al joc i la trobada, de llars on acollir els nois orfes i d'escoles on donar-los formació. Més que una proposta pedagògica transversal i aplicable a qualsevol espai educatiu, aquestes quatre dimensions van ser realitats tangibles que es van anar sumant com a projectes complementaris, perquè així ho reclamava la situació d'aquells adolescents i joves concrets.

L'especialització dels serveis socials i la institucionalització i professionalització de l'acció social i educativa ha comportat la fragmentació de les intervencions

Avui hem integrat i generalitzat aquesta perspectiva i entenem que, en qualsevol centre social o educatiu, han d'estar presents aquestes quatre dimensions:

- La calidesa en l'acollida que facilita sentir-se acceptat i membre d'un col·lectiu.
- La intencionalitat educativa que posa el focus en el desenvolupament de les potencialitats.
- La perspectiva ètica o espiritual que ajuda a respondre les grans i petites preguntes sobre el sentit de l'existència.
- La cura del lleure com a espai privilegiat per a la creació, la festa i la trobada entre les persones.

L'educació no es pot reduir a un conjunt d'activitats planificades sinó que implica l'opció per un ambient educatiu

La intuïció que s'amaga darrere d'aquest plantejament (aparentment simple) és que l'educació no es pot reduir a un conjunt d'activitats planificades per a espais i temps definits, sinó que implica l'opció per un ambient educatiu consistent en el qual tots els elements de l'escenari en què es relacionen els actors dels processos socials i educatius passen a ser, ho vulguin o no, elements d'aquests processos.

Entre els elements originals d'aquest plantejament en destaquem dos:

a) La importància de l'espai físic

Don Bosco va dedicar esforços especials a aconseguir llocs adequats per a realitzar la seva activitat educativa. No és un tema menor que en la narració que ell mateix fa de les memòries de l'oratori (una experiència de lleure avui molt estesa a Itàlia, similar als esplais catalans o al centres juvenils vinculats a les parròquies en altres entorns), els espais físics que successivament van anar acollint les seves trobades amb els joves apareguin gairebé com un personatge més de la història (vegeu J. Bosco, 2012).

El creixent número de nois, juntament amb les dificultats que veïns o autoritats solien posar per considerar-los potencialment perillosos (a més de, lògicament, sorollosos), van justificar diversos canvis d'ubicació, fins a l'adquisició de locals propis i el creixement posterior del que ja seria una congregació religiosa amb centres i projectes diversos. Però, ja fossin uns locals prestats o llogats, un prat o els primers espais propis a la Casa Pinardi, Don Bosco va entendre que el lloc de trobada acaba formant part significativa dels vincles que s'hi estableixen i que és important que educadors i educadores facilitin l'apropiació de l'espai per part dels nens, nenes, adolescents o joves que hi conviuen.

El centre social o educatiu es converteix en punt de partida de l'ambient educatiu en la mesura en què deixem de considerar-lo un simple lloc on passen coses i entenem que, a més d'escenari on aprendre i desenvolupar principis i valors, també és *casa* que pugui ser viscuda com a pròpia i *pati* que permeti expressar-se amb llibertat, trobar-se amb amics i gaudir. Sobre aquest esce-

nari, així concebut i cuidat, esdevé impossible construir relacions educatives més riques, perquè no es redueixen a moments o accions concretes, sinó que compten amb l'ambient en el seu conjunt com a agent educador.

D'altra banda, esdevé rellevant el fet que els llocs en els quals Don Bosco ubicava els seus oratoris estaven sempre situats en els barris de la perifèria de Torí. El fet "d'anar a les perifèries geogràfiques i existencials", que avui reclama el Papa Francesc (seria interessant analitzar per què, en alguns contextos, es redueix aquesta expressió a les *perifèries existencials*, deixant subtilment de costat les *geogràfiques*), implica una opció radical per facilitar que, realment, els joves sentin que els espais educatius els pertanyen i els percebin com a propers. La implicació en el territori, en les seves xarxes associatives i humanes, forma també part fonamental de la proposta pedagògica de Don Bosco i connecta amb altres aspectes de la relació educativa que revisem a continuació.

b) La presència dels educadors i educadores en els espais no formals

Un element clau per a la creació de l'ambient educatiu del qual parlem és la presència física dels educadors i educadores en els espais de lleure. En un document d'un profund contingut pedagògic, la *Carta de Roma*, Don Bosco recorda expressament als primers salesians la importància de participar en el pati dels jocs dels nois, d'estar activament i respectuosament presents, compartint amb familiaritat aquests espais, que són escenaris privilegiats de la relació educativa.

Segons les seves pròpies paraules, "el mestre al qual només es veu en la càtedra és un mestre i res més; però, si participa de l'esbarjo amb els joves, es converteix també en germà. Si veiem algú predicant en el púlpit, es dirà que no fa res més que complir amb el seu deure, però, si el veiem dient una bona paraula a l'hora de l'esbarjo, s'haurà de reconèixer que aquesta paraula prové d'una persona que estima" (J. Bosco, 1884). Resulta evident que si Joan Bosco hagués d'explicar la seva visió de la distància òptima en educació, probablement, per començar, s'estimaria més parlar de proximitat òptima.

Quan parlem, en educació social, de *distància o proximitat òptimes*, ens referim a la construcció d'un tipus de relació que situï l'educador o educadora *prou a prop* per poder entendre i ajudar i, alhora, *prou lluny* com per fer-ho equilibradament i subtilment, sense intrusions ni paternalismes. Davant d'una visió distant o defensiva de la relació educativa, marcada per la diferenciació simbòlica de rols i el control dels escenaris educatius, Don Bosco sembla assumir el risc d'apropar-se obertament i compartir espais (al carrer, al pati, a la fàbrica o al taller...) i, amb això, preocupacions vitals i alegries dels joves amb els quals treballa.

Aquesta actitud implica acceptar que l'acte educatiu no es realitza en els espais "controlats" per l'educador o educadora, sinó, i de manera especial-

ment significativa, en espais compartits o fins i tot “propis” dels educands (el carrer és, moltes vegades, viscut així). Es posa, d'aquesta manera, l'accent del procés educatiu en una relació més natural, no cenyida als temps i espais expressament dissenyats per a l'educació formalitzada. En terminologia política de Max Weber, seria una clara opció per l'*autoritat*, legitimada per la qualitat de la relació educativa, davant del *poder*, atorgat pel rol i el context, però no sempre traduït en capacitat real d'influència en la vida dels altres.

La necessitat de construir l'autoritat posant el focus en la proximitat i el rigor professional

En aquests temps en què molts educadores i educadors, especialment en contextos escolars, reclamen que se'ls torni “l'autoritat perduda”, l'experiència de Don Bosco ens remet a la necessitat de construir l'autoritat posant el focus en la proximitat i el rigor professional, no com a conceptes antagònics, sinó com a competències que es necessiten mútuament per establir relacions verdaderament educatives, capaces d'exercir influència positiva en la vida d'educadors i educands.

Aquesta proximitat no té res a veure amb la renúncia al rol educador o amb la confusió entre la relació d'ajuda i la relació entre iguals. Educador i educand no tenen les mateixes responsabilitats en el procés educatiu, ni són “col·legues” de temps lliure. Precisament la presència (*assistència*, en terminologia salesiana) és una condició necessària per exercir plenament el rol d'ajuda que li correspon a l'educador o educadora. Com relatava recentment Andrea Fiorenza (conegut psicoterapeuta italià) en una trobada formativa amb professionals, parlant de l'actuació educativa amb adolescents, *ens hi hem d'apropar com ho fariem vers un gat en una habitació a les fosques. Si en movem per intentar agafar-lo, fugirà o ens esgarraparà. Hem d'estar, pacientment i serenament, en el nostre lloc. Si el gat sap que pot trobar-nos sempre allà, en algun moment s'hi aproparà, potser fregarà, més tard, el seu llom a la nostra cama i arribarà un moment en què el podrem tenir a la falda.* Però, per aconseguir-ho, hem d'entrar a l'habitació! Ras i curt: saber quin és el nostre lloc, respectar-ne el seu i estar disponibles i accessibles.

La confiança en les possibilitats de la persona i la disponibilitat per donar resposta a les seves necessitats

Joan Bosco relata, en les seves memòries, determinades trobades clau amb persones que es van convertir en punts de partida per a experiències significatives del seu treball educatiu. Un d'aquests relats, que li serveixen per explicar l'origen del seu primer projecte de lleure educatiu (*oratorià*), té com a protagonista Bartolomé Garelli, un jove al qual un sagristà va fer fora a cops de l'església en què Don Bosco exercia la seva tasca com a sacerdot. En el relat, el jove va arribar a l'església seguint, probablement, els consells

que la seva família li havia donat al camp, perquè tingués alguna referència pròxima en un context marcadament religiós. Després de recriminar al sagristà per tractar així aquell jove esparracat, Don Bosco va mantenir una conversa amb ell que, en alguns aspectes, s'ha convertit en un arquetip de l'exploració de possibilitats. Avui sabem que el valor d'aquest relat és més simbòlic que històric i que, com explicarem més endavant, Don Bosco, utilitzava els personatges d'algunes narracions per personificar l'essència del seu pensament educatiu i, així, fer-lo arribar millor als seus col·laboradors (vegeu, per exemple, la revisió històrica de Lenti, (2010-2012).

En una de les versions més populars d'aquesta narració, llegim, en primera persona (tret de Teresio Bosco, 1980, p. 94):

[...] amb cara somrient, vaig començar a preguntar-li:

- *Amic, com et dius?*
- *Bartolomé Garelli.*
- *De quin poble ets?*
- *D'Asti.*
- *Quin ofici tens?*
- *Paleta.*
- *El teu pare viu?*
- *No, va morir.*
- *I la teva mare?*
- *També va morir...*
- *Quants anys tens?*
- *Disset.*
- *Saps llegir i escriure?*
- *No.*
- *Saps cantar? –el jove, eixugant-se els ulls, em va mirar fixament a la cara, gairebé meravellat, i respongué: - No.*
- *Saps xiular? –Bartolomé es va posar a riure. Això era el que jo volia. Començàvem a ser amics.”*

En aquest mateix relat, Don Bosco descobreix que Bartolomé sent vergonya per no tenir la formació religiosa bàsica, la qual cosa fa que els nens petits se'n riguin i li proposa d'ensenyar-la-hi. Quan? “Ara mateix”, és la resposta de Don Bosco.

El “saps xiular?” i “ara mateix” d'aquesta escena han estat emprats, en la pedagogia salesiana, com a elements simbòlics de dues actituds rellevants també en educació social. La primera està associada a la competència per al rastreig de factors protectors. La segona és expressió d'una postura complexa davant la urgència de les necessitats socials. Tot seguit intentem explicar-les totes dues.

Factors de risc i factors protectors

Sovint, els professionals de la intervenció social i educativa, centrem la mirada i l'anàlisi en les dificultats reals o potencials dels destinataris de la nostra feina. Aquestes últimes (les dificultats o problemes que puguin sorgir), que identifiquem com a "riscos", justifiquen projectes i intervencions l'indicador d'èxit dels quals és que, efectivament, aquests riscos no arribin a concretar-se en problemes reals. Aquesta és una lògica de la intervenció que es basa en el coneixement de les probabilitats existents que certes situacions comportin greus problemes futurs, perquè així ha succeït en un nombre significatiu de casos. Així, per exemple, analitzant les històries personals en situacions de maltractament, es descobreix que una part important dels maltractadors va ser, al seu torn, víctima de maltractaments en la seva infantesa. Això justifica actuacions amb nens i nenes víctimes per evitar que es converteixin en adults agressors.

Aquest enfocament, comprensible i necessari en moltes situacions, comporta també els seus "riscos". El primer és metodològic: d'una banda, les conclusions estadístiques de les connexions entre fenòmens es realitzen tenint com a referència poblacions amb problemes. Per això, es desestima o es desconeix, en molts casos, la connexió d'aquests fenòmens en la població general (amb l'exemple del maltractament, no sempre tenim dades de quants nens o nenes víctimes de maltractament han estat adults sense comportaments maltractadors, perquè només hem analitzat aquesta relació en el col·lectiu d'adults identificats com a maltractadors). D'altra banda, en el cas que, finalment, aquests riscos no es tradueixin en problemes greus, és difícil tenir la certesa que això sigui motivat per la nostra actuació, atesa la multiplicitat de variables que incideixen en el comportament humà.

Un enfocament de la intervenció centrat en les dificultats té, a més, un risc relacionat amb la perspectiva des de la qual analitzem la persona i el seu entorn, perquè ens pot portar a desatendre (perquè no encaixen en l'estereotip que associem a aquest tipus de problemes) possibilitats o recursos reals a partir dels quals generar processos de creixement i millora.

Juntament amb
l'anàlisi dels
riscos raonables,
a la praxi de
l'educació esdevé
imprescindible
el rastreig de les
possibilitats

Juntament amb l'anàlisi dels riscos raonables, a la praxi de l'educació esdevé imprescindible, doncs, el rastreig de les possibilitats. Així ho recull una de les obres de referència en els inicis de l'educació social a Espanya, que, emprant la coneguda *fábula del aguilucho*, convida a fixar-nos en les possibilitats en comptes de fer-ho en les dificultats (Costa i López, 1996). En la mateixa direcció se situa l'anàlisi dels factors protectors que construeixen la *resiliència* (Vaniestendael, 1997).

El present i el futur de la pràctica de l'educació social precisa, sens dubte, del desenvolupament (a la universitat i en la formació continuada) de la competència per a identificar els recursos i les potencialitats de les persones, partint, com Don Bosco, de la convicció profunda que ningú està tan limitat que

no tingui cap capacitat. La pregunta sobre xiular no respon tant a descobrir una habilitat per treballar amb ella, sinó a redirigir, amb humor i proximitat, una mirada derrotada en relació a les pròpies capacitats cap a una perspectiva esperançada i més realista sobre les mateixes.

“Donar peixos o ensenyar a pescar”

La segona expressió de l'escena de Bartolomé Garelli a la qual ens referim (“*ara mateix*”) ens situa davant d'un dilema del tipus de respostes que precisen les necessitats socials. Coexisteixen, en aquestes, la urgència de la vivència personal de les carències (vivència subjectiva però, moltes vegades, realitat dramàtica en la qual posposar la intervenció pot suposar perdre oportunitats) i la importància de la visió estratègica i política que incideixi en les causes generadores d'aquestes carències. Amb freqüència simplifiquem aquesta coexistència oposant-les totes dues com un dilema entre beneficència o transformació social, que acostumem a traduir en l'habitual “escollir entre donar peixos o ensenyar a pescar” (emprat en ocasions, paradoxalment, per qui no fa cap de les dues coses). Josan Montull (1994) ho resumeix amb intensitat gràfica quan, relatant les seves impressions amb els nois del carrer, parla d'un pont trencat pel qual van caient persones al riu i de la seva sensació d'haver d'escollir entre salvar els qui cauen o arreglar el pont perquè no continuïn caient.

Aquesta sensació que les necessitats socials i educatives són sempre més que les nostres possibilitats d'intervenció és freqüent quan vivim amb intensitat el compromís per la millora de les condicions de vida de les persones. Amb paraules de Mario Benedetti, “tot depèn del dolor amb què es mira”; i mirar empàticament la realitat (*amb dolor*) ens porta, necessàriament, a no acceptar la validesa d'aquest dilema.

No podem escollir entre canviar les condicions generadores d'injustícia o ajudar les persones que les pateixen. Però sí hem de fer cada una d'aquestes coses de manera que no n'empitjorem una altra. Hi ha formes d'intervenció política i econòmica que, amb immillorables intencions, desatenen els efectes no previstos sobre col·lectius vulnerables (perquè no miren prou de prop aquestes realitats). També hi ha formes d'ajuda directa que generen dependència, que vulneren la dignitat dels receptors d'aquesta ajuda o que mantenen, de manera còmplice, l'equilibri d'un sistema injust.

Aquest “ara mateix” de Don Bosco simbolitza, en la pedagogia salesiana, la capacitat d'entendre que la persona a la qual atenem té el seu propi *temps vital* i no podem deixar d'intervenir amb l'argument de la necessitat de projectes a llarg termini o mesures estructurals, que tenen uns altres temps. Entendre aquesta realitat personal única i ineludible, ens porta a donar resposta el més eficaç i immediata possible, per a, posteriorment, comprometre'ns

No podem escollir entre canviar les condicions generadores d'injustícia o ajudar les persones que les pateixen. Però sí hem de fer cada una d'aquestes coses de manera que no n'empitjorem una altra

encara més en la construcció de respostes estables que minimitzin les possibilitats que es donin situacions d'aquesta mena en la mateixa o en altres persones. Si més no, així sembla entendre-ho Don Bosco quan, després de la resposta immediata a aquell noi, va decidir organitzar una proposta social i educativa de més abast.

Ja al segle xx i amb un esquema més elaborat, Ignacio Ellacuría deia que respondre a la realitat que ens interpel·la significa un triple procés: *fer-nos càrrec* d'aquesta realitat (intel·ligència), *encarregar-nos-en* (compassió) i, finalment, *carregar-nos* amb ella (compromís) (tret de Laguna, 2011).

Des d'aquesta perspectiva, que integra la visió política i la resposta socioeducativa, es fa imprescindible una actitud prèvia de disponibilitat per implicar-se en la realitat dels altres

Després d'aquesta perspectiva, que integra la visió política i la resposta socioeducativa, es fa imprescindible una actitud prèvia de disponibilitat per implicar-se en la realitat dels altres, especialment els més vulnerables.

Probablement, en els nostres contextos més acomodats del segle XXI, marcats per la satisfacció immediata de moltes necessitats i per la dificultat de gestionar temps professionals i personals, aquest “*ara mateix*” (o el “*Vado io*” –hi vaig jo–, que Joan Bosco demanava als seus col·laboradors com a resposta a les necessitats dels joves) necessitaria un capítol apart. Analitzant les tensions professionals, descobrim que treballar més no sempre és treballar millor i que, sovint, fins i tot, posposar una intervenció pot ser la millor manera d'ajudar. Res de tot això, tanmateix, contradiu la proposta de Don Bosco que, més que amb una estratègia d'organització del treball, té a veure amb una vocació profunda de pensar en les necessitats de la persona que té al davant.

L'alegria, el clima de família i la cura de la comunicació com a claus pràctiques de la relació educativa

Com hem dit, les intuïcions pedagògiques de Joan Bosco, més enllà del seu valor conceptual, es van fer visibles en les relacions educatives que va viure i promoure. Si haguéssim d'identificar els ingredients més pràctics d'aquestes relacions, l'alegria ocuparia, sens dubte, un lloc privilegiat.

“Estigueu sempre alegres”, recordava sovint als seus col·laboradors i, sobretot, s'esmerçava a aplicar-s'ho a si mateix, no com una impostura forçada per millorar les seves relacions, sinó com una actitud davant la vida, molt propera a algunes de les conclusions a les quals avui ens porten els estudis sobre intel·ligència emocional.

A més d'aquesta actitud vital, serena i crítica, que mira al rostre dolgut de molts éssers humans amb realisme, però també amb esperança, l'alegria de

Joan Bosco té una traducció directa en la festa, els jocs, el riure i l'art. Avui sabem que el sentit de l'humor i la creativitat formen part de les habilitats cognitives necessàries per a l'adequat desenvolupament de la persona (vegeu, per exemple, el concepte de pensament alternatiu de Spivack i Shure, 1974, posteriorment aplicat a la intervenció socioeducativa per Segura, 2002). També apareixen com a factors facilitadors o protectors davant de situacions vitals adverses, explorats àmpliament en els estudis sobre resiliència (per exemple, Vaniestendael i Lecomte, 2002).

D'altra banda, el sentit de l'humor i la creativitat estan àmpliament validats des del punt de vista de la psicologia de l'aprenentatge o de la pedagogia com a potents instruments metodològics en els processos educatius. El joc, la música, el teatre o el conte formen part habitual del paquet d'instruments i tècniques que els professionals de l'acció social utilitzen en diversos contextos professionals.

Les experiències educatives relatades per Don Bosco, amb aquests elements de fons com a recursos omnipresents, lluny de rebaixar la seva autoritat davant dels joves amb els quals treballava, semblaven ser essencials per construir-la i mantenir-la. Un repàs a aquestes experiències ens descobreixen, com a teló de fons, una concepció positiva de la festa i el joc, gairebé central en alguns moments.

Don Bosco semblava estar convençut que la relació educativa precisa d'activitats divertides. Això no és contradictori amb l'exigència, l'esforç o el rigor també presents en el desenvolupament i l'aprenentatge. Al contrari, entén que prendre's seriosament l'educació és connectar-la amb la vida i que aquesta necessita ser viscuda en totes les seves dimensions d'una manera plena. Córrer, saltar, riure o jugar passen de ser activitats de desconexió educativa a ser elements indispensables del procés educatiu que cal cuidar i afavorir amb el mateixa manyaga amb què es prepara una classe o una reunió.

A més, des de l'òptica de l'educador o educadora, no s'entén aquest espai educatiu sense la seva participació directa. El simple gest de ballar o cantar amb un grup de nens, nenes o adolescents pot tenir un doble efecte positiu: d'una banda l'educador o educadora accepta ésser còmplice del moment lúdic o festiu, la qual cosa el fa ser acollit més fàcilment en el grup i, d'altra banda, mostra la seva banda més humana i propera, cosa que, si va unida a la competència real com a educador/a, incrementa el seu atractiu i la predisposició dels educands a aprendre amb ell o ella.

L'alegria connecta, d'altra banda, amb el clima de família al qual ja ens hem referit en parlar del centre educatiu com a "casa que acull". Precisament aquesta familiaritat, que naix de l'amor i l'acceptació dels educands (no necessàriament del seu comportament) és la que facilita un clima de relació en què la confiança i l'exigència siguin perfectament compatibles.

La relació educativa precisa d'activitats divertides. Això no és contradictori amb l'exigència, l'esforç o el rigor també presents en el desenvolupament i l'aprenentatge

Els processos d'acompanyament a nens, nenes, adolescents o joves que han viscut situacions complexes en els seus vincles familiars precisen, de manera especial, d'adults sensats i propers, capaços de crear espais segurs que permetin créixer i desenvolupar-se adequadament. Alguns d'aquests adults acaben exercint, de fet, un paper de família real (per exemple, en casos d'adopció). D'altres, voluntaris o professionals, han de ser conscients, tanmateix, de la diferència entre *ésser la seva família* i *crear un clima de família*.

Joan Bosco (amb la col·laboració, entre d'altres persones, de la seva mare, Mare Margarita) va cimentar la necessitat de l'esperit de família en les seves experiències d'acollida dels joves orfes o abandonats de la perifèria de Torí, però ho va fer extensiu a la manera habitual de relacionar-se en diferents contextos educatius. Aquest estil familiar de relació era, per a ell, una forma de fer visible les seves opcions educatives. "L'important no és que els joves siguin estimats, sinó que s'adonin que són estimats", insistia.

Juntament amb l'alegria i la familiaritat, un altre senyal pràctic d'identitat del mètode de Joan Bosco va ser la cura dels recursos comunicatius. Don Bosco va ser un excel·lent narrador (en el sentit més ampli del terme), tant en la comunicació interpersonal com en l'ús dels mitjans de comunicació al seu abast, amb la paraula escrita o amb els llenguatges artístics en general.

En una trobada d'educadors celebrada a Polònia el 1992, el pedagog salesià Ricardo Tonelli afirmava que "educar és narrar històries que mereixin la pena ésser viscudes". Intentarem analitzar almenys tres implicacions d'aquesta afirmació.

El poder de l'evocació és clarament superior al de l'explicació

La primera és que, com assenyala Nardone (2006), per acompanyar en processos de canvi i desenvolupament, el poder de l'evocació és clarament superior al de l'explicació, perquè la primera no només mobilitza idees, sinó que genera experiències emocionals que modifiquen la perspectiva sobre allò de què parlem i sobre la pròpia vida. En els processos educatius (amb els joves i amb els seus col·laboradors) Don Bosco recorria constantment a relats, somnis, cartes, testimonis, personatges, contes, aforismes o metàfores. Sabia que més que els discursos o les argumentacions racionals, els joves (i els éssers humans en general) prefereixen les històries que connecten amb la vida. Amb això, a més de comunicar millor, incrementava la seva capacitat d'influència i el desenvolupament de la sensibilitat i la dimensió simbòlica en les persones amb les quals treballava.

Cada context social i cultural genera les seves pròpies referències artístiques, musicals o poètiques. Una frase de pel·lícula, un fragment de poesia, la lletra d'una cançó... poden convertir-se, en un moment determinat, en el millor "obre portes" d'un procés d'acompanyament. Aquest és, sens dubte, dos-cents anys després, un excel·lent argument per contribuir al fet que educadors i educadores siguin persones obertes a la lectura, l'expressió artística i el cultiu de la interioritat i el pensament.

La segona implicació està relacionada amb el fet que moltes de les històries de Don Bosco o de les narracions a les quals es referia Ricardo Tonelli són històries de personatges reals o inventats que personifiquen valors o aspiracions que ajuden a créixer o a prendre decisions a la vida. De vegades, és la narració de l'experiència vital dels educadors i educadores la que pot servir, no perquè hagi de ser un prototipus de virtuts a imitar, sinó perquè mostra un model d'anàlisi i aprenentatge vital imprescindibles per adquirir autoconsciència i automaneig de la pròpia existència. Però, per damunt de tot, la principal tasca de l'educador o educadora és la d'ajudar els educands a narrar-se la seva pròpia història (moltes vegades dura i marcada per la desigualtat d'oportunitats) de manera que mereixi la pena ser viscuda. La vida de Don Bosco està repleta d'històries de superació dels joves amb els quals va conviure i als quals va ajudar a reescriure la seva pròpia narració vital (des de Miguel Magone, el líder d'una banda de nois del carrer, fins a Domingo Savio, un nen al qual avui veuríem com més "normalitzat", passant per molts d'altres, alguns dels quals van acabar sent col·laboradors rellevants en els seus projectes.

Per últim, una tercera implicació de l'afirmació de Tonelli té a veure amb la capacitat de combinar les narracions personals i les narracions col·lectives. Tota història personal se situa en un context de pertinència a un grup (familiar, social, comunitari...) i de projecte comú. Don Bosco manejava amb mestratge els diversos nivells narratius. La seva experiència és una invitació, també a entendre que els processos d'acompanyament personal necessiten el reforç de les històries compartides (la proposta del *bona nit* diari n'és un excel·lent exemple) i, també, de la presència en els mitjans de comunicació per contribuir a la construcció de discursos socials més coherents amb un món més just i accessible.

De la mateixa manera que Joan Bosco emprava esdeveniments quotidians o històries conegudes per dirigir la mirada cap allò que ell considerava important en la vida de les persones amb les quals treballava, nosaltres hem emprat alguns fragments d'aquests dos-cents anys d'història per posar el focus en claus, criteris o actituds que avui poden enriquir o donar sentit a l'actuació d'educadors i educadores socials.

El substrat de l'experiència de Don Bosco és la confiança en les possibilitats de tot ésser humà per créixer i desenvolupar-se. Aquesta confiança està ancorada, en el seu cas, en les seves conviccions religioses i en el vincle amb el projecte de Jesús de Nazaret. Si la seva fe en Déu no és generalitzable a les motivacions de tots els professionals de l'educació social en els nostres temps, sí ho pot ser, sens dubte, la seva fe en l'ésser humà. L'experiència de Joan Bosco ens recorda a les d'altres homes i dones que han dedicat o dediquen el seu temps i els seus esforços a canviar aquest món desigual mirant als ulls dels més pobres i exclosos, caminant al seu costat, aprenent amb ells i posant-se de la seva bada. Les ciències socials ens aporten, avui, coneixements, perspectives i tècniques impensables en el segle XIX. Però

Tota història personal se situa en un context de pertinència a un grup i de projecte comú

aquesta opció radical per l'ésser humà, aquesta manera de situar-se davant de cada persona i de donar respostes úniques i alhora transformadores de les dinàmiques socials, continua sent una referència vàlida per a l'educació del segle XXI. Com sintetitza, amb lucidesa i força, Pere Casaldàliga: “Al final del camí em diran: - Has viscut? Has estimat? I jo, sense dir res, obriré el cor ple de noms”.

Paco López Jiménez

Professor de la Facultat d'Educació Social i
Trellat Social Pere Tarrés Universitat Ramon Llull

plopez@peretarres.org

Bibliografia

Arrieta, L.; Moresco, M. (1992). *Educación desde el conflicto: chicos que molestan*. Madrid: CCS.

Attard, F. (Coord.) (2014). *La pastoral juvenil salesiana. Cuadro de referencia*. Roma: Direzione Generale Opere Don Bosco.

Bosco, J. (1884). *Carta al Oratorio sobre el espíritu de familia (Carta de Roma)*.

Bosco, J. (2012). *Memorias del Oratorio* (11ª ed.). Madrid: CCS.

Bosco, T. (1980). *Don Bosco, una biografía nueva*. Madrid: CCS.

Centre de Investigacions Sociològiques (CIS) (2004). *Estudio núm. 2578. Opiniones y actitudes sobre la familia*. Recuperado el 28/3/2015 en <http://www.cis.es>

Costa, M.; López, E. (1996). *Manual para el educador social: afrontando situaciones*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.

Ferreira, S. (2013). *Sistema preventivo y oratorio, génesis y reciprocidad*. Recuperado el 3/4/2015, en <http://www.salesianosuruguay.com.uy>

Laguna, J. (2011). *Hacerse cargo, cargar y encargarse de la realidad*. Barcelona: Cristianisme i Justicia.

Lenti, A. J. (2010-2012). *Don Bosco: historia y carisma (3 vol.)*. Madrid: CCS.

Montull, J. (1994). *Chicos de la calle*. Madrid: CCS.

Nardone, G. (2006). *Corrígeme si me equivoco*. Barcelona: Herder.

Petitclerc, J. M. (2008). “Actualización del sistema preventivo para los jóvenes en situación de exclusión social”. En: *En la calle. Revista sobre situaciones de riesgo social*, (11), p. 8-12.

Salesians de Don Bosco (2003). *Constituciones de la Sociedad de San Francisco de Sales*. Recuperado el 3/4/2015, en <http://www.sdb.org/es/Documentos>

Save the Children (2011). *Agenda de infancia 2012-2015. propuestas de Save the Children para la X legislatura*. Madrid: Save the Children España.

Segura, M. (2002). *Ser persona y relacionarse: habilidades cognitivas y sociales, y crecimiento moral*. Madrid: Narcea.

Spivack, G.; Shure, M. B. (1974). *Social adjustment of young children: a cognitive approach to solving real life problems*. San Francisco: Jossey-Bass.

UNICEF (2001). *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. New York: UNICEF.

Vaniestendael, S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança. Ferit però no vençut*. Barcelona: Claret.

Vaniestendael, S.; Lecomte, J. (2002). *La felicidad es posible. Despertar en niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

1 Probablement, amb l'expressió "càstig negatiu", Don Bosco es refereix (tal com s'ha utilitzat posteriorment en altres contextos educatius) a les conseqüències negatives d'un comportament basades a retirar quelcom agradable, no a aplicar quelcom desagradable.
