

CONVEGNO NAZIONALE DI PASTORALE DELLA SCUOLA  
**L'ADOLESCENTE  
E LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ**  
*Il secondo ciclo dell'istruzione e della formazione  
e la comunità cristiana*  
Grosseto, 6-9 luglio 2005

*Presentazione del Convegno*

Bruno Stenco . . . . . pag. 8

**PARTE I**

**IL DOSSIER "ADOLESCENZA E IDENTITÀ"**

*La costruzione dell'identità oggi.*

*Una sfida per l'educazione*

Italo Fiorin . . . . . pag. 18

*Identità, educazione e progetto uomo.*

*La luce dell'ispirazione cristiana: istanze teologiche  
e mediazioni pedagogiche per il discernimento pastorale*

Sergio Lanza . . . . . pag. 30

*La costruzione dell'identità e le "reti educative"  
dei percorsi formali, informali, non formali  
e della comunità cristiana*

Cesare Scurati . . . . . pag. 60

*Il dossier "La costruzione dell'identità".*

**DOCUMENTO OPERATIVO**

Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università pag. 70

**PARTE II**

**IL DOSSIER VISTO DAI SOGGETTI DELL'EDUCAZIONE**

**Lavori di gruppo per soggetti**

**I GRUPPO: Genitori.** . . . . . pag. 82  
*Traccia*

*Sintesi*

a cura di Giuseppe Richiedei . . . . . pag. 85

|  |          |
|--|----------|
| II GRUPPO: <b>Docenti</b> . . . . .  | pag. 87  |
| <i>Traccia</i>   |          |
| <i>Sintesi</i>   |          |
| a cura di Luciano Corradini . . . . .  | pag. 88  |
| III GRUPPO: <b>Studenti</b> . . . . .  | pag. 91  |
| <i>Traccia</i>   |          |
| <i>Sintesi</i>   |          |
| a cura di Nisia Pacelli . . . . .  | pag. 92  |
| IV GRUPPO: <b>Scuola Cattolica</b> . . . . .   | pag. 94  |
| <i>Traccia</i>   |          |
| <i>Sintesi</i>   |          |
| a cura di Antonio M. Perrone . . . . .   | pag. 95  |
| V GRUPPO: <b>Direttore diocesani</b> . . . . .   | pag. 96  |
| <i>Traccia</i>   |          |
| <i>Sintesi</i>   |          |
| a cura Bruno Stenco. . . . .   | pag. 98  |
| VI GRUPPO: <b>Associazioni con rilevanza educativa</b><br><b>operanti in diversi settori pastorali</b> . . . . . | pag. 100 |
| <i>Traccia</i>   |          |
| <i>Sintesi</i>   |          |
| a cura di Paola La Bella . . . . .   | pag. 101 |

**PARTE III**  
**IDENTITÀ E INTENZIONALITÀ EDUCATIVA**  
**DELLA SCUOLA**

|  |          |
|--|----------|
| <b><i>Saluto</i></b>   |          |
| Letizia Moratti . . . . .  | pag. 106 |
| <b><i>L'identità nel profilo educativo e culturale</i></b><br><b><i>dello studente del secondo ciclo</i></b> |          |
| Maria Teresa Moscato . . . . .   | pag. 110 |
| <b><i>L'identità e l'educazione alla convivenza civile</i></b>   |          |
| Andrea Porcarelli . . . . .  | pag. 121 |

**PARTE IV**  
**SCUOLA, VITA E PROFEZIA**

**Lavori di gruppo per temi**

**I GRUPPO: Unità di apprendimento e educazione  
alla convivenza civile**

*Intervento*

Loredana Perla . . . . . pag. 138

*Sintesi*

a cura di Loredana Perla . . . . . pag. 142

**II GRUPPO: Servizio civile, volontariato  
e cittadinanza attiva**

*Scuola e volontariato*

Maria Paola Tripoli . . . . . pag. 150

*Servizio civile e cittadinanza attiva*

Fabrizio Cavalletti . . . . . pag. 162

*A scuola di cittadinanza*

Nisia Pacelli . . . . . pag. 167

**III GRUPPO: Bioetica e convivenza civile**

*Le sfide educative della bioetica*

Andrea Porcarelli . . . . . pag. 172

*Bioetica e convivenza civile*

Fabio Togni . . . . . pag. 180

*Sintesi*

a cura di Andrea Porcarelli . . . . . pag. 186

**IV GRUPPO: Sessualità, affettività e educazione  
alla convivenza civile**

*Intervento*

Maria Teresa Moscato . . . . . pag. 188

*Sintesi*

a cura di Maria Teresa Moscato . . . . . pag. 190

**V GRUPPO: Cittadinanza attiva e riforma  
degli organi collegiali territoriali e di istituto**

*Intervento*

Giuseppe Richiedei . . . . . pag. 190

*Sintesi*

a cura di Giuseppe Richiedei . . . . . pag. 196

**VI GRUPPO: Formazione professionale e identità**

*Intervento*

Mario Tonini ..... pag. 198

*Sintesi*

a cura di Mario Tonini ..... pag. 208

**VII GRUPPO: Identità, pastorale della scuola,  
pastorale vocazionale**

*Intervento*

Roberto Bizzarri ..... pag. 209

*Sintesi*

a cura di Roberto Bizzarri ..... pag. 212

**PARTE V**

**PASTORALE DELL'EDUCAZIONE E DELLA SCUOLA**

*La conversione missionaria della Chiesa italiana  
verso il Convegno di Verona 2006. I laici, le sfide  
dell'educazione, la scuola*

Diego Coletti ..... pag. 216

*Da cattolici nell'attuale processo di riforma del sistema  
di istruzione e di formazione. Linee per il discernimento  
ecclesiale delle associazioni e dei soggetti*

Don Bruno Stenco ..... pag. 222

*Il laboratorio culturale pedagogico luogo  
di discernimento e dialogo*

Cesare Scurati ..... pag. 238

**Lavori di gruppo per regioni**

*Traccia* ..... pag. 248

*Sintesi I gruppo: Basilicata, Calabria, Puglia,  
Sardegna, Sicilia*

a cura di Danilo D'Alessandro ..... pag. 250

*Sintesi II gruppo: Abruzzo, Campania, Marche,  
Molise, Umbria*

a cura di Marco De Carolis ..... pag. 251

*Sintesi III gruppo: Lazio*

a cura di Filippo Morlacchi ..... pag. 253

|   |          |
|---|----------|
| <i>Sintesi IV gruppo: Emilia-Romagna, Toscana, Triveneto</i><br>a cura di Edmondo Lanciarotta ..... | pag. 257 |
| <i>Sintesi V gruppo: Lombardia</i><br>a cura di Vittorio Bonati .....                               | pag. 259 |
| <i>Sintesi VI gruppo: Liguria, Piemonte</i><br>a cura di Giancarlo Volpato .....                    | pag. 262 |

**PARTE VI**  
**RIFORMA DEL SECONDO CICLO:**  
**AGGIORNAMENTI**

|  |          |
|--|----------|
| <i>Verso il decreto del secondo ciclo</i><br>Valentina Aprea .....   | pag. 266 |
| <i>L'orientamento al secondo ciclo: il percorso dei licei</i><br>Giorgio Chiosso .....                                   | pag. 272 |
| <i>L'orientamento al secondo ciclo: il percorso<br/>dell'istruzione e formazione professionale</i><br>Dario Nicoli ..... | pag. 282 |

**PARTE VII**  
**CONCLUSIONI**

|  |          |
|--|----------|
| <i>Conclusioni e prospettive</i><br>Bruno Stenco ..... | pag. 294 |
|--|----------|



CONVEGNO NAZIONALE DI PASTORALE  
DELLA SCUOLA

# L'ADOLESCENTE E LA COSTRUZIONE DELL'IDENTITÀ

Il secondo ciclo dell'istruzione  
e della formazione e la comunità cristiana

*Grosseto, 6-9 luglio 2005*





# Presentazione del Convegno

Don BRUNO STENCO

Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

Solo una grande impresa di educazione indirizzata a giovani e adulti, ed estesa anche oltre il tempo rigorosamente "scolastico", renderà pensabile il futuro del mondo. È un'intuizione già presente nel Concilio: *"Affinché i singoli uomini assolvano con maggior cura il proprio dovere di coscienza verso se stessi e verso i vari gruppi di cui sono membri, devono essere diligentemente educati ad un più ampio livello culturale dell'animo..."* (GS n. 31). Per un altro verso se guardiamo al nostro compito di essere oggi annunciatori del messaggio della salvezza senza considerarlo in relazione alla persona, alla sua coscienza, alla sua libertà e cioè senza coglierne l'indispensabile dimensione educativa, potremmo rischiare di ridurre la ricchezza e la forza intrinseca dell'annuncio ad una pura e semplice replicazione del kerigma. Vorremmo al contrario diventare testimoni efficaci in ordine all'influsso che il Vangelo può e deve avere nel modellare l'*ethos* civile, orientando i valori che stanno alla base della nostra convivenza civile verso un umanesimo compiuto.

Il nostro convegno tratta il tema dell'educazione come punto di mediazione tra l'evangelizzazione e la speranza di una vita buona e piena per tutti e per ciascuno e in particolare per i nostri adolescenti. Va sottolineato il valore ecclesiale che noi vogliamo dare a questa scelta. Noi vogliamo collocare la pastorale dell'educazione e della scuola nel contesto di una pastorale organica e integrata della comunità cristiana nel territorio e, specificamente, nell'ambito dell'azione della comunità per l'educazione dei suoi figli. Una comunità cristiana che, rispetto all'educazione e alla scuola, si scopra luogo di carismi specifici attivando il necessario discernimento per valorizzare soggetti, persone e strutture.

Questa "scelta di campo" è tanto più urgente oggi, quando registriamo un appannamento della coscienza educativa nelle nostre stesse comunità ecclesiali anche a causa di un diffuso relativismo, della sfiducia nella ragione e della fiducia esagerata nei confronti degli strumenti, delle tecniche e delle tecnologie, dei processi. Il rischio è quello di dimenticare che l'obiettivo di ogni istituzione educativa (e quindi anche della scuola), che è appunto l'educazione, non può essere conseguito solo perfezionando i mezzi ma ritrovando i fini ai quali appunto tutti i mezzi vanno ordinati.

Circa la definizione di educazione e senza pretesa di esaustività propongo una bella definizione del Prof. Marcello Peretti perché sottolinea alcuni aspetti che sono utili al nostro lavoro di questi giorni. Egli afferma: «*L'educazione riguarda un progetto totale di vita comprendente le forme culturali, i mezzi e il metodo adatti per attuarlo lungo il corso dell'età evolutiva al fine di promuovere la maturazione della personalità e l'autonomia della condotta. Rispetto a quel progetto l'educando, pur dotato delle funzioni e delle disposizioni per risolverlo in quella maturazione e in quell'autonomia, manifesta la sua insufficienza sia per quanto riguarda le vie cognitive sia per quanto riguarda le scelte e le decisioni pratiche. Il senso totale della vita non è un dato di sperimentazione, né il termine di uno sviluppo spontaneo: esso è condizionato a un lungo esercizio di riflessione, di tentativi, di prove, tanto aperto alle ulteriori verifiche ed integrazioni, e tanto difficile da richiedere il concorso di qualcuno già esperto nel "mestiere di uomo"*».

Allargare lo sguardo dalla realtà scolastica al bisogno di educazione consente di guadagnare un orizzonte più ampio, arricchente per la stessa esperienza scolastica istituzionale: è necessario saper intercettare i tanti segnali di disagio che la realtà giovanile rimanda, cogliendoli nei diversi ambienti nei quali si manifestano, per poter ripensare modalità di presenza adulta significativa, nella scuola come nella più ampia realtà sociale. *Nella scuola*, perché in questo modo è possibile superare la ristrettezza di un rapporto riduttivamente definito dalla rigidità dei 'ruoli' e delle attese produttivistiche (gli studenti entrano a scuola con i loro bisogni esistenziali, non semplicemente con la loro più o meno adeguata 'preparazione' al compito di apprendere le materie di insegnamento; gli insegnanti non perdono la loro 'professionalità' se sanno essere 'persone' e non semplicemente tecnici dell'insegnamento); *nella realtà sociale*, perché i giovani hanno bisogno di una 'rete' di accompagnamento, che veda dialogare e interagire le istituzioni e le persone (i vari 'mondi': famiglia, associazionismo, parrocchia, ente locale...). Si chiedeva il Card. Ruini di recente in un Convegno dedicato a "*Le sfide dell'educazione*": «*È possibile ricomporre la frammentazione individualistica e la frattura tra pubblico e privato, evidenziare possibili percorsi di continuità educativa tra famiglia, scuola, territorio e comunità cristiane?*». E traduceva l'interrogativo in un impegno: «*Nel contesto culturale odierno è urgente chiedersi come attivare le migliori condizioni per garantire l'unità dell'atto educativo che, nella coscienza della persona e nelle istituzioni, permetta di porre*

in rapporto di continuità dinamica e critica le dimensioni della fede, quelle della cultura e quelle della vita»<sup>1</sup>.

3.  
La scelta  
del tema educativo:  
identità  
e adolescenza

Il titolo del Convegno “*L’adolescente e la costruzione dell’identità. Il secondo ciclo dell’istruzione e della formazione e la comunità cristiana*” è l’invito ad affrontare tutti insieme un tema sociale ed educativo importante in un momento delicato della vita politica del nostro Paese e dello stesso processo di riforma avviato con la Legge 53/2000.

Nel corso del 2003 e del 2004, con la collaborazione dei responsabili regionali di pastorale della scuola e il coinvolgimento di un cospicuo numero di pedagogisti e teologi, l’Ufficio ha cercato di riflettere sul carattere di sfida educativa (per l’annuncio della fede e la sua forza umanizzante) di alcuni processi culturali di importanza cruciale per la nostra convivenza civile e il suo sviluppo. Si è trattato di quattro seminari focalizzati sui seguenti temi: “*Manipolazione e artificializzazione*” (28/29 marzo 2003), “*La costruzione dell’identità*” (20-21 giugno 2003), “*Economia e lavoro*” (26/27 settembre 2003), “*Interculturalità*” (7/8 novembre 2003). Nel modo di impostare questi seminari si è cercato di tenere conto sia dei *contenuti tematici* (raccordo tra teologia e pedagogia alla luce dell’antropologia cristiana) sia dei *soggetti* (in particolare genitori, educatori, docenti, catechisti) in grado di mettere *in rete sul territorio* la scuola, l’extrascuola (enti locali, famiglia, parrocchia) e i media. È chiara la centralità della pastorale della scuola e dell’offerta culturale ed educativa di quest’ultima, ma in un’ottica di integrazione con le agenzie educative che operano nelle aree considerate: bioetica, tecnologie informatiche, orientamento vocazionale, formazione professionale, educazione interculturale e interreligiosa.

Dunque l’impegno è stato quello di riuscire a collocare i temi della scuola e della sua riforma in un contesto di autentica sfida che richiede una rinnovata consapevolezza ecclesiale e nuove forme di coordinamento pastorale. Occorre adesso passare alla fase operativa in un momento di grande responsabilità per i cattolici dato l’iter laborioso e anche controverso della riforma del secondo ciclo. Proprio per questo è stato predisposto *un dossier* e uno *strumento di lavoro* che sarà presentato al Convegno insieme alla proposta di un documento unitario sulle politiche educative e sul secondo ciclo sottoscritto dalle associazioni del mondo dell’istruzione scolastica e della formazione professionale.

<sup>1</sup> C. RUINI, *Educare oggi. Sfide e compiti della Chiesa Italiana alla luce dell’antropologia cristiana* (Prolusione del Convegno Nazionale “Le sfide dell’educazione”, 12 febbraio 2003), n. 4.

4. Quanto finora detto ci introduce nella comprensione della impostazione del Convegno.

La sessione inaugurale, attraverso la relazione del *Prof. Italo Fiorin*, ci introduce nelle principali sfide rappresentate dal compito educativo della “costruzione dell’identità” in età adolescenziale, soffermandosi un po’ di più sul ruolo della comunità educativa scolastica e formativa. La relazione del *Prof. Sergio Lanza* intende offrire le coordinate teologiche e pastorali per impostare un’azione ecclesiale che veramente sappia mettere al centro il tema dell’educazione e della scuola. L’intervento conclusivo di questa sessione inaugurale è affidato al *Prof. Cesare Scurati* e sarà centrato sul rapporto tra i percorsi dell’educazione formale, informale e non formale ossia su quelle reti educative che consentono di non delegare alla scuola tutta la responsabilità dell’educazione e nello stesso tempo ne precisano l’apporto specifico in un quadro di collaborazione con il territorio e con le stesse comunità cristiane. “Nel contesto culturale odierno è urgente chiedersi come attivare le migliori condizioni per garantire l’*unità dell’atto educativo* che, nella coscienza della persona e nelle istituzioni, permetta di porre in rapporto di continuità dinamica e critica le dimensioni della fede, quelle della cultura e quelle della vita”<sup>2</sup>. Il concetto di rete ci soccorre per superare quella frammentarietà che isola di fatto le agenzie educative e che, dal punto di vista pastorale, non permette di promuovere una diffusa consapevolezza ecclesiale della tematica educativa.

I lavori di *giovedì mattina 7 luglio* si concentreranno sul dossier “*La costruzione dell’identità*” e sul *documento operativo* che ne sintetizza i contenuti. Ho ricordato poc’anzi che si tratta di uno strumento di lavoro che raccoglie il frutto di una riflessione compiuta da esperti pedagogisti e teologi. Il dossier però cerca di tradurre in termini pastorali quel seminario di studio e può diventare un ausilio per pianificare la pastorale della scuola e della formazione nel senso che contiene molti spunti e anche orientamenti organizzativi dentro una concezione allargata di *rete educativa* dove la scuola è uno dei soggetti educativi interagenti. La questione di fondo è la seguente: l’appello ai valori oggi trova un ampio e generico consenso anche nella comunità cristiana o tra gli studiosi, ma a prezzo di un pericoloso appannamento dei contenuti. Per rafforzare l’impegno educativo e la ripresa dell’associazionismo cattolico non è forse il caso di dirci con maggiore chiarezza il motivo per cui siamo chiamati con urgenza a mobilitarci? E il motivo non è forse quello per cui pur usando gli stessi termini stiamo di fatto assistendo ad una forte dif-

<sup>2</sup> C. RUINI, *Educare oggi. Sfide e compiti della Chiesa Italiana alla luce dell’antropologia cristiana* (Prolusione del Convegno Nazionale “Le sfide dell’educazione”, 12 febbraio 2003), n. 4.

ferenziazione culturale sul concetto di persona, di vita, di sessualità, di famiglia, di identità appunto. Ecco il senso del dossier ed ecco il senso anche degli altri dossier sui temi accennati sopra. Avranno infatti questa stessa impostazione e questa stessa finalità anche gli altri tre dossier la cui pubblicazione sarà completata nel corso di quest'anno, che vi saranno inviati a casa e che costituiranno uno dei punti di forza del nostro cammino nel Convegno nazionale di pastorale dell'educazione e della scuola che celebreremo l'anno prossimo (data indicativa: 30 marzo-1 aprile 2006). Al termine della presentazione del dossier ci divideremo per soggetti: docenti, direttori diocesani di pastorale della scuola, genitori, studenti, rappresentanti della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana, rappresentanti di altre realtà associative invitate.

Nel pomeriggio di giovedì 7 luglio entreremo nella scuola cogliendo un aspetto importante della sua intenzionalità educativa anche in relazione al tema della identità. In applicazione della Legge di riforma n. 53 del 28 marzo 2003, gli allegati al decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59 relativo alle norme generali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo, riportano un documento significativo: *"Il profilo educativo e culturale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione"*. Il Profilo si articola in tre punti: identità (conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento), strumenti culturali e convivenza civile (cittadinanza attiva, salute/benessere psicoaffettivo, alimentazione, educazione stradale, educazione ambientale). Al Ministro, On. Letizia Moratti, desideriamo presentare l'impegno del mondo cattolico per il miglioramento della scuola italiana e l'attenzione specifica e prioritaria della Chiesa per il primato dell'educazione e della persona. Al Ministro in particolare abbiamo chiesto di sottolineare un tema educativo importante e cioè quello del rapporto tra scuola ed educazione alla cittadinanza attiva. Oggi, mentre tra le nuove generazioni il sistema dei valori tende generalmente a ripiegarsi all'interno della sfera di una socialità molto ristretta, a scapito soprattutto dell'impegno collettivo, la scuola sta riscoprendo l'importanza del compito di contribuire a formare un corretto orientamento valoriale dei giovani come elemento portante della loro identità personale. Un obiettivo di tale portata si raggiunge sia con le vie formali dell'apprendimento (scuole, università, centri di formazione), sia in attività e realtà non formali ed informali dell'apprendimento (la famiglia, i club giovanili, le associazioni non profit, il privato sociale), dove si acquisiscono competenze che la nostra scuola vuole riconoscere e valorizzare, così come ci chiede il libro bianco della Commissione europea che si intitola: *"Un nuovo impulso per la gioventù europea"*. La Prof.ssa Maria Teresa Moscato terrà la relazione dal titolo: *"L'identità nel profilo edu-*

*cativo e culturale dello studente del secondo ciclo*” e il Prof. Andrea Porcarelli una seconda relazione: *“L’identità e l’educazione alla convivenza civile”*. Ci aiuteranno a leggere dal punto di vista culturale e pedagogico il Profilo educativo e culturale relativo al secondo ciclo (allegato al decreto approvato finora in prima lettura dal Consiglio dei Ministri) offrendoci alcune indicazioni su come il sistema di istruzione possa oggi svolgere il suo peculiare servizio educativo sviluppando la tematica trasversale dell’educazione alla convivenza civile.

Ci suddivideremo poi in sette gruppi per uno sviluppo tematico.

I. *“Unità di apprendimento e educazione alla convivenza civile”* (approfondimento didattico rivolto soprattutto ai docenti presenti coordinato dalla Prof.ssa Loredana Perla).

II. *“Servizio civile, volontariato e cittadinanza attiva”* (attenzione rivolta all’educazione sociale e politica e alla promozione dell’associazionismo giovanile; il gruppo è coordinato dalla Prof.ssa Maria Paola Tripoli, dal Prof. Fabrizio Cavalletti e da Nisia Pacelli del Movimento Studenti di Azione Cattolica).

III. *“Bioetica e convivenza civile”* (saranno il Prof. Andrea Porcarelli e Don Fabio Togni a introdurre questo tema molto attuale e importante. Alla scuola spetta un compito di informazione e formazione in grado di permettere un approccio critico al tema delle biotecnologie considerandone i risvolti etici).

IV. *“Sessualità, affettività e educazione alla convivenza civile”* (è una dimensione importante nello sviluppo della personalità dell’adolescente. Introdurrà il tema la Prof.ssa Maria Teresa Moscato).

V. *“Cittadinanza attiva e riforma degli organi collegiali territoriali e di istituto”* (la riforma degli organi collegiali attualmente in corso accanto alle novità introdotte dalla Riforma Moratti, per quanto riguarda in particolare la cooperazione dei genitori chiamati a esprimere delle proprie indicazioni per una parte non piccola dell’orario, si collega al tema dell’identità. È infatti strettamente collegata alle possibilità di creare una effettiva comunità educativa. Il gruppo è coordinato dal Prof. Giuseppe Richiedei).

VI. *“Formazione professionale e identità”* (lo schema del decreto sul secondo ciclo è basato sulla pari dignità dell’offerta formativa attivata nel sistema dei licei e in quello dell’istruzione e formazione professionale di competenza delle Regioni. L’identità professionale richiede di essere esercitata in età adolescenziale mediante percorsi corrispondenti alle caratteristiche personali dei giovani. Il Prof. Mario Tonini introdurrà le questioni che sono attualmente in gioco).

VII. *“Identità, pastorale della scuola, pastorale vocazionale”* (è un aspetto su cui la pastorale della scuola e quella vocazionale possono utilmente sviluppare una riflessione comune. Ci aiuterà in questo Don Roberto Bizzarri del Centro Nazionale Vocazioni).

Venerdì 8 luglio i lavori del Convegno affronteranno la situazione attuale e le prospettive della pastorale della scuola considerata anche sul piano organizzativo pastorale a livello diocesano, regionale, nazionale. Le prospettive ci vengono aperte da S. E. Mons. Diego Coletti, Vescovo di Livorno e nuovo Presidente della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università della CEI. La sua relazione ci aiuterà a contestualizzare il nostro attuale cammino e a collocarlo nel cammino di tutta la Chiesa Italiana che sta preparandosi a celebrare a Verona nel 2006 il suo Convegno Nazionale dopo quello di Palermo del 1995; avrà per titolo *“La conversione missionaria della Chiesa italiana verso il Convegno di Verona 2006. I laici, le sfide dell'educazione, la scuola”*. Il punto sulla situazione della pastorale della scuola e sui programmi per il 2005/2006 sarà fatto da Don Bruno Stenco che presenterà anche un documento in preparazione da parte della Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola e del Gruppo Scuola/Lavoro della CEI riguardante le politiche educative e il secondo ciclo dal titolo: *“Per una politica educativa di istruzione e formazione in risposta alle domande dei giovani, delle famiglie e della società”*. In questo momento le forze politiche e anche quelle responsabili della politica scolastica sono fortemente contrapposte sulla valutazione del disegno di riforma. Anche il mondo cattolico risente di questa divisione. Qualche criterio di discernimento pastorale è necessario. L'impegno della pastorale della scuola nel 2005 e 2006 sarà delineato e sottoposto al dibattito nella relazione *“Da cattolici nell'attuale processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione. Linee per il discernimento ecclesiale delle associazioni e dei soggetti educativi”*. Una delle proposte operative del dossier sull'adolescenza è la creazione di centri/laboratori territoriali di supporto all'attività educativa. Esistono già in molte diocesi centri culturali cattolici attivi. Perché non proporre delle iniziative sul tema dell'educazione e poi dei laboratori con il concorso di gruppi, movimenti, associazioni? Potrebbe essere un avvicinamento della pastorale della scuola diocesana al territorio e alle parrocchie. Il Prof. Cesare Scurati aiuterà a riflettere su questa prospettiva pastorale dal punto di vista pedagogico: *“Il laboratorio culturale pedagogico luogo di discernimento e dialogo”*.

Nel pomeriggio di venerdì 8 luglio ci suddivideremo per appartenenza regionale e affronteremo insieme un'ampia verifica della situazione pastorale attuale discutendo anche gli appuntamenti del prossimo anno.

Sabato 9 luglio la sessione conclusiva sarà dedicata alla riforma del secondo ciclo *in fieri*. Ci aggiornerà sulla situazione il sottosegretario On. Valentina Aprea (*“Verso il decreto sul secondo ciclo”*) con un approfondimento ordinamentale sul sottosistema dei licei da

parte del *Prof. Giorgio Chiosso* e su quello dell'istruzione e formazione professionale da parte del *Prof. Dario Nicoli*.

Un particolare senso di gratitudine dobbiamo agli eccellentissimi vescovi che accompagneranno i nostri lavori: *S. E. Mons. Diego Coletti* Vescovo di Livorno e nuovo Presidente della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università della CEI, *S. E. Mons. Mario Meini*, Vescovo di Pitigliano-Sovana-Orbetello e Delegato della Conferenza Episcopale Toscana per la pastorale della scuola, *S. E. Mons. Claudio Maniago*, Vescovo ausiliare di Firenze, *S. E. Mons. Giovanni Santucci*, Vescovo di Massa Marittima-Piombino.

---

5.  
La nostra  
Assemblea

L'invito è stato rivolto a tutti i direttori diocesani di pastorale della scuola prevedendo la partecipazione, anche nel caso di una loro indisponibilità, di una rappresentanza di docenti, genitori e studenti. Sono presenti 86 diocesi, 48 direttori diocesani, 50 docenti, 38 genitori, 30 studenti. Sono rappresentate tutte le regioni ecclesiastiche. Sono qui oggi rappresentati anche numerosi gruppi, associazioni e movimenti laicali, oltre naturalmente a quelli che operano specificamente a servizio della formazione e della scuola (AGE, AGeSC, MSAC, GS, AIMC, UCIIM, Diesse, CONFAP, FORMA, FIDAE, FISM e il Direttore del CSSC, don Guglielmo Malizia), quali l'ACI, la CONFCOOPERATIVE, l'ENAI, il FOCSIV, il MCL, il Movimento dei Focolari, il Movimento per la vita, Rinnovamento nello Spirito, "Vivere in".

A tutti rivolgo un ringraziamento per la presenza e auguro un buon lavoro.



PARTE I

# IL DOSSIER "ADOLESCENZA E IDENTITÀ"





# La costruzione dell'identità oggi. Una sfida per l'educazione

Prof. ITALO FIORIN - Università di Messina

Il percorso di costruzione dell'identità (che è il percorso del diventare pienamente se stessi, cioè di corrispondere – sul piano psicologico –, al bisogno di autorealizzazione e, sul piano religioso, a quello del compimento della propria vocazione), inizia con l'inizio della vita e termina con la sua conclusione.

Rispetto a tale bisogno l'educazione svolge una azione di facilitazione, di accompagnamento e di orientamento, all'interno di un contesto culturale che non è certamente neutro o inerte.

Il bisogno di costruzione dell'identità è sempre lo stesso, oggi come nel passato, ma le condizioni sempre diverse richiedono che la responsabilità educativa sappia reinterpretare le diverse condizioni che caratterizzano la ricerca di significato e fronteggiare con strumenti culturali adeguati le nuove sfide.

In particolare oggi due sono i contesti che richiedono di essere criticamente riconsiderati, quello, molto generale, dato dallo sfondo culturale dominante nella nostra società cosiddetta postmoderna; l'altro, più prossimo ai soggetti in crescita, costituito dalla famiglia, anzi, per dirla con Charmet, dalla 'nuova famiglia'.

## I. Il "nuovo" paradigma

In un tempo che può essere considerato breve si è compiuto il passaggio da una società caratterizzata da una economia impostata sul modello industriale ad una di tipo post-industriale.

All'interno del modello industriale l'economia era rivolta alla produzione di beni materiali, permeata da una concezione quantitativa della crescita e basata su modelli organizzativi di tipo lineare, atomistico, disumanizzante, che ha nella 'catena di montaggio' la sua metafora e nel Charlie Chaplin di 'Tempi moderni' la sua icona. La cultura della modernità è stata dominata da una concezione economica centrata sul capitale materiale.

Con la modernità si afferma l'egemonia del paradigma economico (la nascita del capitalismo e quella, contrapposta, del socialismo marxiano, due ideologie tra loro irriducibili eppure con lo stesso denominatore comune: il materialismo).

I rischi per la persona sono quelli dello sfruttamento, della riduzione a numero, della concezione materialistica della vita. La ricca tradizione educativa dell'otto-novecento è costellata da figure

di educatori che fronteggiano la duplice piaga: della povertà materiale e della povertà spirituale. La difesa della persona è affidata all'educazione e, in molti casi, si fondano scuole.

Oggi, con il passaggio a quella che viene chiamata la post-modernità l'economia resta il paradigma culturale dominante, ancora più forte dopo la tragica esperienza dell'ultimo conflitto mondiale ed il crollo dei totalitarismi. La sconfitta delle ideologie della modernità sembra aver lasciato il campo ad una economia di mercato che non conosce limiti né spaziali (globalizzazione) né etici (il mercato ha sue leggi autonome). All'economia basata sulla produzione di beni materiali è subentrato un altro tipo di economia, immateriale, fondato sulla finanza. Il mercato da locale è diventato globale. I rischi per la persona sono quelli della riduzione ad individuo, un individuo frammentato, senza consistenza (precarizzazione), senza appartenenza (delocalizzazione), sollecitato a competere per sopravvivere ed affermarsi.

Nel trasformato quadro sociale ed economico, ritroviamo le stesse povertà del passato, materiali e spirituali, che però si ripropongono in termini nuovi.

La subordinazione dei mezzi all'indiscutibile fine del profitto, la prevalenza del criterio dell'utile come misura di tutte le scelte, l'esaltazione della competizione e l'allentamento dei vincoli solidaristici, l'esaltazione dell'efficienza e dell'efficacia, dell'ottimizzazione, e, infine, del successo come criterio valutativo ultimo, sono tutti tratti che connotano la logica forte del pensiero dominante e vincente.

Anche le categorie pedagogiche vengono travolte, sostituite da una nuova concezione del compito formativo, estremamente riduttiva, funzionalistica. Da un lato, il compito dei sistemi scolastici formativi viene esaltato, come è testimoniato da tanti documenti internazionali (dal 'Libro Bianco' della Cresson al documento di Lisbona 2000) e si parla dell'economia della conoscenza, dell'importanza delle 'risorse umane', del 'capitale umano'; dall'altro viene ridotto, confinato nella logica servente, che insieme lo legittima e lo distorce, subordinato alle ragioni dell'economia.

Il movimento di riforma dei sistemi scolastici europei che, sia pure in variegata forma, si sviluppa a partire dalla metà degli anni '90 è fortemente segnato dall'orientamento funzionalista, che ha certamente delle buone ragioni, ma non per questo è 'ragionevole'<sup>3</sup>

<sup>3</sup> HEGEL invita a distinguere tra razionalità e ragionevolezza. La razionalità, modernamente intesa, è caratterizzata da due componenti, l'efficacia (in relazione al raggiungimento degli obiettivi); l'efficienza (in relazione all'ottimizzazione delle procedure impiegate per il raggiungimento degli obiettivi). Ora, se la razionalità è certamente desiderabile, dal momento che nessuno vorrebbe impegnarsi in compiti inconcludenti o eccessivamente dispendiosi, non è però sufficiente come valore di ri-

e capace di rispondere in maniera esaustiva alla domanda di significato, riducendola alla domanda di successo.

Il lessico è un indicatore molto eloquente dei valori in gioco. Da tempo assistiamo ad una colonizzazione del linguaggio pedagogico da parte di una terminologia direttamente derivata dal vocabolario dell'economia ('offerta formativa', 'debiti' e 'crediti', 'certificazione di qualità', 'analisi dei bisogni', 'risorse umane', ecc.). È facile capire come dietro queste numerose spie linguistiche si nasconda l'avanzata di una logica estranea a quella pedagogica. Molte delle idee guida dei tanti documenti sulla scuola che vengono prodotti in ambito internazionale sono particolarmente sensibili all'appeal della funzionalità (dal 'Libro Bianco' dell'Unione Europea del 1995, a cura di Cresson, fino al documento di Lisbona del 2000).

L'orientamento funzionalista spinge al ripensamento dei curricula in termini che comportano una modificata gerarchia delle discipline scolastiche (enfasi sui 'nuovi' saperi o linguaggi); si privilegiano percorsi di studio finalizzati, flessibili, modulari, costruiti per segmenti brevi, orientati da obiettivi standardizzati, comparabili e certificabili; c'è una forte attenzione al tema delle competenze intese come 'saper fare', mentre viene indebolito il peso dei contenuti culturali; la valutazione assume una rilevanza particolare, fino a porsi al di fuori del percorso formativo diventandone la pietra di paragone della sua qualità, imponendo parametri e fungendo da curriculum non formale, ma dominante; la competitività, spesso mascherata dall'enfasi sui talenti e la loro valorizzazione, viene esaltata.

---

## 2. La "nuova" famiglia

L'altro contesto che va considerato è quello, più ravvicinato ma certamente non meno significativo, dato dalla famiglia. La famiglia, che è il primo ambito entro il quale l'avventura della crescita ha luogo ed il percorso di costruzione dell'identità prende consistenza, ha conosciuto recenti profonde modificazioni, e sono emerse, oltre a nuove disponibilità, anche nuove problematicità che meritano una attenta considerazione.

Non ci si riferisce, qui, alle numerose situazioni critiche, nelle quali i legami tra i genitori sono gravemente compromessi o ormai inesistenti. Al di là di una simile realtà, per altro sempre più consistente, è diffusa una situazione di grande fragilità genitoriale, che vede gli adulti spesso inadeguati a sostenere i figli e ad incoraggiarli ad intraprendere il percorso che Charmet chiama di 'nascita so-

ferimento. Non si tratta, infatti, semplicemente di raggiungere gli obiettivi preventivati, ma, prima ancora, di disporre di obiettivi degni di essere perseguiti. Ci vuole la ragionevolezza dell'obiettivo, prima che le sue lucide definizioni. Altrimenti (e purtroppo la storia tragicamente lo dimostra ampiamente) potremmo avere iniziative estremamente razionali, finalizzate a perseguire obiettivi insensati (e irragionevoli).

ziale' e Risè racconta mirabilmente attraverso la sua interpretazione del mito di Parsifal<sup>4</sup>.

La 'famiglia affettiva', che coltiva l'illusione della felicità e che si erge troppo a lungo a difesa della presunta fragilità dei figli, costituisce un ostacolo alla necessaria separazione, temuta più che desiderata, contrastata più che incoraggiata.

Oggi per i giovani è diventato più difficile compiere il percorso alla conquista della loro piena autonomia, all'assunzione delle loro responsabilità, alla realistica ed insieme utopistica delineazione di un significativo progetto di vita.

È inevitabile che la scuola venga investita da questi nuovi problemi. Il grande errore che spesso viene compiuto è quello di autoconcepirsi come *luogo di istruzione* impegnato a garantire il raggiungimento di obiettivi scolastici, non considerando che a scuola non vengono semplicemente *allievi*, ma *persone* (bambini, preadolescenti, adolescenti, giovani; di genere maschile e femminile; figli di una 'nuova famiglia', dentro l'orizzonte culturale della nostra attuale società).

Quando si afferma la necessità di mettere al centro dell'attenzione educativa la persona, se non si vuole ridurre una così importante affermazione ad una vuota enunciazione di principio, bisogna dare a questo riferimento ideale tutta la concretezza psicologica e culturale che lo definisce, andando oltre la maschera dello stereotipo per considerare il volto di ciascuno.

Questo si traduce, nei primi anni di scolarizzazione, in una particolare attenzione ai bisogni dei 'nuovi bambini', che deve concretizzarsi in un rinnovamento della relazione educativa e didattica. Si tratta, ad esempio, di offrire delle esperienze integrative e perfino compensative rispetto a quelle vissute o negate in famiglia. Insegnare 'le regole' del vivere e del convivere, è un compito nuovo rispetto al passato, perché la famiglia affettiva è incapace di affrontare la sofferenza del bambino felice, fornendo contenimento alla sua onnipotenza e indirizzandolo verso la lenta acquisizione dell'autonomia e della responsabilità. Bambini che vengono a scuola con molte più conoscenze di un tempo, che spesso sanno già leggere e scrivere, che certamente hanno una grande familiarità con la dimensione dei media, dalla tv alla play station, sono però in difficoltà nella relazione con il loro corpo, con lo spazio non protetto e possibile oggetto di esplorazione e manipolazione, con i pari, che sempre meno possono incontrare nelle loro famiglie prive di fratelli, nei cortili dove non è lecito avventurarsi da soli, e nemmeno durante le pratiche sportive, musicali, di balletto..., alle quali sono

<sup>4</sup> Cfr. C. RISÈ, *Parsifal*, Red Edizioni, Como 1997.

frettolosamente trasportati dalle loro indaffarate mamme, e altrettanto frettolosamente prelevati, senza che ci sia tempo ed occasione per vivere delle relazioni significative con i loro amici.

Sin da subito, in definitiva, la scuola è posta di fronte al problema di definirsi come ambiente educativo, e si tratta di decidere se può essere sufficiente interpretare la funzione docente in relazione ai programmi più o meno rinnovati da svolgere o in relazione ai bisogni dei loro alunni, che in larga misura non sono immediatamente bisogni scolastici, ma esistenziali.

Non diversamente, semmai in termini più acuti, il problema si ripropone con i preadolescenti e gli adolescenti, nella scuola secondaria.

Il rischio è quello di pensare alle riforme, senza pensare ai ragazzi; di guardare le esigenze di una economia in trasformazione e di non accorgersi dei buchi esistenziali mimetizzati dietro il ruolo sociale dell'alunno.

La cultura funzionalista è troppo centrata sugli obiettivi da raggiungere e sull'ottimizzazione dei percorsi per prestare attenzione ai soggetti che tali obiettivi dovrebbero padroneggiare e che, però, non sono disponibili ad essere definiti in termini di 'futuri' lavoratori o professionisti, ma cercano il significato della loro vita ora e qui.

---

### 3. L'adulto in gioco

Quello che appare sempre più importante come fattore indispensabile di crescita è la presenza dell'adulto. Ed è soprattutto a livello di scuola secondaria che il problema dell'adulto si pone in tutta la sua significatività. Crescere comporta uscire dal ripiegamento narcisistico, dalla situazione protetta, accettare un ruolo sociale, assumere delle responsabilità nei confronti degli altri. Oltre alle difficoltà che oggi i giovani incontrano alle quali già si è accennato, si aggiunge la grande familiarità nei riguardi della dimensione virtuale che rende ancora più difficile il rapporto con la realtà. Il disagio nei confronti del proprio corpo, le svariate forme di manipolazione anche violenta alle quali viene sottoposto, sono sintomi di questa più profonda difficoltà e si tratta di una questione delicatissima, dal momento che, dal punto di vista psicologico, il sentimento di realtà è fondato sull'io corporeo. Quando c'è incapacità di accettarsi come corpo, percependone realisticamente i confini, viene preclusa la capacità di percepire correttamente la realtà più vasta.

In maniera più esplicita e diretta l'adolescenza pone i giovani di fronte alla dimensione del futuro, che, nella sua indeterminazione, è fonte di ansia. Non si sa 'dove' andare, perché è mancato

un orientamento; non si hanno le forze, perché non ci si è messi alla prova, e diventa difficile abbandonare le sicurezze di una posizione privilegiata. Charmet fa notare come il disagio che gli adolescenti hanno nei confronti del loro corpo sia segnale di un ben più grave disagio, quello di percepire adeguatamente la 'realtà', di elaborarne una rappresentazione adeguata e di misurarsi con essa.

Rispetto a questo bisogno il confronto con figure di adulti diversi dai genitori, che siano percepiti come competenti, autorevoli, costituisce per gli adolescenti un riferimento significativo, una grande risorsa alla quale attingere per la ricomposizione di una identità frammentata, compromessa, indefinita.

Potremmo dire che, oggi non diversamente da ieri, il giovane ha bisogno di 'maestri'. Non è facile che un tale incontro accada. Troppo spesso le aule sono frequentate da personaggi sbiaditi, che hanno perso le loro illusioni giovanili, che si lamentano per la scarsa considerazione sociale ed economica di cui godono, che si percepiscono prigionieri di un'organizzazione burocratica, nella quale le carte da compilare aumentano, il tempo disponibile diminuisce, la fatica dello stare in aula si fa sempre più sentire.

Sono ormai numerose le indagini che ci informano del grado di malessere, di stanchezza, di disaffezione che caratterizza una rilevante quota di docenti in servizio.

Del resto non solo nell'attuale generazione dei docenti, ma in generale nella realtà degli adulti che i giovani incontrano è diffuso un sentimento di sfiducia o di apprensione per il futuro. Sono crollate le grandi visioni ottimistiche e l'incertezza e la precarietà caratterizzano la concezione della vita e vengono abbondantemente comunicate ai giovani. La crisi delle ideologie e la precarietà del presente rende ancora più difficile motivarli e sostenerli nell'elaborazione di progetti per il futuro.

La preparazione professionale, la competenza tecnica, sono requisiti necessari, ma non sufficienti a rispondere alla domanda di significato che i giovani pongono. I giovani non ricercano negli adulti degli amiconi, dei compagni di gioco, dei semplificatori della complessità della vita, dei banalizzatori dei problemi; sono molto più esigenti nelle loro richieste.

Non bisogna coltivare nostalgie per forme di autorità di tipo formale, non credibili, impositive, violente. C'è però la consapevolezza dell'urgenza che, tanto in famiglia, quanto nella scuola e nei diversi contesti della crescita, sia possibile il riferimento ad un adulto responsabile, capace non di pretendere il rispetto formalistico di regole non giustificate, ma di offrire un riferimento alla crescita, un'ipotesi convincente e affascinante, una interlocuzione leale, il coraggio del contenimento e dell'indicazione del percorso. L'autorità così intesa è l'"altro" che consente di riflettere e di ri-orientare il cammino, di far guardare nella stessa direzione che cattura anche il

suo sguardo. L'educatore è autorevole perché è credibile, perché l'ipotesi che propone è l'ipotesi che egli stesso sperimenta e testimonia. È stato detto che i giovani cercano adulti 'competenti', competenti in ascolto, competenti in accompagnamento, competenti nel prospettare un senso per l'avventura della crescita e capaci non di 'trattenere', ma indirizzare.

---

4.  
Quale scuola?

Se riportiamo le nostre riflessioni all'ambito scolastico, la domanda inevitabile è: di quale scuola gli studenti hanno bisogno?

A questo proposito, quello che appare davvero prioritario è un ri-orientamento culturale.

Se interpretata attraverso il paradigma economicistico, la metafora che meglio descrive la scuola è quella dell'impresa. Questa metafora veicola valori che non vanno trascurati, ma appare estremamente arida e riduttiva.

Alla metafora della scuola-impresa va contrapposta una diversa metafora, quella della scuola-comunità. Al riferimento funzionalista, che subordina il compito della scuola alle richieste dell'economia e riduce la dimensione docente alla componente tecnica è necessario sostituire un nuovo paradigma, antropocentrico, costruito sulla grande attenzione alle esigenze di sviluppo e di crescita della persona e sulla significatività delle relazioni interpersonali.

Se nella scuola-impresa il giovane incontra insegnanti che lo sollecitano ad acquisire le abilità necessarie al suo successo professionale, nella scuola-comunità la relazione con gli adulti lo incoraggia a sviluppare le proprie potenzialità per divenire più pienamente se stesso. La necessità di sperimentare incontri autentici con adulti 'maestri' è per il giovane prioritaria; per lui la scuola non è, prima di tutto, un luogo di preparazione alla vita, ma è vita reale; può desiderare e pensare il futuro se, nel presente, incontra qualcuno che è capace di aiutarlo ad abbandonare la situazione di stallo, facendogli intravedere, oltre la difficoltà del cammino, il fascino della meta.

---

5.  
Scuola, comunità  
professionale  
ed educativa

La comunità professionale non nasce da vincoli di affinità, ma dalla condivisione di compiti, tuttavia non è un dato di partenza, ma un punto di arrivo, qualcosa che si costruisce nel tempo. Ci sono scuole che non diventano comunità professionali e rimangono imprigionate in una identità burocratica che non sa misurarsi con le tensioni, ma anche con le opportunità del cambiamento. Perché una scuola possa svilupparsi come comunità professionale è necessario che i suoi membri imparino a riflettere e a ricercare insieme. Una comunità professionale è una comunità di pratiche condivise, di comunanza di idee, di ricerca.

“Gary Griffin, docente dell’Università dell’Arizona (1991), crede che quando ricercano insieme, i capi di istituto e gli insegnanti creano comunità. La ricerca aiuta a superare le difficoltà determinate dalle varie specializzazioni dei gradi di studio e dei contenuti. La ricerca obbliga gli insegnanti a discutere e a confrontarsi su ciò che è importante, promuove la comprensione e l’apprezzamento del lavoro degli altri, incrementa le potenzialità degli insegnanti, consentendo loro di capire meglio e più a fondo il loro stesso lavoro. In più, essa aiuta i capi d’istituto e gli insegnanti a creare i legami uniti come gruppo speciale e li vincola a un insieme di idee condivise. La ricerca, in altre parole, aiuta i capi d’Istituto e gli insegnanti a diventare una comunità di persone che apprendono – un luogo (...) dove ognuno è sia una persona che apprende sia una persona che insegna”<sup>5</sup>.

Dopo la legge che ha riconosciuto l’autonomia delle istituzioni scolastiche<sup>6</sup> le scuole sono caricate di una responsabilità molto più forte, rispetto al passato, chiamate a definire, attraverso il Piano dell’Offerta Formativa, la loro identità progettuale e culturale, ad ascoltare ed interpretare le attese del territorio di appartenenza, a ‘personalizzare’ le proposte.

Nell’autonomia il rapporto della scuola con il proprio territorio è caratterizzato da una duplice inclusività: il territorio ‘abita’ nella scuola; la scuola ‘abita’ nel territorio. Tale rapporto si esprime innanzitutto nel curriculum didattico, attento a fare del territorio il ‘contenuto’ di studio più significativo. Questo comporta lo sviluppo di varie forme di didattica localizzata, la capacità di leggere pedagogicamente le attese ed i bisogni degli alunni e delle loro famiglie oltre che le domande che provengono dalla società di appartenenza, in un dialogo che è possibile quando la partecipazione è autentica, ricercata e coltivata piuttosto che subita. Inoltre la dimensione sociale della scuola si costruisce e si alimenta nella molteplicità delle relazioni con il territorio, attraverso le svariate forme di incontro e di cooperazione con i soggetti istituzionali e non istituzionali, che sentono la scuola come risorsa e che si sentono risorsa per la scuola.

La legge di riforma dei cicli scolastici, riprendendo quanto già affermato dalla legge sull’autonomia, pone la persona umana al centro del curriculum. Per andare oltre la pur importante affermazione di

<sup>5</sup> T.J. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 200, p.129; tit. originale: *Building Community in Schools*, Jossey-Bass, S. Francisco, California 1994.

<sup>6</sup> Si tratta della Legge n. 59/1997; va considerato, inoltre, l’importante D.P.R. n. 275/1999, che ha meglio definito i compiti delle istituzioni scolastiche autonome, la loro responsabilità e il tipo di relazione con il centro. In particolare tale Decreto introduce il Piano dell’Offerta Formativa, che viene ad essere ‘lo strumento fondamentale della scuola dell’autonomia’.

principio è necessario che il contesto complessivo della scuola sia coerentemente orientato in tale direzione. Questo non è possibile se la cultura organizzativa è burocratica, ma nemmeno se è improntata all'efficientismo di stampo aziendalistico, che costituisce per molti una prospettiva desiderabile. Solo una organizzazione scolastica orientata ai principi della comunità educativa rappresenta l'habitat pedagogico ospitale al riconoscimento e alla valorizzazione delle persona. In una scuola-comunità le relazioni sono non meno importanti dell'efficiente perseguimento degli obiettivi di apprendimento, l'organizzazione del lavoro non è guidata dalla mera logica funzionalistica, le pratiche cooperative vengono incoraggiate, prevale la dimensione del dialogo, del rispetto reciproco, dell'incoraggiamento, rispetto a forme di incentivazione della competizione, della misurazione, dell'individualismo.

La scelta del tipo di cultura organizzativa dipende dai docenti e dai dirigenti, non è imputabile alle indicazioni del centro o alle pressioni sociali. L'autonomia è, anche sotto questo profilo, un esercizio di responsabilità.

È la scuola a decidere se concepirsi come organizzazione burocratica, come azienda che eroga servizi 'alla carta', o come comunità professionale ed educativa.

In un bel libro sulla scuola intesa come comunità educativa<sup>7</sup>, T. Sergiovanni cita una serie di domande utilizzate da una scuola in vista di un incontro con i genitori:

1. *Quali sono le tre o quattro cose più importanti che desideriamo che i nostri ragazzi apprendano, al termine della loro esperienza a scuola?*
2. *Quali sono le cose che vogliamo che i nostri ragazzi portino con sé, forse per il resto della vita, cose che non potrebbero fare senza la cura che noi dedicheremmo loro?*
3. *Se potessimo dare ai nostri ragazzi un dono che non si può comperare e impacchettare, cioè un dono che siamo sicuri che svilupperanno secondo le nostre più profonde speranze, quale regalo potrebbe essere?*

Alla scuola spetta il compito di formulare non tanto una 'offerta' consumisticamente allettante, ma una ipotesi educativamente esigente, che non semplicemente *accontenta* il cliente, ma coinvolge chi la sceglie in un compito impegnativo di co-educazione.

## 6. L'idea di personalizzazione

La relazione educativa, come il tipo di didattica praticato, va vista in stretta connessione con l'idea di scuola che la comunità professionale condivide<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> T. SERGIOVANNI, *Costruire comunità nelle scuole*, LAS, Roma 2000, p. 65.

<sup>8</sup> Cfr. I. FIORIN, *La relazione didattica*, La Scuola, Brescia 2004.

Tocca il modo di essere insegnanti in relazione agli alunni; il clima relazionale del gruppo classe, la stessa concezione che si ha della classe, le relazioni interne tra gli alunni.

La riforma fa continuo riferimento alla persona umana. Inoltre le 'Indicazioni' chiamano continuamente in causa quella che definiscono la 'personalizzazione'. Tutto bene, dunque? A noi pare che bisogna non limitarsi alle parole, che possono anche appagare chi, ascoltandole, le riconosce familiari, condivisibili, ma che nascondono, spesso significati che possono essere anche molto lontani dall'interpretazione immediatamente data. È questo il caso del termine 'personalizzazione', che viene ripetutamente utilizzato, e che tuttavia necessita di essere interpretato in modo da scioglierne la potenziale ambivalenza.

Il concetto di *personalizzazione*, infatti, può essere inteso come riferimento alla persona umana, e individuare correttamente un criterio di attenzione pedagogica, oppure connotarsi in termini di tipo individualistico. La prima accezione è propria di una scuola come comunità educativa, la seconda di una scuola orientata più agli individui che alle 'persone' e caratterizzata in termini privatistici piuttosto che comunitari.

Se l'individualizzazione risponde all'istanza dell'uguaglianza, la personalizzazione risponde ad una diversa, complementare istanza, quella della diversità. Oggi c'è una più sviluppata sensibilità nei confronti di questo valore. Se, come persone umane, siamo simili a tutti gli uomini, siamo anche originalmente diversi. Il diritto all'identità riguarda la nostra appartenenza culturale, ma anche la nostra specificità esistenziale. Il percorso di costruzione dell'identità, che dura tutta la vita, ha bisogno di sostegno, di valorizzazione. Una scuola attenta e valorizzante è quella che offre a ciascuno le occasioni per approfondire la propria soggettività, per sviluppare le proprie molteplici intelligenze, per coltivare le proprie attitudini, per favorire la personale progettualità. È, in questo senso, una scuola orientante.

---

7.  
**Un fare scuola  
incoraggiante**

Per quanto riguarda l'insegnante, forse il termine che meglio esprime la qualità della relazione educativa con i propri alunni è 'incoraggiamento'. Un insegnante incoraggiante è particolarmente attento a due aspetti: *a)* promuovere esperienze che consentano agli alunni (tutti) di conseguire 'successo' formativo, attraverso l'allestimento di modalità adeguate di 'individualizzazione'; *b)* favorire una stretta connessione tra motivazione personale e attività scolastica, e questo ha a che fare con ciò che riguarda la 'personalizzazione' degli interventi educativi.

Un insegnante 'incoraggiante' è un insegnante empatico, autorevole e non autoritario, che offre sostegno mentre richiede com-

piti 'sfidanti', ma che possono essere affrontati. Lo stile comunicativo è 'circolare', dialogico, non 'lineare', trasmissivo.

Quanto agli alunni, vengono promosse le diverse modalità di apprendimento collaborativo (dall'aiuto reciproco o *tutoring* al *cooperative learning*), così da valorizzare le modalità negoziali di acquisizione delle conoscenze e promuovere le competenze prosociali.

La classe nasce come aggregazione casuale e amministrativa, *gruppo* si diventa. L'organizzazione è necessariamente flessibile e strettamente connessa all'azione didattica, ma bisogna guardarsi dal rischio, molto presente, di un eccesso di funzionalismo.

Se l'articolazione in diverse tipologie di gruppi è utile e va praticata, bisogna non dimenticare che il gruppo-classe rappresenta un mondo di legami interpersonali particolarmente prezioso, identitario, nel quale le relazioni hanno bisogno di tempo adeguato e che va considerato come una piccola, ma autentica comunità di apprendimento e di relazioni significative.

Una scuola che aiuti l'alunno a 'diventare se stesso' ha bisogno di definirsi in termini di ambiente di apprendimento educativamente connotato.

## Conclusioni

Si sono utilizzate due metafore suggestive e contrapposte, con cui oggi si può pensare la scuola: quella dell'impresa e quella della comunità.

La riforma propone molte parole significative (apprendimento, personalizzazione, relazione scuola-famiglia...), ma che sono suscettibili di interpretazioni diverse, a seconda che siano pronunciate dentro l'una o l'altra delle due metafore.

Quale è la giusta chiave interpretativa? La *persona* rimanda al concetto di individuo o viene intesa in termini che ne sottolineino la dimensione relazionale e sociale? L'*apprendimento* va visto in termini prevalentemente cognitivi o ci si riferisce all'integralità dell'esperienza? La *personalizzazione* va intesa come sostitutiva, alternativa o complementare rispetto all'*individualizzazione*? La *famiglia* viene concepita come utente o come partner del servizio educativo?

E gli esempi potrebbero continuare.

C'è bisogno che tra le 'parole' (i valori affermati) e le 'cose' (il contesto culturale, istituzionale, organizzativo) ci sia coerenza.

L'autonomia offre la possibilità di interpretare la riforma, piuttosto che di subirla.

La scuola non può essere definita come comunità esclusivamente *professionale*, perché è radicata in maniera forte all'interno di una comunità sociale, culturale, e perché non persegue soltanto obiettivi di istruzione, ma anche più marcatamente formativi. La centralità della persona comporta, inevitabilmente, la centralità del-

la preoccupazione pedagogica. Solo una scuola intesa come *comunità educativa* costituisce l'habitat culturale ospitale per la crescita e lo sviluppo della persona umana.

La scuola che concepisce se stessa come comunità professionale ed educativa rappresenta l'antidoto alle pressioni consumistiche che la vorrebbero dispensatrice efficiente di servizi 'a domanda individuale' ed è l'ambiente favorevole per lo sviluppo pieno della persona.

Tale ambiente è sufficientemente accogliente, perché il bisogno di riconoscimento del giovane sia soddisfatto, e sufficientemente incoraggiante, perché ci si possa mettere alla prova; è un luogo significativo, perché sa costruire l'indispensabile nesso tra le cose che propone e la vita dei ragazzi; non è autoriferito, e quindi invita a guardare oltre e a proseguire il cammino.

La funzione degli educatori è quella di raccogliere la sfida che ogni adolescente pone all'adulto di cui ha bisogno, di accompagnare il suo percorso di elaborazione, di favorire l'assunzione di responsabilità, l'autonomia e quindi il distacco.

E nella relazione educativa l'adulto, di cui l'adolescente ha bisogno, sperimenta quanto mirabilmente scrive Paul Claudel: "Colui che tu pensi di guidare, di fatto guiderà te".



# Identità, educazione e progetto uomo. La luce dell'ispirazione cristiana: istanze teologiche e mediazioni pedagogiche per il discernimento pastorale

Mons. SERGIO LANZA - Pontificia Università Lateranense

1.  
In un mondo che  
cambia. Il quadro di  
riferimento

L'ultima e inquieta stagione della modernità vede l'educazione posta in situazione di accentuata problematicità. Gli orizzonti del pensiero contemporaneo stemperano incerti tracciati, in cui all'affermazione declamata dei valori di libertà e di umanità risponde un quadro sempre più sfumato e labile di riferimenti e indirizzi di percorso. Le istituzioni educative diventano così affollato crocevia, in cui si incontrano e si scontrano concezioni e prospettive, aspirazioni e attese, segnali di rinnovamento e rughe di ripetizione; dove il profilo pedagogico è ristretto a segmenti di scienze distinte (e a volte distanti), dove le figure di identità del soggetto sono solo schizzi abbozzati, dove le funzioni e i compiti stentano ad assumere profilo convincente e incisivo.

*Questo esito declinante della modernità lancia alle comunità cristiane una sfida, ma rappresenta anche una urgenza e una occasione di portata storica.* Dopo secoli di progressiva separazione tra fede e cultura<sup>9</sup>, si profila l'opportunità e il compito, per la comunità cristiana, di un ruolo trainante e profetico: farsi polo propulsivo e punto di riferimento per la costruzione della civiltà del terzo millennio: «grandi sfide e nuovi scenari si preannunciano per i prossimi anni»<sup>10</sup>.

L'epoca moderna, d'altro canto, registra *attenzione segnalata al fatto educativo*: ne scrive l'impegno tra le priorità di ogni società bene ordinata, ne apre i confini cronologici e sociali (educazione permanente, scolarizzazione diffusa, specializzazione articolata); rivendica dignità di scienza peculiare alle discipline che vi si dedicano. *Ma non sembra* incline a porre in attenzione e valorizzazione le

<sup>9</sup> Cf. PAOLO VI, *Evangelii nuntiandi*, 20.

<sup>10</sup> CEI, *Evangelizzazione e testimonianza della carità*, 3.

eredità culturali, non ama legami consistenti o addirittura vincolanti con i patrimoni di riferimenti consolidati e condivisi, in specie etici e religiosi.

Infatti, il declino della modernità e del suo marcato ottimismo segna di sé anche l'approccio educativo, che tende a comprendersi come relazione debole, dove l'attenzione ribadita alla persona non è corrisposta da una progettualità di compiuto spessore antropologico. In una società che non è più caratterizzata da uomini uniti nel riconoscimento di valori comuni, quanto, piuttosto, dalla tolleranza e dal rispetto (formale e convenzionale) dei confini (prossimità debole e senza relazione) si attenua la capacità educativa dello stesso contesto familiare; la scuola è ridotta a crocicchio affollato di pluralismi dispersi e di anonimato culturale; il maestro non è più figura di riferimento, ma operatore funzionale all'apprendimento di capacità strumentali.

### 2.1. *Lo spaesamento: viandanti del nulla*

La mentalità diffusa appare segnata da alcuni fattori di grande trasformazione:

- la mobilità, anzitutto. Carattere trasversale e pervasivo, autentica 'cifra' della modernità (è mobilità fisica, sociale, mentale), essa segna il passaggio da una società omogenea a una società complessa (da monocentrica a policentrica, da statica a dinamica): "il genere umano passa da una concezione piuttosto statica dell'ordine a una concezione più dinamica ed evolutiva; ciò favorisce il sorgere di un formidabile complesso di nuovi problemi, che stimola ad analisi e sintesi nuove"<sup>11</sup>;
- in secondo luogo, il tramonto dei grandi riferimenti di pensiero – le grandi narrazioni, come s'usa dire – con incremento esponenziale dei coefficienti di soggettivismo, relativismo, ecc., non più solo praticamente vissuti, ma esplicitamente teorizzati (pensiero debole...); esso trascina con sé una tendenza marcata alla considerazione autoreferenziale dell'esistenza, sia in senso di dominio che di disillusione (inflessione narcisistica, prometeica e/o inversa);
- la modificazione dei parametri lavorativi, economici e comunicativi, infine (la terza rivoluzione industriale, il villaggio globale e la città virtuale; dal villaggio alla megalopoli, dal mondo-della-vita al mondo-dei-sistemi, la folla delle solitudini...), con esiti troppo poco osservati sulla formazione della persona e la costruzione degli assetti psico-sociali.

<sup>11</sup> *Gaudium et spes*, 5.

## 2.2 *L'incremento del sapere tra complessità e ipertrofia*

Su un secondo aspetto vorrei attirare l'attenzione: la complessità. Essa tocca ambiti molteplici della visione moderna della vita. Con esiti non sempre negativi. Ma, di fatto, l'attenuato riferimento ai principi e ai valori rende tale complessità ipertrofica e confusa: "Oggi sono molti gli 'areopaghi', e assai diversi: sono i vasti campi della civiltà contemporanea e della cultura, della politica e dell'economia. *Più l'Occidente si stacca dalle sue radici cristiane, più diventa terreno di missione, nella forma di svariati 'areopaghi'*" (*Tertio Millennio Adveniente*, 57).

Lo vediamo chiaramente nel campo della educazione. La complessità e l'articolazione multidisciplinare, che nel processo educativo sono segno originario di spessore antropologico, diventano – nel contesto sociale frastagliato e congestionato dell'ultima modernità – un aggrovigliato intreccio di idee, fatti e relazioni, in cui è arduo individuare riferimenti e orientamenti non effimeri. Di fronte alla complessità crescente dei territori del sapere e dell'esperienza riflessa è facile comprendere l'insufficienza dei modelli educativi ereditati, quand'anche illustri e venerandi. Ciò non legittima, tuttavia, la dissennatezza iconoclasta con cui un patrimonio ricco e fecondo è stato rapidamente spazzato via. L'affrettata quanto improvvida cancellazione del passato, invece di una sua lettura critica costruttiva, penalizza fortemente la pedagogia moderna. Da un modello formativo volto alla trasmissione di conoscenze consolidate ereditate da una lunga gestazione storica (*past-oriented knowledge*), si è fatto troppo rapido transito a una formazione tutta sbilanciata in avanti, centrata sulla acquisizione di competenze, più che sulla formazione della persona (*future-oriented knowledge*). La società moderna privilegia il futuro. Ma, come si è visto, la parabola declinate della modernità è caratterizzate dal fatto che l'uomo non si trova più davanti a una visione chiara e a un futuro ritenuto progressivo e certo, ma "sta nuovamente davanti al caos"<sup>12</sup>. Una logica che incrementa una visione dell'uomo in cui il valore è misurato sulla fruibilità dei mezzi a disposizione.

La Chiesa – esperta in umanità – si trova così di fronte a un compito di evangelizzazione che è autentico servizio della cultura. Come lo *scriba doctus* del Vangelo, essa trae dalla propria memoria cose antiche, tesori di esperienza e di umanità che non vanno dispersi; e nella propria sapienza annuncia cose nuove, capaci di alimentare la vita.

## 2.3 *Tra comunicazione e strumentalizzazione*

I fenomeni che abbiamo sin qui osservato trovano più di un riscontro nella vicenda secolare della umanità. Ciò che li rende ine-

<sup>12</sup> R. GUARDINI, *La fine dell'epoca moderna*, Brescia 1993(8) (Basel 1950), 74.

diti, ciò che fa la differenza è l'incremento vertiginoso delle tecnologie di comunicazione. Non si tratta soltanto di nuovi mezzi a disposizione. Sono le stesse forme del conoscere, gli stessi processi formativi della persona ad esserne segnati.

Oggi, proprio l'aumento esponenziale delle possibilità tecnologiche moltiplica le distorsioni e i problemi, e segnala una incidenza mai prima d'ora sperimentata sulla strutturazione del sapere e dei processi psicosociali che caratterizzano la mentalità contemporanea. Lo richiama la *Redemptoris Missio*:

«Il primo areopago del tempo moderno è il mondo della comunicazione, che sta unificando l'umanità rendendola – come si suol dire – villaggio globale... L'impegno nei mass-media, tuttavia, non ha solo lo scopo di moltiplicare l'annuncio: si tratta di un fatto più profondo, perché l'evangelizzazione stessa della cultura moderna dipende in gran parte dal loro influsso... Occorre integrare il messaggio stesso in questa 'nuova cultura' creata dalla comunicazione moderna. È un problema complesso, poiché questa cultura nasce, prima ancora che dai contenuti, dal fatto stesso che esistono nuovi modi di comunicare con nuovi linguaggi, nuove tecniche e nuovi atteggiamenti psicologici»<sup>13</sup>.

Il mondo della comunicazione di massa ha annunciato il 'villaggio globale' (M. McLuhan). Questo esiste, però, solo nella navigazione virtuale di masse sempre più rilevanti di informazioni (internet), in una comunicazione senza incontro e senza soggetti. Virtualità e anonimato, dove, come nella megalopoli tentacolare, si addensa la folla delle solitudini.

Si profila così una nuova fisionomia culturale. Con acuta espressione, un sociologo italiano presenta la fisionomia del giovane d'oggi (quelli, almeno – e sono legione – che abitano l'universo dei suoni e delle immagini) come *homo sentiens* e, in una pagina suggestiva, la tipizza come segue:

«L'*Homo sentiens* non legge o legge poco e male, interrompendo la lettura ad ogni pretesto, divagando. Leggere è un'operazione troppo intellettuale, troppo cartesiana per il suo gusto. Esige un minimo di concentrazione sulla pagina. Una parola dopo l'altra, una riga dietro l'altra. Che noia. Non regge. Proprio non ce la fa... È una costruzione troppo elaborata per l'*Homo sentiens*, che è portato a immaginare, non a sillogizzare. Non ha orecchio né per i pronomi relativi né per i verbi al congiuntivo. Ignora, naturalmente, la *consecutio temporum*. Non legge, ma vede e ascolta. Non ragiona, intuisce. La sintesi di un'immagine l'attrae con le sue contrazioni fulminanti mentre è debole nell'analisi. L'annoia. Gli editori, su scala mondiale, si vanno prontamente adeguando e sfornano tonnellate di libri in cassetta. L'*Homo sentiens* vive in gruppo. Aspetta dall'esterno, dal grup-

<sup>13</sup> RM n.37.

po dei pari i segnali per comportarsi, agire e reagire. Possiede certamente una sua identità, ma questa si profila appannata. È una identità mobile e labile...»<sup>14</sup>.

Non si deve certo generalizzare, ma non si può negare che questa analisi colga ampiamente nel segno. Essa apre la comprensione di un disagio profondo. È a questo livello di radice che l'educazione alla vita è chiamata a porre la propria attenzione. Essa parte tardi e male se si limita alla proclamazione di alcuni pur sacrosanti principi e valori. È tutto il profilo educativo che deve essere attentamente vagliato, perché in esso la parola della Verità trovi terreno non refrattario. Al di fuori della prospettiva educativa, l'annuncio della verità dell'uomo rischia di rimanere lettera morta, parola estranea al sentire, parola respinta.

Si dovranno rivedere i percorsi formativi per quanto attiene alle motivazioni profonde, che sostanziano la comunicazione dei contenuti oggettivi e portanti; ma anche per quanto concerne il profilo della relazione interpersonale, della gestualità, della simbolica, del sentimento: in una parola, gli itinerari di educazione dovranno essere riscritti nei linguaggi della comunicazione di oggi. Senza per questo venire travisati o mutilati.

In questo modo, l'educazione assomiglia sempre più ai processi di input e di trasferimento di dati in un computer: dove l'accumulazione dei contenuti prevale sulla individuazione, selezione e centratura degli obiettivi. La persona è ridotta a ingranaggio di sistema. La razionalizzazione estrema del sapere e dei moduli sociali, invece di incrementare il vissuto, opera il passaggio dal mondo-della-vita al mondo-dei-sistemi, dove la persona è ridotta a funzione e il nome a codice di individuazione.

## 2.4 Conclusione

Ne segue che *l'identità, invece di realizzarsi attraverso un adeguamento a codici consolidati e trasmessi, si costruisce come biografia*: l'identità non è più rinvenibile nei ruoli e nelle relazioni sociali; diventato uno, nessuno e centomila, l'uomo deve cercarla in un io autoreferenziale; il tragitto iniziato con il 'cogito ergo sum' cartesiano giunge così al suo esito più inquietante: «Non potendo essere designato dal nome che porta, dalla discendenza da cui proviene, dal paese di cui è originario, dalla terra che occupa, dalla lingua che parla, dalla religione che professa, ognuno finisce con l'essere definito dal vestito che porta, dai mobili e dagli oggetti di cui si circonda, dalla musica che ascolta, dallo sport che pratica, dalle parole che usa. Le pratiche più minute della vita di ogni giorno sono diventate i segni minuscoli in cui si scrivono le classificazioni sociali,

<sup>14</sup> F. FERRAROTTI, *Homo sentiens*, Napoli 1995, 115.

segni distintivi che si distribuiscono secondo le leggi generalizzate dell'economia di mercato»<sup>15</sup>.

Identità debole, quindi: un'aura di libertà che affascina (e illude); un crescente disorientamento per il singolo; un disagio marcato nella vita sociale.

Deve essere criticata, in nome della piena verità dell'uomo che la Chiesa proclama, *l'impostazione pedagogica tesa a 'produrre' individui conformi alle variegata e variabili richieste del mercato*, per privilegiare quella che si centra decisamente sullo sviluppo integrale e armonico della persona.

Già agli inizi della modernità l'acuta interpretazione hegeliana aveva intravisto gli esiti nefasti del pensiero calcolatore:

“Conformismo e individualizzazione hanno ambedue la loro radice nel fatto che i vincoli e le relazioni sociali si sono allentati e sono diventati meno cogenti... La mobilità della società industriale facilita l'adeguarsi ai modelli di comportamento socialmente accettati, e favorisce altrettanto il ritirarsi nella sfera delle cose private e personali, lontano dalle convenzioni e costrizioni sociali”<sup>16</sup>.

In questa società, gli uomini si associano necessariamente soltanto in quanto portatori di bisogni, in quanto produttori e consumatori. Tutto ciò che completa la vita umana – cultura, religione, tradizione, nazione, morale – è escluso dai rapporti sociali e lasciato alla libertà individuale di ciascuno. In questo quadro, la religione, non ha più a che vedere con le finalità principali della società, e viene estromessa dalla progettualità educativa.

Alla radice di questo rapido sgretolarsi di un mondo, scorgiamo la pericolosa scissione tra scienza e coscienza, tra conoscenza ed etica, tra verità e libertà, come richiama magistralmente l'enciclica *Veritatis splendor*.

Di fronte al 'politeismo dei valori', la mentalità corrente – socialmente sottoscritta e spesso, purtroppo, anche legalmente codificata – limita la linea di confine alla tolleranza. Di fatto, questa è ben lontana dal rispetto per l'altro e per le sue legittime scelte; genera, piuttosto, disimpegno e qualunquismo culturale e diventa terreno di coltura di pretese libertà, che mortificano l'uomo e la vita. Fino a rovesciarsi, inesorabilmente, nel suo contrario: “...l'individuo completamente tollerante è *ipso facto* un individuo per il quale nulla è vero, e in ultima analisi, forse, un individuo che non è nulla. È questo il terreno da cui spuntano i fanatici”<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> P. BOURDIEU, *La distintion*, Paris 1979 (*La distinzione*, Bologna 1976).

<sup>16</sup> H. SCHELSKY, *Die skeptische Generation*, 1963(2), 297.

<sup>17</sup> P.L. BERGER, *Una gloria remota*, Bologna 1994, 73.

Tutto ciò produce conseguenze di grande portata, che si riflettono sul modo di vedere e di vivere la vita: rapporto con la natura, con la società, con se stesso; aspetti tutti che toccano sensibilmente il rapporto con la fede cristiana e la interrogano sulla sua capacità di farsi anche oggi capace di itinerari non illusori di vita.

### 3.1. Rilevanza pastorale della questione scolastica

L'istanza educativa è *da sempre nel cuore dell'azione ecclesiale*: una attenzione e una esperienza che si radicano nel profondo, esprimono una sollecitudine originaria e appaiono coesistenti alla storia, ormai bimillennaria, della Chiesa di Cristo. La concreta vicenda della comunità cristiana, infatti, ha visto sorgere nel tempo forme molteplici e diversificate di scuole, in risposta alle problematiche del tempo. La parola e l'opera di Gesù – il Maestro – costituiscono la grande e normativa lezione pedagogica dalla quale tale impegno trae ispirazione sorgiva e quotidiano alimento. Nell'opera educativa prende forma storica, in fedeltà operosa, la risposta al mandato del Signore: "Andate dunque e ammaestrate tutte le nazioni..." (Mt 28,19).

L'estendersi pervasivo dei moderni secolarismi, il predominio della mentalità critica sperimentale, con il suo pratico rifiuto di ogni prospettiva veritativa e metafisica, il progressivo (e ultimamente rapidissimo) sfaldarsi dei quadri di riferimento culturale che per secoli avevano garantito processi armonici (o quanto meno efficienti) di socializzazione incidono in maniera rilevantissima sui processi educativi, che ne risultano profondamente scossi. È sotto gli occhi di tutti la difficoltà delle famiglie, il disagio delle istituzioni scolastiche, l'influenza non sempre positiva dei mezzi di comunicazione di massa; è sotto gli occhi di tutti la crescente marginalizzazione della fede cristiana come riferimento e luce nell'interpretazione effettiva e convinta dell'esistenza, così come la crescente difficoltà ad attivare processi educativi cristiani efficaci, che garantiscano la formazione di personalità cristiane mature (sono ben note le difficoltà e i disagi della catechesi, nonostante gli intensi sforzi di rinnovamento): ed è sotto gli occhi di tutti, quasi da apparire luogo comune, lo smarrimento delle giovani generazioni, con i processi di dispersione, involuzione, e perfino di autoannientamento che vi sono drammaticamente connessi.

In questo quadro si colloca la più attenta e puntuale considerazione del significato e del ruolo della scuola per la responsabilità ecclesiale: di fronte a mutate e più rilevanti esigenze, essa è *chiamata a un coraggioso rinnovamento*.

È necessario che anche nel tempo presente la Chiesa sappia dire in maniera efficace, convincente – attuale e al tempo stesso por-

tatrice di quella tradizione di cui essa vive e quotidianamente si nutre – la parola della fede. È il dovere fondamentale dell'evangelizzazione, dell'*andare là dove è l'uomo*, perché accolga il dono della salvezza.

L'educazione è da sempre uno dei grandi campi di azione della missione salvifica della Chiesa; lo è, specificamente, in quella situazione caratteristica che è la scuola. Deve essere perciò respinta con decisione la tesi che considera la scuola mondo separato ed estraneo alla missione propria della comunità cristiana. Luogo decisivo della formazione integrale della persona, essa è forma saliente e specifica di quella missionarietà, che si rinvigorisce nella prospettiva della nuova evangelizzazione.

Per questo, è necessario oggi dar vita a nuove forme di incisività educativa, soprattutto nella famiglia, nella comunicazione, nella scuola.

La *centralità dell'educazione*, l'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone come fulcro del progetto educativo, la prospettiva di una conoscenza intesa soprattutto come sapere per la vita, la formazione all'impegno nella società, la partecipazione degli studenti, la collaborazione tra scuola e famiglia, la valorizzazione della fede cristiana come prospettiva e orizzonte e non solo come materia aggiuntiva: in una parola, la formazione dell'uomo nuovo in Cristo. Ecco i punti salienti attorno ai quali aprire il dibattito culturale sulla scuola. Questo è impegno costitutivo dell'azione ecclesiale.

La pastorale della scuola è dunque servizio alla salvezza dell'uomo; i cristiani rendono *testimonianza esplicita a Cristo* nella vita della scuola, mostrando come la fede in Lui arricchisce la vita dell'uomo in tutte le sue manifestazioni positive e la riscatta dai decadimenti che la insidiano, rendendola autenticamente umana.

#### a. *La rilevanza antropologica*

In un tempo di marcata frammentazione e dispersione educativa, segnato per di più da una progressiva disaffezione per la parola della fede, è necessario dilatare spazi dove la persona trovi percorsi idonei a una formazione robusta, nell'orizzonte di comprensione proprio della fede. L'idea guida del progetto educativo in prospettiva cristiana è senz'altro questa. *Scuola per la persona e delle persone*; uno spazio relazionale, cioè, nel quale alcuni soggetti personali concorrono alla costruzione di identità libere e consapevoli, mediante una proposta culturale seria e ricca di significati validi e condivisi, nella prospettiva della fede; si può estendere qui ad ogni autentica scuola quanto è detto di quella cattolica: «la persona di ciascuno, nei suoi bisogni materiali e spirituali, è al centro del magistero di Gesù; per questo la promozione della persona umana è il fine della scuola cattolica»<sup>18</sup>.

<sup>18</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al I Convegno nazionale della Scuola Cattolica in Italia*, 23 novembre 1991, 3.

Nell'orizzonte della fede, questa concentrazione sull'uomo è contemplazione di Cristo: «in realtà solamente nel mistero del Verbo incarnato trova vera luce il mistero dell'uomo... Cristo, che è il nuovo Adamo, proprio rivelando il mistero del Padre e del suo amore svela anche pienamente l'uomo all'uomo e gli fa nota la sua altissima vocazione»<sup>19</sup>. Lo sguardo volto su Cristo non è restrizione di prospettive, ma apertura nella verità. Se il tema privilegiato del dialogo e del confronto culturale è l'uomo, nel suo essere, nelle sue situazioni, nei suoi bisogni, nei suoi compiti, nel suo destino, proprio l'uomo, la centralità della persona umana, deve diventare punto di incontro e di dialogo, questione posta al crocevia dell'interesse e dell'impegno di tutti gli uomini di buona volontà: «quest'uomo è la prima strada che la Chiesa deve percorrere nel compimento della sua missione: *egli è la prima e fondamentale via della Chiesa*, via tracciata da Cristo stesso»<sup>20</sup>. La Chiesa conosce questa strada, perché conosce Cristo, il nuovo Adamo; perché Lui «è la via principale della Chiesa»<sup>21</sup>.

Nella situazione di mobilità e di diffusa labilità dei riferimenti etici e valoriali, è necessario un impegno a caratura educativa 'forte', capace di relazioni interpersonali autentiche e profonde. *Identità forte, non statica*. L'odierna situazione di accentuata mobilità, infatti, esige una identità la cui consistenza si mostra nella capacità di orientarsi in situazioni sempre nuove e diverse. A differenza del passato, la stessa età adulta non appare più come fase stabile, ma come condizione in movimento, problematizzata a volte, e viene colta come processo dinamico aperto, mentre la maturità appare come spessore di personalità capace di mantenere la propria fisionomia interiore nelle diverse situazioni e condizioni di vita.

#### b. *Prospettiva culturale*

La fede vive e si esprime nelle culture, dà vitalità e autenticità alle culture. Posto in orizzonte di fede, il sapere diventa visione della vita, sapienza. Il suo articolarsi competente nelle diverse discipline non ne viene in alcun modo coartato; valorizzato, piuttosto, oltre la frammentazione strumentale. In tal modo tutte le discipline collaborano, con il loro sapere specifico e proprio, alla costruzione della personalità matura. La tensione a coniugare ragione e fede divenuta l'anima delle singole discipline, dà loro unità, articolazione e coordinazione, facendo emergere dall'interno stesso del sapere scolastico la visione cristiano sul mondo, sulla vita, sulla cultura, sulla società e sulla storia.

<sup>19</sup> GS 22.

<sup>20</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis*, 14.

<sup>21</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Redemptor hominis*, 13.

*La comunità cristiana non diserta i nuovi areopaghi della cultura*<sup>22</sup>. Vi si fa presente e chiede di essere riconosciuta e apprezzata unicamente in forza della validità culturale della propria proposta. E sa di compiere, con questo, autentica opera missionaria: “Di fronte allo sviluppo di una cultura che si configura dissociata non solo dalla fede cristiana, ma persino dagli stessi valori umani; come pure di fronte a una certa cultura scientifica e tecnologica impotente a dare risposta alla pressante domanda di verità e di bene che brucia nel cuore degli uomini, la Chiesa è pienamente consapevole dell’urgenza pastorale che alla cultura venga riservata un’attenzione del tutto speciale”<sup>23</sup>.

Il ripensamento in radice della evangelizzazione, messo in moto dalla *Evangelii nuntiandi*, trova conferma e approfondimento nel magistero di Giovanni Paolo II. Non vengono rimescolati soltanto i confini geografici della missione, ormai considerata a pieno titolo compito prioritario anche nei paesi di antica cristianità. È lo spessore stesso della evangelizzazione a risultarne profondamente mutato. Senza minimamente tralasciare vie di consolidata e fruttuosa esperienza, essa si apre a ‘territori’ finora poco esplorati. La disarticolazione delle società moderne impone una proposta di Vangelo che sappia esprimere a tutto tondo la capacità della fede di innervare l’esistenza dell’uomo in ogni sua piega, aprendole vie non tortuose di senso e offrendole l’apporto insostituibile di una energia che non è soltanto umana. Tutto questo conduce alle dimensioni proprie della cultura. Le culture diventano oggi campo di una pastorale specifica: *le culture diventano nuova terra di missione*. Una prospettiva della missione non più identificata solo geograficamente.

L’incontro fede-cultura è l’ambito di enucleazione dei criteri generatori da cui scaturisce la fisionomia e la valenza specifica della progettualità educativa cristiana nelle diverse situazioni ed epoche. La valenza culturale della fede è senz’altro uno degli elementi più espressivi di quella originalità pedagogica che deve trovare espressione idonea ad essere valorizzata e accolta nei *progetti educativi* della scuola. Non si dà, in essa, separazione tra momenti di apprendimento e momenti di educazione, momenti della nozione e momenti della sapienza. In modi diversi, tutto concorre all’unico scopo. Le singole discipline, infatti, non presentano solo conoscenze da acquisire, ma anche valori da assimilare e verità da scoprire<sup>24</sup>.

Questo esige un ambiente che non si precluda, ma al contrario si apra con fiducia intellettuale alla ricerca della verità. Il nostro tempo è snervato dalla inflessione debole del pensiero, che spesso declina fatalmente in disilluso scetticismo. La visione cristiana della

<sup>22</sup> Cfr. RMI 37.

<sup>23</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Christifideles Laici*, 44.

<sup>24</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *La Scuola Cattolica*, n. 39.

scuola non vi contrappone una verità declamata, ma la passione per la ricerca, il gusto del sapere che si allarga e si approfondisce, la gioia della scoperta e della contemplazione del creato; un sano e costruttivo senso critico, antidoto sicuro contro le suggestioni dei fatalismi, pragmatismi, credulismi e fondamentalismi, che, paradossalmente, si diffondono proprio nell'era dell'uomo tecnologico. *La tensione di ricerca della verità è distintivo e atmosfera culturale e ha una intrinseca qualità di evangelizzazione.* Perché è porta aperta all'incontro con Dio.

Contemporaneamente, tutto questo contribuisce a ravvivare una scuola di qualità. Tutto questo non è possibile senza educatori competenti, convinti e coerenti. Maestri di sapere e di vita, icone – imperfette certo, ma non sbiadite – dell'unico Maestro.

La scuola cessa di essere il luogo pedante delle nozioni slegate o quello funzionale delle acquisizioni 'utili', e si distingue per la capacità di cogliere le dinamiche profonde della storia e le pieghe riposte degli eventi e dei fenomeni umani: questo dà profilo e spessore alla sua *identità culturale*. Si configura, invece, «come luogo di formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura. La scuola infatti è luogo privilegiato di promozione integrale mediante l'incontro vivo e vitale con il patrimonio culturale»<sup>25</sup>.

*L'esigenza di una identità culturale ben profilata scaturisce da un dinamismo intrinseco alla fede stessa.* La fede cattolica, infatti, non si sottrae alla ragione; al contrario, si intrattiene e dialoga con essa e la spinge a traguardi umanamente impensati: non la coarta, la esalta. La visione cristiana del mondo e della vita le consente di organizzare in sintesi originali, mai univoche o definitive e nondimeno mai incerte o meramente provvisorie, il sapere che vive dentro la storia secolare di un popolo. Si pone così come fattore di coltivazione delle eredità culturali proprie e specifiche. Senza mai esserne catturata, però; anzi, propiziando quella apertura e quella sensibilità universale che dischiudono l'orizzonte di una intesa interculturale e costituiscono premessa felice per una educazione davvero ecumenica, multiculturale e multi-etnica. Infatti, l'incapacità di incontrare un volto ignoto diventa evasione dall'incontro con se stessi.

*Questo intensifica la capacità di dialogo culturale. L'identità chiara e manifesta non comporta atteggiamento pregiudiziale di contrapposizione e conflitto.* È improprio e falsante, infatti, porre in alternativa identità e dialogo: ogni dialogo autentico e fruttuoso comporta chiara coscienza della propria identità, mentre viene svuotato e tradito dalle mimetizzazioni e dagli irenismi di compromesso. La comune preoccupazione per la formazione degli alunni costituisce piuttosto fattore consistente di incontro e relazione costruttiva, pur

<sup>25</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La Scuola Cattolica*, n. 26.

nella differenza delle prospettive, inevitabile in una cultura segmentata e plurale.

In essa l'alunno apprende ed esercita la capacità di interpretare gli avvenimenti della esistenza quotidiana, esercitando un sapiente discernimento nei confronti delle agenzie informative; sviluppa l'attitudine ad accostare e interiorizzare le eredità storiche e culturali come luoghi preziosi di significato per la vita; assume uno sguardo penetrante che si spinge oltre l'immediatezza delle contingenze e si apre su orizzonti più compiuti di significato. È in questo contesto che trova rilievo l'insegnamento della religione cattolica, che deve sempre più configurarsi e sapersi presentare secondo rigori e convincenti profili culturali.

### c. *Problematicità pedagogica*

Alla obiettiva complessità antropologica corrisponde un contesto socioculturale non meno articolato e variegato, frammentato a volte, che rischia di mettere in ombra il carattere educativo. Nel contesto culturale odierno, *il riferimento della scuola alla educazione, diffusamente riconosciuto a parole, suona di fatto molto problematico*, per la evanescenza sfuggente dei significati e la sfumata latitanza dei riferimenti: l'appello generico ai valori, infatti, ottiene ampio e facile consenso, ma a prezzo di un pericoloso appannamento dei contenuti.

In una situazione fortemente segnata da un pluralismo divaricato e non di rado conflittuale, la scuola tende a ripiegare in un presunto neutralismo, dove alcune eredità culturali della modernità razionalista trovano paradossale consonanza con la recente teorizzazione debole del pensiero.

Tale asserita neutralità snerva il potenziale educativo della scuola e si riflette negativamente sulla consistenza delle identità dei soggetti. Benché si sia fortemente attenuata, nell'odierno segmento della modernità declinante, la fiducia illuministica nella bontà 'naturale' dell'uomo e quindi nella sua spontaneità e creatività primigenie, non si è fatta strada l'esigenza di ancorare l'educazione a un saldo ethos condiviso; al contrario, si è proceduto a restringerne sempre più i parametri normativi e veritativi di riferimento.

In realtà, il residuale ottimismo illuministico che tributa al libero gioco delle forze in campo una autogena capacità costruttiva mostra il tipico carattere della proiezione ideologica. La cultura, quella scolastica anzitutto, coinvolge sempre una determinata – anche se spesso non dichiarata – concezione dell'uomo e della vita; e la scuola, di fatto, ha sempre valenza educativa (positiva o negativa): non si può quindi restare indifferenti di fronte al ruolo così rilevante che essa riveste nella formazione dei ragazzi e dei giovani.

*Il prevalere, invece, della visione di pretesa neutralità, conduce di fatto a forme di socializzazione manipolatrice ad opera delle agen-*

zie prevalenti sul piano emotivo-simbolico, con la conseguente creazione di personalità fragili e instabili.

Nel recente passato, le stesse scienze pedagogiche sono apparse più inclinate sul versante della ricognizione fenomenologica e della pratica didattica, che non su quello della valenza propriamente educativa, centrata su valori e orizzonti forti di significato. Anche le discipline filosofiche e teologiche sono apparse, a questo riguardo, piuttosto latitanti.

Sullo sfondo, si coglie l'influsso negativo prodotto dall'insistito ostracismo della questione antropologica dalla cultura pubblica, e del suo confinamento, in figura esistenziale indebolita, nello stretto recinto del privato. Alla pretesa neutralità scolastica che ne consegue, corrisponde, inoltre, la pratica rimozione, dal campo della cultura e della educazione, del riferimento religioso, respinto nella sfera del privato.

Una corretta prospettiva pedagogica, al contrario, non si accontenta di una impostazione strumentale, ristretta entro il perimetro della ricerca dei mezzi; essa è chiamata a spaziare nel territorio più decisivo dei fini: non si occupa solo del 'come', ma anche del 'perché'; evadendo di fatto dalle strettoie che ne contrabbandano la scientificità al prezzo di una presunta neutralità culturale e di una illusoria oggettività scientifica.

E viene superato il fraintendimento di una società culturalmente asettica, mentre la dimensione religiosa appare efficacemente come punto di intersezione tra la concezione antropologica e quella umanistica della cultura: «È tempo di comprendere più profondamente che il nucleo generatore di ogni autentica cultura è costituito dal suo approccio al mistero di Dio, nel quale soltanto trova il suo fondamento incrollabile un ordine sociale incentrato sulla dignità e responsabilità personale»<sup>26</sup>. La dimensione religiosa, infatti, non è soltanto un tema squisitamente teologico, ma costituisce fattore qualitativo dell'esperienza vitale.

In tal modo, il processo educativo recupera nativamente quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni, e mantiene al centro la persona, nella complessità dinamica della sua identità trascendentale e storica. Se è vero, infatti, che il processo educativo non è determinabile per mera applicazione deduttiva dai valori e dai principi generali, è altrettanto vero che non può essere abbandonato alla empirica e frammentata emergenza del momento. Esso non ha luogo in assenza di significati e di valori oggettivi: li assume, piuttosto, come riferimento antropologico normativo esplicito, e, ponendoli entro le coordinate di una specifica situazione, li fa agenti efficaci di una elaborazione

<sup>26</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al Convegno ecclesiale di Palermo*, 23 novembre 1995, 4.

pedagogica non generica e astratta, ma contestuale e culturale. L'educazione, allora, non si riduce a un insieme di procedure e di tecniche, benché ne faccia uso ampio e sapiente, ma si qualifica anzitutto come trasmissione testimoniale e argomentata di valori, entro il quadro di una *elaborazione pedagogica umanistica*. Può essere davvero educativa, del resto, la comunicazione meramente cumulativa di contenuti e nozioni, magari ristretti nelle maglie di una specializzazione esasperata? La restrizione funzionale e strumentale degli obiettivi pedagogici della scuola si mostra, alla prova dei fatti, come scarsamente efficace anche ai fini economici e produttivi per cui è stata invocata: non è la qualità pedagogica, infatti, a rallentare la correlazione dell'insegnamento con la società, quanto piuttosto quella impostazione pragmatica che mortifica le relazioni e svuota di significato l'attività dell'uomo.

Infatti, solo respingendo la tentazione di una convivenza passiva dei diversi orientamenti e della loro pretesa neutralità quanto alla valenza educativa e al sistema dei significati è possibile superare la frammentarietà e la dispersione, riconducendo percorsi e obiettivi scolastici a un quadro di riferimento unitario adeguato.

*L'educazione richiede apporti diversificati, ma non divergenti, espressivi, ma non dispersivi*: un concorrere armonico che struttura la personalità in maniera non rigida, ma ugualmente robusta.

In una società segmentata, plurale, incerta e dispersa, assume inoltre rilevanza decisiva la formazione al pensiero critico, come percezione esperienziale e atteggiamento positivo di libertà<sup>27</sup>.

Ma ciò individua l'obiettivo prioritario nella impostazione rinnovata di una pastorale della scuola giocata a tutto campo, non ristretta quindi all'ambito comunemente riconosciuto come 'religioso', ma attenta all'uomo nella sua integralità, e quindi alla delicatissima funzione che i processi educativi svolgono nei suoi confronti: «Col messaggio evangelico la Chiesa offre una forza liberante e fautrice di sviluppo proprio perché porta alla conversione del cuore e della mentalità, fa riconoscere la dignità di ciascuna persona, dispone alla solidarietà, all'impegno, al servizio dei fratelli, inserisce l'uomo nel progetto di Dio, che è la costruzione del regno di pace, di giustizia, a partire già da questa vita»<sup>28</sup>.

Nell'orizzonte della fede, la *formazione integrale dell'uomo* avviene correttamente secondo una figura di educazione in cui si intreccia lo sviluppo dell'opera di Dio creatore (cioè delle dotazioni naturali della persona) con l'opera di Dio redentore (superamento

<sup>27</sup> Nella scuola cattolica ciò riveste un profilo di specificità saliente: esprimere, configurare e motivare, secondo l'originalità cristiana, i temi della proposta scolastica (programmi), nella loro peculiare valenza pedagogica. Una sfida culturale in cui essa risponde alla istanza di evangelizzazione e di servizio che la motiva e la anima nel profondo.

<sup>28</sup> RMi 59.

delle ferite inferte alla natura originaria e sviluppo del dono di Dio, cioè della vita nuova nello Spirito): due aspetti che non si giustappongono, ma si intrecciano e si coappartengono, in quella reciproca inclusione che richiama, per una non debole analogia, il mistero della incarnazione.

Questa prospettiva è confermata dalla attenta esplorazione pedagogica. Essa, infatti, mette opportunamente in evidenza che l'educazione è sempre frutto di apporti molteplici: mai semplice auto-poiesi, mai mera produzione dall'esterno.

### 3.2 *L'impegno delle comunità cristiane per la scuola*

La sensibilità delle nostre comunità cristiane sul territorio appare a volte piuttosto labile, a questo proposito, sul piano sia teoretico, sia pratico. Lo riscontrano, per esempio, i Vescovi italiani: «proprio nelle parrocchie generalmente la preoccupazione per la scuola non esiste, salvo episodicamente. Non c'è traccia della scuola nella catechesi, nella predicazione, negli impegni concreti della comunità...»<sup>29</sup>. Un giudizio troppo drastico? Al contrario. L'impressione è che, anche nei Paesi in cui si è sviluppata una considerevole rete scolastica cattolica, l'attenzione pastorale ai fatti educativi e scolastici in generale rimanga piuttosto labile ed episodica. Ciò non dipende anzitutto da negligenza, quanto, piuttosto, da una precomprensione teologica che assegna al campo della pastorale solo o prevalentemente l'azione ecclesiale ad intra. Magari riducendola ulteriormente alla declinazione (nominalisticamente variabile) del trionomio 'catechesi - liturgia - carità', nobilitato – del tutto impropriamente! – dal riferimento al triplice munus di Cristo, che ha pertinenza e valenza cristologica e non descrittiva degli ambiti dell'azione ecclesiale.

Al contrario, il mistero della Chiesa comunione e missione comporta la chiara delineazione ad intra e ad extra come costitutiva dell'azione pastorale. La pastorale ordinaria, perciò, non si riduce in alcun modo alle configurazioni datate del suo svolgersi in contesto di omogeneità cristiana, ma si determina di volta in volta<sup>30</sup>, a partire dalle esigenze costitutive che le sono proprie, in relazione alla situazione socioculturale. La 'nuova evangelizzazione' esprime con formula felice tale necessario spostamento di baricentro dell'azione pastorale.

I criteri che guidano questa riflessione possono essere così sintetizzati:

- *Centralità di Cristo e 'autonomia' delle realtà terrene*: il primo criterio fa capo alla *centralità di Cristo*, principio e fine della creazione e della storia, e contestualmente alla *specificità e peculiarità*

<sup>29</sup> CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, Roma 1990, 27b.

<sup>30</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Redemptoris missio*, 33.

delle realtà terrene, non come a due posizioni antitetiche fra cui mediare con fatica, ma come a un'unica verità dove l'autonomia delle realtà terrene trova la sua scaturigine, il suo ultimo riferimento e la sua piena giustificazione proprio nella centralità di Cristo (legge della incarnazione).

- *L'uomo via della Chiesa*: secondo l'intuizione di Paolo VI, del Concilio Vaticano II e di Giovanni Paolo II, il tema privilegiato del dialogo e del confronto culturale è l'uomo, nel suo essere, nelle sue situazioni, nei suoi bisogni, nei suoi compiti, nel suo destino. Proprio l'uomo, *la centralità della persona umana* può diventare il punto di incontro e di dialogo al di là delle diverse convinzioni che su di esso si possono avere: "l'uomo via della Chiesa" (*Redemptor hominis*, 14).

- *Nel contesto della missione*: è il dovere fondamentale dell'evangelizzazione, dell'*andare là dove è l'uomo* perché accolga il dono della salvezza. La scuola è capitolo importantissimo di questa missionarietà rinnovata: essa, infatti, è luogo decisivo della formazione della persona. Deve essere quindi respinta con decisione la tesi che considera la scuola mondo separato ed estraneo alla missione propria della comunità cristiana: l'educazione, del resto, è da sempre uno dei grandi campi di azione della missione salvifica della Chiesa.

- *Nel rispetto della scuola*: la pastorale della scuola è servizio alla salvezza dell'uomo; è proprio a partire da *ciò che è autenticamente umano* che i cristiani potranno rendere *testimonianza esplicita a Cristo* nella vita della scuola, mostrando come la fede in Lui arricchisca la vita dell'uomo in tutte le sue manifestazioni positive e la riscatti dai decadimenti che la insidiano. Se la realtà scolastica va rispettata per la sua natura di istituzione pubblica a cui accedono tutti i cittadini, verso di essa la comunità cristiana oggi guarda con rinnovato interesse, con lealtà e con spirito democratico e costruttivo.

Nessun cristiano, nessuna comunità ecclesiale può considerarsi estranea allo sforzo per far sì che la politica educativa rifletta il più possibile, nella legislazione e nella pratica, i principi cristiani sull'educazione.

Ecco, dunque, la necessità di ravvivare un'organica pastorale della scuola che, raccogliendo le numerose esortazioni emanate in materia dal Magistero, si traduca in itinerari articolati ed incisivi di impegno e sappia offrire il doveroso sostegno a tutti gli operatori del settore, in particolare alle associazioni professionali e familiari, sorte vocationalmente per l'evangelizzazione e per il servizio attraverso l'educazione e la scuola.

Nella complessità dell'ora presente, è necessario dischiudere una nuova sensibilità delle comunità parrocchiali e diocesane, perché si sentano chiamate in prima persona a prendersi cura dell'educazione e della scuola. Ciò dice *la rilevanza della scuola all'interno di una progettualità pastorale* caratterizzata da un più deciso impegno della

Chiesa per la nuova evangelizzazione e l'inculturazione della fede: in un'ottica propositiva e concreta, finalizzata a indicare prospettive di ampio respiro, come ad orientare i comportamenti quotidiani.

Come dare vitalità ed efficacia a questa consapevolezza pastorale? Quali strutture e iniziative (concrete e fattibili!) promuovere? Con quali forme e modalità, così che non appaia una indebita ingerenza, ma un contributo di alta qualità?

È necessario *ridare spessore e smalto alla rilevanza ecclesiale della problematica educativa e scolastica*. Ciò comporta:

a. *Una nuova sensibilità pastorale, una vera e propria conversione pastorale*

Le prospettive tracciate propongono uno spettro di urgenze e un orizzonte di azione molto vasto e impegnativo. Non può essere opera di pochi. Anche in questo campo, la pastorale appare sempre più opera di Chiesa, dove ciascuno è chiamato in prima persona ad assumersi responsabilità, ruoli e compiti.

Questo esige il non facile superamento di mentalità e abitudini invalse: sia da parte presbiterale, sia da parte laicale. La missione non è opera di navigatori solitari. Tanto più nella complessità dell'ora presente.

La dislocazione delle istituzioni scolastiche sul territorio comporta anche concretamente *l'integrazione della pastorale* parrocchiale (sempre necessaria) in un quadro più idoneo, zonale e diocesano.

Per evitare l'evanescenza del doppio binario (grandi progetti – minuscoli effetti) è necessario determinare obiettivi fattibili, in un quadro prospettico coerente.

L'attenzione alla scuola, infatti, può dare frutti consistenti solo se viene compresa e posta *nel contesto di una pastorale organica della comunità cristiana, e specificamente, nell'ambito dell'azione della comunità per l'educazione dei suoi figli*.

Essa riceve il respiro ampio della ecclesialità dall'inserimento nel tessuto dell'azione pastorale della Chiesa locale; reciprocamente, contribuisce in maniera vitale a sostanziare la dimensione culturale della pastorale sul territorio. Questa reciprocità pastorale feconda è oggi requisito indispensabile dell'azione ecclesiale. La situazione si presenta variegata, non priva di problematicità.

Spesso si registrano incertezze sul piano teoretico e indebolimenti su quello educativo concreto. In molte realtà ecclesiali, la scuola non è sentita come parte integrante della realtà pastorale, campo 'naturale' e imprescindibile di viva attenzione della comunità cristiana sul territorio. Come per altre istituzioni ecclesiali, la specializzazione (per altro ineludibile) rischia di generare estraneità e, in qualche modo, disaffezione; o, comunque, delega. La sensibilità delle comunità cristiane sul territorio appare, a questo proposito, piuttosto vaga, o appannata.

Deve pertanto essere *confermata e irrobustita* là dove è ancor ricca di esperienze e patrimoni secolari, e tuttavia subisce inevitabilmente l'impatto corrosivo di ideologie destabilizzanti e, a volte, il disagio di prospettive teologiche e pedagogiche non corrette. Ed è *da incoraggiare e incrementare* dove, per diverse circostanze storiche, è stata e rimane più limitata, spesso ricondotta alla iniziativa, benemerita e lodevole ma inevitabilmente parziale e frammentata, di singoli.

Fatta responsabile, la comunità cristiana si scopre *luogo di carismi specifici* per il servizio del mondo della scuola. Attiva perciò un corretto discernimento, per valorizzare persone, strutture e organismi presenti sul territorio, per dare efficacia e continuità all'azione pastorale per la scuola, per coinvolgere le persone direttamente interessate e tutti coloro che hanno a cuore le giovani generazioni. Questo comporta il non facile superamento di mentalità e abitudini invalse: sia da parte presbiterale, sia da parte laicale. Ma l'incremento non retorico di questa consapevolezza pastorale contribuisce in modo notevole a far sentire meno isolati gli operatori della scuola, e più ricca la comunità cristiana.

Ciò conduce a considerazioni di carattere squisitamente operativo, non meno essenziali delle grandi prospettive di riferimento. In particolare, si mostra necessario:

- dare attenzione e spazio (psicologico prima ancora che materiale) alla conoscenza della situazione scolastica sul territorio;
- fare oggetto di attenzione e di discernimento i libri di testo, alle linee di impostazione didattica dei docenti, la situazione degli ambienti ('ecologia' materiale, funzionale, morale) dove i ragazzi trascorrono tante ore della loro giornata;
- prevedere la costituzione di idonei organismi pastorali, perché questa attenzione pastorale non rimanga circoscritta alla sensibilità di alcuni o a emergenze episodiche;
- integrare l'azione pastorale sul territorio: la scuola è tema tipicamente interparrocchiale, nel quale si coinvolgono anche opportunamente le energie di gruppi e movimenti specifici.

#### b. *Un'opera capillare e approfondita di formazione*

*I genitori:* i genitori sono i primi responsabili dell'educazione. Di fronte alla diffusa tendenza a delegare questo compito originario, è necessario dare impulso alle iniziative che non solo esortino all'impegno, ma offrano un sostegno concreto e corretto.

Primo obiettivo è quindi l'incontro e il dialogo con i genitori, per costituire poi – o ravvivare – le associazioni dei genitori: luogo della solidarietà educativa.

Secondo obiettivo è il superamento della privatizzazione dell'interesse. L'aiuto che la comunità cristiana intende dare è volto non solo alla soluzione di singoli casi e problemi, ma alla attivazio-

ne di tutti e di ciascuno, perché portino la loro presenza e la loro voce di cristiani all'interno della realtà della scuola:

- presenza attiva negli organismi collegiali della scuola;
- continuità e competenza nel dialogo scuola-famiglia.

Gli operatori, in particolare gli insegnanti. La prospettiva di fede mette in valore due convinzioni troppo spesso disattese. Chi opera nella scuola esprime:

- una specifica vocazione cristiana;
- una specifica partecipazione alla missione della Chiesa.

Di grande importanza, in questo quadro, la ripresa di dinamismo e di impegno delle *associazioni*, viste non come corpi separati o entità delegate, ma come espressione della vitalità della comunità cristiana, cui esse fanno sempre riferimento, pur attivandosi in relazioni e ambiti che spesso superano (ma non ignorano) i confini di una singola delimitazione territoriale parrocchiale.

La scuola, inoltre, è *luogo segnalato di pastorale giovanile*. Non è facile, oggi, incontrare i giovani in un contesto favorevole alla formazione cristiana. La scuola è uno dei luoghi privilegiati per questo incontro, dove la professionalità si esprime nella sua qualità di testimonianza della fede e ritrova freschezza. La giovinezza della fede, infatti, non ha età e mette in comunicazione vera persone di generazioni diverse, quando è posta con quella autenticità che i giovani amano e sempre apprezzano, anche quando sembrano non dividerne le convinzioni.

Così, la testimonianza credente nella scuola diventa volto concreto della Chiesa per tanti giovani che abitano spiritualmente e intellettualmente lontano da essa. Questo inserimento nel tessuto vivo della Chiesa particolare è propiziato e incrementato dalla "cattolicità" della scuola medesima, dalla sua capacità, cioè, di porsi come comunità aperta<sup>31</sup> e accogliente, senza accenti elitari; è legato, inoltre, alla attivazione di tutte le competenze e carismi, con grande creatività e senza confusione di ruoli; è favorito grandemente, infine, se la scuola diventa luogo «di coloro che vogliono testimoniare i valori cristiani in tutta l'educazione»<sup>32</sup>.

*La dimensione religiosa e propriamente cristiana* non costituisce pertanto nota aggiuntiva, ma qualità propria e specifica dell'azione educativa, se e quando sa mostrare, nel dibattito aperto della società plurale, la straordinaria capacità del Vangelo di trasformare, purificandolo e arricchendolo, ogni contenuto umano, ogni forma socioculturale. È la verità della incarnazione nella specifica dimen-

<sup>31</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*. Lineamenti per la riflessione e le revisione, 7 aprile 1988, 42-46.

<sup>32</sup> PAOLO VI, *Allocuzione al IX Congresso OIEC*, in "L'Osservatore Romano", 9 giugno 1974.

sione della scuola. È necessario che questa verità diventi sempre più l'obiettivo e, per così dire, l'assillo di ogni cristiano che opera nella scuola e, nei modi e nelle forme appropriate, di tutta la comunità dei credenti.

Sul piano operativo, si deve segnalare anzitutto l'attenzione al *progetto educativo*, sia esso esplicitamente formulato o solo implicito: come punto di incontro e di convergenza di tutti coloro che sono animati da autentico desiderio di verità e di bene; e come istanza critica di fronte alle non infrequenti distorsioni e riduzioni educative.

Il progetto educativo diventa così ambito nel quale si esprime la competenza educativa della comunità cristiana e si fa manifesta la forza trasformatrice del Vangelo, per la vita dell'uomo. Ogni progetto educativo ha la sua peculiarità. Si possono individuare, tuttavia, alcuni tratti comuni, che caratterizzano il progetto nelle sue finalità:

- quanto alla valenza educativa e al sistema dei significati: superare la frammentarietà e la dispersione, riconducendo percorsi e obiettivi scolastici a un quadro di riferimento unitario adeguato; superare la tentazione di una convivenza passiva dei diversi orientamenti e della loro pretesa neutralità: è in gioco la concezione di persona, educazione, società...;

- quanto alla partecipazione: come non chiamare a questa avventura, insieme agli insegnanti, i ragazzi, i genitori, l'intera comunità?

- quanto alla specificità cristiana: esprimere, configurare e motivare, secondo l'originalità cristiana, i temi educativi fondamentali, nella loro peculiare valenza pedagogica: una sfida che riposa non su volontà di prevalere, ma sulla fiducia nella ragione che pensa e progetta, che non si accontenta dell'accordo sul minimo contrattabile; un atto di fiducia nell'uomo, nell'orizzonte della bontà originaria della creazione.

Sotto un altro profilo si segnala il contributo strutturale che la prospettiva cristiana offre alla impostazione del lavoro scolastico. È lo stile educativo che si concretizza nella comunità educante.

Fattore essenziale del processo educativo è la relazione interpersonale: «Per ciò i rischi più gravi in assoluto, per la crescita umana, sembrano derivare da inadeguate o insufficienti relazioni personali con adulti significativi nel corso dell'età evolutiva»<sup>33</sup>. Le stesse

<sup>33</sup> M.T. MOSCATO, *Fenomenologia della coscienza religiosa e processo educativo*, in "Pedagogia e Vita" 1996/3, 76; Cfr. E. SANCHEZ GARCIA, *Oltre la "pedagogia debole". L'educazione e le sfide della società complessa*, in "Pedagogia e Vita" 1997/2), 65: «Negli ultimi trenta o quarant'anni sono sorte diverse teorie pedagogiche che hanno posto al centro della loro analisi il fatto educativo (tecnico) considerato in se stesso, lasciando in gran misura sottostimata la relazione personale insegnante-alunno [...] sarebbe come ridurre il fatto educativo a semplici postulati positivistici».

conoscenze comunicate hanno significato per lo studente se sono poste in un contesto di reciprocità autentica (non solo strumentale o pragmatica): nessun guadagno cognitivo, se lo studente non è posto nella condizione di apprezzare un reale coinvolgimento personale, verificato nelle sue intenzioni e, soprattutto nella coerenza degli atteggiamenti, degli stili e dei comportamenti quotidiani. È quanto comunemente si intende con la figura socio-pedagogica della comunità educante: «La concezione della scuola come comunità, sebbene non si esaurisca in essa, e la coscienza diffusa di questa realtà è una delle conquiste più arricchenti dell'istituzione scolastica contemporanea»<sup>34</sup>.

La prospettiva della comunità educante è portatrice di valori rilevanti. Essa si presenta come figura capace di sintetizzare, in valenze pedagogiche largamente condivise, alcuni aspetti fondamentali, che qualificano da un punto di vista cristiano la scuola nel nostro tempo. Appare quindi la forma idonea a realizzare l'obiettivo di una scuola come luogo di formazione integrale attraverso la relazione interpersonale e l'acquisizione critica della cultura.

La comunità educante opera tanto più efficacemente, quanto più si rafforza nell'ambiente la volontà di *partecipazione*. È tale, la comunità educante, quando vengono poste in essere opportune iniziative, atte a interessare i giovani, gli educatori e le famiglie al compito e al progetto educativo.

L'attiva partecipazione – manifestata in una volontà operativa capace di sventare l'evanescenza velleitaria – può sbloccare difficoltà sul piano delle relazioni interpersonali e dello stesso apprendimento scolastico, abitua alla fatica e alla gioia della collaborazione, dispone al dialogo in cui punti di vista diversi non solo si confrontano, ma si arricchiscono reciprocamente e, quando possibile, opportunamente si integrano. Abituare e abilitare al lavoro in équipe è arte non facile e richiede perseveranza paziente; ma tanto più necessaria in un mondo in cui l'anonimato sociale favorisce il ripiegamento individualistico.

In tal modo viene promossa la positiva valorizzazione della pluralità delle espressioni, banco di prova dello spessore di identità e della professionalità di educatori e docenti, e palestra efficace per la maturazione degli alunni. Essa è *comunità aperta*. Al proprio interno favorisce un clima di confidenza e spontaneità, dove la schiettezza della parola e del tratto stabilisce quelle condizioni di familiarità che sostengono una buona relazione educativa, senza peraltro sottrarla a quei caratteri di autorevolezza e 'asimmetria', che consentono all'alunno di sviluppare armonicamente e liberamente se stesso. Ciò permette, inoltre, di evitare che l'alunno (e anche,

<sup>34</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, n. 21.

rispettivamente, i genitori e i docenti) si senta isolato, incompreso e, quindi, tentato di scoraggiamento, di abbandono della frequenza e di abdicazione alle proprie responsabilità.

La chiara conoscenza e coscienza della propria identità sotto il profilo culturale e pedagogico favorisce quel *dialogo nella verità*, che, rispettoso e franco ad un tempo, davvero arricchisce e irrobustisce il lavoro scolastico.

La comunità educante non si limita quindi a creare un ambiente gradevole e confortevole e tantomeno ripiega in forme auto-referenziali di gratificazione emozionale, ma si sforza di orientare l'alunno alla socializzazione verso le altre comunità di cui fa parte o con cui viene in contatto, e verso l'intera comunità umana: «Si apre agli altri nel rispetto dei loro modi di pensare e di vivere, nell'accoglienza delle loro ansie e delle loro speranze, condividendo le loro condizioni e partecipando al loro divenire»<sup>35</sup>.

In questo senso la scuola è ampio mondo di vita, dove si avvia a superamento il senso di emarginazione e solitudine dei giovani. È luogo dove si forma il cittadino, aiutandolo a scoprire territori di appartenenza e di comunicazione, in una valutazione gustata e ravvivata delle tradizioni culturali e in una lettura acuta della temperie presente; insegnando l'uso sobrio e corretto dei beni, nel quadro di riferimento del primato della persona, della priorità del bene comune e della esigenza della solidarietà attiva; sostenendolo nel difficile inserimento in una società multiculturale, multi-etnica, multi-religiosa; orientandolo nelle decisioni fondamentali della vita; offrendogli un approdo sicuro nelle tempeste della vita.

La prima responsabilità spetta agli educatori, come persone e come comunità<sup>36</sup>. Già nell'antichità classica, vero *insegnante* è colui che conosce la verità intorno alle cose di cui tratta, e che conosce le anime delle persone con cui tratta. L'insegnamento appare così attività di straordinario spessore morale, una delle più alte e creative dell'uomo: l'insegnante scrive non su materia inerte, ma nell'anima stessa degli uomini. Il rapporto tra docenti e studenti non deve scendere in un pragmatico dare-avere.

In passato, la figura dell'insegnante ha goduto di un prestigio sociale – anche se raramente tradotto in adeguata remunerazione economica – che nel nostro tempo sembra sottoposto a rapida erosione. Si tratta di una grande perdita per la costruzione della società, un fatto che deve preoccupare seriamente le famiglie e interrogare gli Stati, così come preoccupa e interroga la Chiesa.

<sup>35</sup> CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola Cattolica*, n. 57.

<sup>36</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, 26.

Negli ultimi decenni diverse teorie pedagogiche hanno posto al centro della loro ricerca il fatto educativo considerato sotto il *profilo tecnico-pratico*, lasciando in gran misura sottostimata la *relazione personale insegnante-alunno*. La prospettiva di fede, invece, mette in valore due convinzioni troppo spesso disattese. Chi opera nella scuola esprime una specifica vocazione cristiana e una specifica partecipazione alla missione della Chiesa: “A lui, come membro della comunità, le famiglie e la Chiesa affidano il compito educativo nella scuola”<sup>37</sup>.

È di grande importanza, perciò, che, nel quadro di una forte integrazione pastorale della scuola, gli insegnati – in particolare gli insegnanti laici – siano visti come espressione della vitalità della comunità cristiana, di cui fanno parte e a cui sempre fanno fondamentale riferimento, con una ripresa di dinamismo e di impegno che ne qualifichi il rilievo ecclesiale della figura.

Il ‘maestro’ è senza dubbio una persona chiave nel processo formativo: capace di stimolare un processo dinamico di insegnamento-apprendimento, egli costituisce un riferimento e un modello, una figura di identificazione, che deve armonizzarsi integrandole (e qualche volta anche supplendole) a quelle originarie della famiglia.

La formazione del ‘maestro’ ha grande importanza perché gli sono chieste spesso decisioni, dove sono coimplicate la libera progettualità del soggetto, l’attenzione orientatrice da parte dell’educatore, le esigenze di razionalità dell’educazione. In questi casi, che sono quotidiana fatica dell’educare e per i quali è necessario «un vasto ventaglio di competenze culturali, psicologiche e pedagogiche»<sup>38</sup>, si mostra in tutto il suo rilievo lo spessore della formazione stessa del docente e la caratura della sua qualità umana.

### 3.3 Responsabilità pastorale e rilievo sociale

La comunità cristiana è impegnata a tracciare forme e vie di relazione con le istituzioni scolastiche che rispondano alle nuove condizioni ed esigenze.

L’impegno educativo è finalizzato a una migliore comprensione e realizzazione della persona umana sul piano sia individuale sia sociale. Per questo esso ricopre un ruolo insostituibile nella società civile. Non si può non considerare con rammarico la tendenza – che in alcuni ambienti è ormai prassi – a ridimensionare questa valenza sociale e umanistica, coestesa all’uomo medesimo, per regredire in un raccorciamento funzionale, che riserva alla scuola solo il compito di fornire nozioni e strumenti per affrontare con successo la vita professionale e sociale.

<sup>37</sup> CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, n. 24.

<sup>38</sup> CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *Il laico cattolico testimone della fede nella scuola*, n. 27.

La precarietà degli assetti di valore condivisi, che riduce o vanifica la possibilità di ricondurre i criteri metodologici a principi di natura superiore che li armonizzino e li sostanzino di vero significato formativo, produce inoltre inevitabilmente l'instabilità delle politiche educative o il loro asservimento a interessi di parte.

Da parte sua, *la scuola è chiamata a respingere la tentazione di considerarsi come realtà 'a parte'*, e a uscire da quella separatezza che troppe volte la caratterizza. L'ideazione, formulazione e attuazione del progetto educativo non è pensabile, infatti, nel recinto chiuso della istituzione scolastica, senza tenere in debito conto le tematiche macrosociali, che con essa indissolubilmente si intrecciano.

Come si è notato, molto è cambiato, e rapidamente, nel campo della educazione. La famiglia non appare più in grado, da sola, di gestire una problematica educativa complessa e attraversata da pressioni e tensioni molteplici. Tende quindi a delegare: non per pigrizia, di solito, ma per avvertita (e sofferta) sensazione di inadeguatezza. Ma anche la scuola, cui per prima la famiglia tacitamente si rivolge, non è più riconosciuta, oggi, quale agenzia simbolicamente forte e capace di integrare le dinamiche aggrovigliate dei messaggi e degli impulsi, caratterizzate da quella dispersione e marcata frammentazione, che rende difficile individuare riferimenti personali e istituzionali significativi per i processi di formazione della identità della persona.

Ciò impone, certamente, una ridefinizione dell'intero sistema formativo e, al suo interno, del ruolo specifico della scuola, nella sua valenza di educazione e socializzazione: né la scuola può essere pensata separatamente dalle altre agenzie educative e dall'intero contesto socioculturale, né può essere gestita come corpo separato. Il che impone una serie di considerazioni e problemi di non piccolo momento, nei rapporti tra educazione ed economia, politica, cultura, integrazione sociale.

Questa complessità, che si ripercuote anche sulla scuola, può facilmente ingenerare senso di sfiducia e di stanchezza. Tocca alle comunità cristiane affrontare le nuove e gravi responsabilità che la temperie socioculturale impone alle istituzioni scolastiche, senza permettere che essa decada in luogo di stanche ripetizioni o diventi area di parcheggio, in attesa di collocazione professionale; con una presenza qualificata sul territorio e con la disponibilità a condividere con le altre realtà socioculturali l'assillo di una autentica crescita e maturazione della persona nell'orizzonte della fede.

La comunità cristiana si fa così protagonista di dialogo sereno e costruttivo con la comunità civile, ai diversi livelli.

In questo contesto, *la scuola cattolica* è chiamata a dare, attraverso il suo progetto educativo, il proprio contributo allo sviluppo ed alla crescita di cittadini capaci di servire il bene comune. Il

clima di dialogo e di collaborazione deve basarsi sul mutuo rispetto, sul riconoscimento reciproco del proprio ruolo e sul servizio comune all'uomo. Senza rinunciare per questo alla propria peculiare fisionomia, sul piano sia della impostazione pedagogica complessiva, sia della elaborazione dei programmi: rispetto non significa infatti omologazione culturale.

Deve essere in ogni caso fermamente respinto, come contrario alla civiltà giuridica e ai principi della democrazia, il monopolio della scuola da parte dello Stato, che è chiamato a garantire e promuovere le istituzioni educative (a cominciare dalla famiglia) e non necessariamente ad assumerne la gestione diretta.

In questo quadro trova collocazione adeguata la questione spesso dibattuta – con alternanza di toni e soluzioni secondo le diverse temperie socioculturali – del *rapporto tra Scuola cattolica e Stato*: a partire, cioè, non dalle relazioni istituzionali, ma dal diritto della persona a ricevere una educazione adeguata, secondo libera scelta. Diritto cui rispondono, secondo il principio di sussidiarietà, i rispettivi compiti e doveri della famiglia, delle aggregazioni sociali e dello Stato.

Poiché dunque si tratta non di concessione, ma di un diritto fondamentale dell'uomo e della sua libertà, lo Stato ha il dovere di garantirne l'esercizio non solo con proclamazione formale, ma rendendone effettive le condizioni. Si tratta infatti di un diritto originario (diritto della persona e della famiglia), confermato sul piano storico-culturale (la secolare presenza e testimonianza delle scuole cattoliche nel mondo) e ribadito dalle attuali esigenze sociopedagogiche della educazione e formazione permanente, impensabile senza l'apporto di una pluralità di soggetti.

Si pone qui la questione delicata e, in alcune situazioni cruciale, del *riconoscimento economico* della scuola non statale. O, più precisamente, dell'obbligo dello Stato di mettere in condizione le famiglie e le persone di operare nella libertà effettiva quelle scelte che ritengono necessarie all'armonico e costruttivo sviluppo della propria personalità e al conseguimento di favorevoli prospettive professionali e di vita: "I pubblici poteri, a cui incombe la tutela e la difesa della libertà dei cittadini, nel rispetto della giustizia distributiva debbono preoccuparsi che le sovvenzioni pubbliche siano erogate in maniera che i genitori possano scegliere le scuole per i loro figli in piena libertà, secondo la loro coscienza"<sup>39</sup>. Nessun privilegio, perciò, ma il giusto riconoscimento di un diritto nativo della persona e della famiglia.

Lo studio dello sviluppo intellettuale ed etico della persona in contesto di educazione scolastica fa risaltare la globalità di fondo

<sup>39</sup> GE 6.

dell'esperienza umana e i riflessi negativi della sua frammentazione sugli esiti complessivi della formazione dell'identità. Nella sua autentica radicazione, l'apprendimento deve prendere in considerazione, oltre alla indispensabile forma cognitiva, la dimensione affettiva e relazionale, le peculiarità individuali e contestuali. Fattori tutti che possono essere analizzati singolarmente in sede di ricerca, ma mai separati in ambito di formazione. Grande importanza riveste poi la percezione che lo studente ha della condizione reale della formazione. Studi approfonditi hanno ampiamente mostrato come, di fatto, tale appercezione influirà sul modo di affrontare i compiti della professione e sulla qualità stessa dei risultati conseguiti. Pensiamo a una *scuola che non sia abitata da memorie congelate, fissate su scritti inerti*, da una parola che si impadronisce della materia ignorando del tutto la sostanza della vita; una scuola che serva ad acquisire metodi di conoscenza e stili di vita, piuttosto che liste interminabili di contenuti; una scuola che respinga decisamente ogni visione decontestualizzata e impersonale del sapere. L'educazione è fatto di vita.

Si realizza così in profondità quella unità di fede e vita cui già richiamava l'attenzione il Concilio ecumenico Vaticano II: «Il Concilio esorta i cristiani, che sono cittadini dell'una e dell'altra città, a sforzarsi di compiere fedelmente i propri doveri terreni, facendosi guidare dallo spirito del Vangelo. Sbagliano coloro che, sapendo che qui non abbiamo una cittadinanza stabile ma che cerchiamo quella futura [Eb 13,14], pensano di poter per questo trascurare i propri doveri terreni... Il distacco, che si constata in molti, tra la fede che professano e la loro vita quotidiana, va annoverato tra i più gravi errori del nostro tempo. Non si venga ad opporre perciò, senza ragione, le attività professionali e sociali da una parte, e la vita religiosa dall'altra»<sup>40</sup>.

La fede cristiana propone dunque una visione integrale, unitaria ma non statica, del mondo e della vita. L'individuazione dei rapporti che si istituiscono oggi tra prassi sociale, ricerca scientifica e visione dell'uomo, si mostra quindi, alla luce della fede, come via opportuna e idonea per il rilancio dei profili di etica professionale.

#### 4. 4.1 Una pedagogia sostantiva per un'identità autentica

Il processo educativo non avviene in una atmosfera asettica, in una pretesa neutralità di significazioni, in un vuoto di valori. Esso risponde sempre a una antropologia di riferimento, anche se a volte assunta inconsciamente o celata sotto una parvenza di rispettosa neutralità. L'educazione esprime un dover essere dell'uomo.

<sup>40</sup> *Gaudium et Spes*, 43.

Fuori di questa prospettiva, la pedagogia – come prassi e ancor più come disciplina scientifica – risulta destituita di senso. Non può che ridursi (è la triste realtà dell'ultimo trentennio) ad arte combinatoria delle conoscenze elaborate, più o meno criticamente, nell'ambito variegato delle scienze dell'educazione. Dove il mondo dei significati è infranto e la luce della verità rimbalza nell'illusorio caleidoscopio delle molte verità di un attimo.

È necessario che la ricerca sviluppi, a partire dall'impegno delle scuole e università cattoliche, *una autentica investigazione che restituisca alla scienza pedagogica la sua peculiarità; oserei dire, il suo umanesimo*. Questo ritorno della pedagogia, questo superamento della frammentazione della scienza dell'educazione non può solo essere invocato. Diventa, per il ricercatore cattolico e per chiunque si collochi in prospettiva di umanesimo, una via privilegiata di impegno scientifico. Analogamente, sul piano della prassi, il processo educativo non va ridotto a un sistema di procedure e di tecniche, in cui la peculiarità del rapporto personale è vanificata, e, invece del maestro, si incontra un referente efficiente ma assai poco significativo. La fede cristiana non procede per 'sommazione', aggiungendo alla pedagogia 'profana' alcuni contenuti religiosi specifici; reinterpreta, piuttosto, e riscrive, dall'interno della ragione e con la luce della fede, l'istanza pedagogica. Risponde così in modo originale a quella esigenza di globalità che è propria di ogni autentica pedagogia: dove sono di nuovo possibili il discorso 'sensato' e la configurazione di una progettualità non ristretta a obiettivi di funzionalità immediata e mercantile. Dove si impara la vita. Per questo è necessario:

- riportare al centro della attenzione culturale il ruolo e la responsabilità delle istituzioni educative, famiglia, scuola, università; la Chiesa nella sua responsabilità specifica (mater et magistra...);
- ribadire con forza l'esigenza non facoltativa della educazione della persona (e non solo della sua formazione professionale).

Questo implica:

- sul piano del soggetto, il riconoscimento della importanza fondamentale della educazione morale e religiosa...;
- sul piano sociale, il ribadire con forza l'imprescindibilità del rapporto tra etica e politica (dottrina sociale della Chiesa); il riconoscimento dell'altro come interlocutore, e della comunità come valore di riferimento...;
- sul piano culturale, evidenziare la struttura razionale e universale dei principi etici e, contemporaneamente, la storicità contestuale del loro prendere forma nelle diverse contingenze concrete; la chiara affermazione della struttura razionale e universale dei principi etici e il perseguimento di un ethos sociale condiviso; il lavoro qualitativo e promozionale (non rinunciatario e 'a rimorchio') della scuola e università cattolica); la formazione del pensiero critico...;

- sul piano educativo, un'idea del lavoro educativo che propizia un clima relazionale (dall'*hidden curriculum* alle *just communities*).

Una delle trasformazioni più incidenti, sul piano educativo, è data dal cambiamento del concetto stesso di maturità. Esso migra velocemente da una concezione statica (uomo arrivato, sistemato) a una forma di equilibrio dinamico. Si apre, in altri termini, la necessità di imparare per tutta la vita. Questa esigenza, ben annotata nella pratica produttiva (corsi di riqualificazione...), rischia di avere scarso spazio nella formazione della persona. Se non si apre questa sensibilità, si rischia di formare analfabeti della vita, insensibili alle esigenze delle relazioni sociali, estranei ai processi culturali, abili in qualche specialità ma ignoranti della vita.

Non è possibile radicare nella coscienza il rispetto – la passione, anzi – per vita al di fuori di una prospettiva educativa qualificata: “Alla formazione della coscienza è strettamente connessa l'opera educativa, che aiuta l'uomo a essere sempre più uomo, lo introduce sempre più profondamente nella verità, lo indirizza verso un crescente rispetto alla vita, lo forma alle giuste relazioni tra le persone” (EV 97). Il Papa indica alcune direttrici fondamentali:

- educare al valore della vita cominciando dalle sue stesse radici;
- educare la sessualità: ‘portare la persona al dono di sé nell'amore (FC 37); “La banalizzazione della sessualità è fra i principali fattori che stanno all'origine del disprezzo della vita nascente: solo un amore vero sa custodire la vita” (ibid.), formazione alla castità, quale virtù che favorisce la maturità della persona e la apre alla oblatività sponsale;
- formazione dei coniugi alla procreazione responsabile, “rimanendo in atteggiamento di servizio e di apertura alla vita”...;
- “l'opera educativa non può non prendere in considerazione anche la sofferenza e la morte”. Esse fanno parte dell'esperienza umana ed è vano e fuorviante cercare di censurarle e rimuoverle.

L'educazione autentica e valoriale propizia una autentica svolta culturale:

- primato dell'essere sull'avere;
- primato della persona sulle cose;
- passaggio dall'indifferenza all'interessamento e all'accoglienza dell'altro.

#### 4.2 La passione per la vita, la diakonia dell'educazione

È proprio dei giovani amare la vita, immergersi in essa con passione ed entusiasmo; ma anche ritrarsene, a volte, delusi e sconfitti da brucianti esperienze. Questa diversità e, quasi, contrapposizione esistenziale si presenta spesso, nel nostro tempo, in forme radicali ed esasperate. Così, la passione tende a farsi appropriazione e dispiegamento dell'esistenza oltre ogni valore e ogni norma; la de-

lusione, invece, a diventare ripiegamento solitario nella sfera protetta del privato, o negazione autodistruttiva nella ricerca illusoria di paradisi artificiali. Si verifica allora quella tragica distorsione per cui il valore della vita viene sottoposto al potere autonomo della decisione umana o si disperde nell'insignificanza effimera dell'attimo fuggente.

Il Vangelo della vita illumina il cammino arduo dell'uomo.

Di fronte alla tentazione della autonomia e appropriazione (*illusione prometeica*), la fede cristiana ricorda che «la vita dell'uomo proviene da Dio, è suo dono, sua immagine e impronta, partecipazione del suo soffio vitale» (EV 39). Dio non si presenta però come signore dispotico, ma quale custode geloso. L'albero della vita posto in Eden è segno e presenza di una generosità senza limiti.

Di fronte alla tentazione della autoreferenzialità e privatezza (*illusione narcisistica*), ricorda che la vita è tale quando si diffonde e si dona: nella fraternità, nella solidarietà, nella generazione di nuove vite, nella testimonianza suprema del martirio. La vita è responsabilità verso l'altro, verso la comunità: «Difendere e promuovere, venerare e amare la vita è un compito che Dio affida a ogni uomo, chiamandolo, come sua palpitante immagine, a partecipare alla signoria che egli ha sul mondo» (EV 42).

Di fronte alla tentazione della negazione autodistruttiva (*delusione esistenzialista*), ricorda che «la vita è sempre un bene». «È, questa, – prosegue Giovanni Paolo II – un'intuizione o addirittura un dato di esperienza, di cui l'uomo è chiamato a cogliere la ragione profonda» (EV 34). Essa, pur non estranea alla investigazione della ragione umana, trova illuminazione e pienezza nella rivelazione cristiana. È sul sentiero della fede, infatti, che l'uomo è messo in grado di scorgere nelle stesse realtà di sofferenza e di morte, che drammaticamente attraversano la sua esistenza, una possibilità autentica di bene e di vita. Nel volto sfigurato del Crocifisso riconosce allora le sembianze di Dio; nel suo grido straziato una parola di salvezza; nel suo spirare il dono dello Spirito di vita; nel suo essere appeso l'innalzamento di un re; nella sua croce, l'albero della vita.

Una convinzione assai diffusa (spesso dilatata dalla comunicazione di massa) interpreta la spiritualità e la santità cristiana in termini contrapposti al godimento della vita. Si tratta di un fraintendimento colossale. In verità, fin dalle pagine più antiche la rivelazione biblica mostra proprio in questo un tratto di singolare originalità nei confronti delle concezioni religiose del tempo, segnate dal peso della fatica e dalla tragicità della morte (Enumaelish, Gilgamesh...). Il servizio di Dio presenta, invece, i caratteri della libertà, della reciprocità, del dialogo, dell'amore. Dio ha creato l'uomo per la vita; ed è nel segno della vita che l'intera opera di Gesù mostra il suo fondamentale scopo e significato: «Sono venuto perché abbiano la vita, e l'abbiano in abbondanza» (Gv 10,10).

Questa parola del Vangelo di Giovanni non può essere stemperata in un apprezzamento vago e sentimentale per la vita. Essa interroga e sollecita ogni uomo e impegna il cristiano a una chiara assunzione di responsabilità etica. Ciò assume contorni precisi e in qualche modo drammatici, di fronte a quegli «attentati concernenti la vita nascente e terminale, che presentano caratteri nuovi rispetto al passato e sollevano problemi di singolare gravità per il fatto che tendono a perdere, nella coscienza collettiva, il carattere di “delitto” e ad assumere paradossalmente quello di “diritto”...» (EV 11). Ciò colloca immediatamente la questione etica nell’orizzonte della cultura. Non si tratta, infatti, di singoli punti o questioni, ma della radice stessa e dell’impostazione della vita morale, personale e collettiva. È una concezione di libertà che conduce a distorsioni pericolosissime: «Viene meno così ogni riferimento a valori comuni e a una verità assoluta per tutti: la vita sociale si avventura nelle sabbie mobili di un relativismo totale. Allora tutto è convenzionale, tutto è negoziabile: anche il primo dei diritti fondamentali, quello alla vita» (EV 20).

“Gloria di Dio è l’uomo vivente”. Questa splendida affermazione di sant’Ireneo traccia un impegno di testimonianza coerente e di azione culturale incisiva. È un imperativo morale; ma, non meno, un impegno sociale e politico: «Il valore della democrazia – infatti – sta o cade con i valori che essa incarna e promuove... Quando, per un tragico oscuramento della coscienza collettiva, lo scetticismo giungesse a porre in dubbio persino i principi fondamentali della legge morale, lo stesso ordinamento democratico sarebbe scosso nelle sue fondamenta, riducendosi a un puro meccanismo di regolazione empirica dei diversi e contrapposti interessi» (EV 70). Esso richiede convinzioni salde e motivate; capaci, cioè, non solo di dire lucidamente se stesse, ma anche di rendersi attraenti e convincenti per la forza degli argomenti che le illustrano.

L’impegno per la vita ne costituisce momento saliente e centrale: «Il Vangelo della vita è per la città degli uomini. Agire a favore della vita è contribuire al rinnovamento della società mediante l’edificazione del bene comune» (EV 101). Un impegno, un nuovo dinamismo: «Bisogna muoversi; la terra della verità si può esplorare solo mutando i posti di osservazione [...] uscendo dal suo splendido isolamento e penetrando nel tumulto del tempo, la chiesa acquista una nuova sensibilità e partecipazione alle ansie e speranze di tutta l’umanità»<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> H.U. von BALTHASAR, *Abbatere i bastioni*, Torino 1966 (1955) 87.107.

# L

# a costruzione dell'identità e le "reti educative" dei percorsi formali, informali, non formali e della comunità cristiana

Prof. CESARE SCURATI - Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

L'analisi si concentra attorno a due fuochi tematici: il 'punto' attuale sulla scuola e la delineazione dei tratti fondamentali di una visione integrativa e cooperativa in dimensione sociale e culturale allargata.

## 1. Panorama

Al centro del nuovo panorama sta la perdita della 'supremazia' indiscussa della scuola nel quadro delle agenzie formative a favore di una visione circolare e composita (polifunzionale, poliedrica, multilaterale) di un universo di possibilità e di potenzialità intese tutte come 'linguaggi' responsabili (e da responsabilizzare) ai fini del sostegno alla persona nel difficile processo di costruzione della sua capacità di autoconsapevolezza e di autoprogettazione.

L'aumento dell'incertezza sulla scuola (le sue funzioni, i suoi limiti, le sue effettive potenzialità), però, non può essere assunto soltanto in senso favorevole. Infatti, la mancanza della capacità di 'rappresentazione' della scuola costituisce pur sempre un preoccupante sintomo di insicurezza culturale e di scarsa energia morale e generativa di una comunità. Il nodo fondamentale è costituito dalla tensione fra l'educazione come promozione dell'autorealizzazione personale sul piano individuale e come creazione di una 'civitas' morale collettiva.

Secondo J.J.Goodlad<sup>42</sup>, «Le nazioni prospere hanno scuole prospere; le scuole diventano prospere nella misura in cui i loro contesti locali e nazionali diventano prosperi»; oltre a questo, segnala l'errore di investire sulla scuola attese di carattere privato, mentre «una società dovrebbe sempre investire in scuole protette dall'erosione della loro finalità pubblica», che consiste nell'«educare delle persone che si affidano ad una società che cresce i suoi

<sup>42</sup> Vedi J.I. GOODLAD, *In Praise of School*, Teachers College P., New York, 1997.

membri», e non manca di far notare, infine, che «esaurire l'educazione nella scolarizzazione libera il resto della società dalla responsabilità di educare». Il nesso fra educazione e democrazia, infatti, va ben al di là dei compiti della sola scuola, in quanto «il contesto adatto per l'educazione è un contesto politicamente e socialmente democratico... L'idea centrale... è che la democrazia che si va costruendo deve essere continuamente consapevole del grado in cui sostiene l'educazione con la sua azione di promozione della decenza, della civiltà, della giustizia, della libertà e della solidarietà». L'educazione democratica, quindi, consiste essenzialmente nella coltivazione della qualità dell'autotrascendenza in tutti i campi del vivere umano, per cui «il nostro obiettivo educativo nutre grandi attese per la necessaria transizione dall'io narcisistico alla famiglia, alla comunità, all'umanità intera; alle pratiche abituali delle capacità morali della democrazia».

Si giunge così al nucleo focale: la comunità. Per Goodlad «l'essenza di una comunità democratica è la molteplicità di occupazioni e di preoccupazioni una a fianco dell'altra, senza problemi, di cui nessuna domina sulle altre, con una molteplicità di connessioni e di relazioni orizzontali fra di loro». L'educazione, allora, diventa pensabile soltanto in un quadro di «ecologia umana totale», nel quale ogni componente della vita civile deve essere autoconsapevolmente educativa, occorre fare attenzione al ruolo educativo di ogni agenzia ed alle responsabilità di tutte le altre e bisogna sviluppare una concezione pedagogica delle proprie competenze ed instaurare «dei denominatori comuni di impegno sociale ed i principi pedagogici che dovrebbero contraddistinguere l'attività quotidiana riscontrabile nel far crescere il multilaterale flusso educativo entro ed attorno allo spazio civile».

Il quadro pedagogico si regge su tre elementi fondamentali:

- la sensibilità umanistica in direzione etica, attenta alla trascrizione in termini di valore dell'istanza civica e costituzionale propria dell'idea di 'cittadinanza';
- la dedizione al compito (essenziale per la scuola in generale ed in primissimo luogo per quella pubblica) di garantire l'accoglienza, l'uguaglianza ed il recupero di tutte le differenze di origine sociale;
- la rigosità intellettuale nell'analisi dei problemi e nella delimitazione delle soluzioni. Il segnale più importante concerne la connessione morale che collega il destino del singolo con quello della comunità ed i compiti formativi della scuola con quelli della società.

In maniera più articolatamente problematica, dobbiamo confrontarci con un raggio abbastanza ampio di interrogativi: quali sono gli indicatori che ci assicurano sul fatto che la scuola riesca a conseguire effetti formativi di tipo sostanziale? Fino a che

punto essa può ritenersi legittimata e competente a perseguire traguardi formativi che toccano lo strato profondo della strutturazione personale e degli atteggiamenti valoriali? si può chiederle di oltrepassare lo strato dell' 'uomo preparato' e del 'cittadino' per giungere fino alle radici dell'uomo in quanto tale?

Occorre, cioè, decidersi preliminarmente sul ruolo e sulle responsabilità che le si vogliono attribuire, cioè sul significato di profondità esperienziale che si è disposti a riconoscerle. In ogni caso, la scuola va comunque e sempre intesa ed attuata non tanto come una tecnologia sociale quanto come una realtà umana, per cui, oltre che come luogo delle regole, occorre vederla come mondo dei principi e dei significati, comunità nazionale-internazionale-ecumenica, profondità storica e struttura etica.

Se vogliamo parlare di educazione in termini di sostanza, di profondità e di strutturazione degli atteggiamenti non possiamo evitare di pensare e realizzare la scuola come luogo nel quale si riesca a toccare contemporaneamente l'intelligenza e l'animo degli alunni; nel quale, cioè, esista una possibilità di espressione e di discorso anche acceso, di posizione, di giudizio e di orientamento coinvolgente, di dialogo e di verifica. Un luogo, insomma, nel quale, oltre alle sicurezze della scienza, circolino anche le domande e le verità della coscienza.

---

2.  
Un tema: la  
formazione diffusa

È ormai pacifico parlare (CISEM 1983,1986) di «crescita e... articolazione dei bisogni di formazione», di «compresenza di vari momenti», di «intreccio di varie esperienze e conoscenze», ma anche di «disarticolazione», «diffrazione» e «dispersione». Diventa quindi centrale il problema del coordinamento come «fine... della discontinuità» e «della giustapposizione tra educazione/formazione/vita attiva/esperienze» sia culturali che professionali.

Un vero policentrismo formativo significa valorizzare il carattere di flessibilità crescente della società e delle stesse possibilità di articolazione e diversificazione che la vita dell'individuo può assumere nel corso degli anni (*lifelong education*). In questo senso, al permanere di un'ineliminabile centralità (ma non esclusività) della scuola nell'itinerario di acquisizione della 'cittadinanza' occorre affiancare il senso della sua non esaustività e della sua non terminalità sotto il profilo dell'esperienza formativa in quanto tale.

La scuola può esercitare un duplice ruolo, positivo da una parte – diffusione di competenze basilari, suscitazione di interessi e di desideri di approfondimento culturale, elevazione delle aspirazioni – e negativo dall'altra – rifiuto dei linguaggi non istituzionalmente consueti, scarsa disponibilità all'apertura ed alla collaborazione.

In termini generali, la connessione fra scuola e formazione diffusa richiede che la promozione delle risorse dell'alunno si rivolga a risultati di ordine fondamentale e non provvisorio. In termini più concreti, entrano in gioco i criteri conduttivi per la costruzione di curricoli formativi di base (core curricula): centrazione su abilità generali piuttosto che su competenze ristrette; accurata selezione dei contenuti; didattica orientata ai processi di ricerca, all'analisi critica ed all'interazione-cooperazione fra gli alunni; ampia apertura sui contenuti ed i problemi della cultura presente. Sul piano progettuale, infine, emergono le promesse dell'autonomia programmatica e funzionale. I segnali salienti si indirizzano in direzione del consolidamento della preparazione alfabetica di base, dell'apertura a tutte le ulteriori possibilità di alfabetizzazione in senso culturale, dell'inclusione di una dimensione di applicazione e di finalizzazione personale e della sensibilità ad una potenzialità di sviluppo comunitario.

### 3. Analisi e criteri

Il tema conduttore è costituito dal criterio per cui l'integrazione di cultura formale, cultura non formale e cultura informale rappresenta lo sviluppo progettuale più promettente per un quadro futuro di innovazione educativa ad ampio raggio.

#### 3.1 *Mondi*

Riprendiamo una disamina<sup>43</sup> basata sulla distinzione fra un modo 'fisico' ed uno 'modale' di intendere l'allocatione reciproca dei due termini in questione. Il primo approccio è evidente, ad esempio, quando si tende a contrapporre

| scuola tout court            | scuola parallela          |
|------------------------------|---------------------------|
| insegnamento formale         | acculturazione informale  |
| trasmissione didattica       | apprendimento massmediale |
| socializzazione intenzionale | socializzazione spontanea |

Scolastico ed extrascolastico definiscono, però, non soltanto 'luoghi' diversi di attuazione dell'evento educativo e didattico ma anche 'mondi' differenti, cioè accezioni diverse, 'filosofie' contrapposte dello sviluppo, 'selezioni' diverse del materiale scientifico-culturale, 'tagli' descrittivi e normativi diversi. In sintesi, parlare di scolastico ed extrascolastico vuol anche dire accostare due concezioni tendenzialmente antinomiche, che possiamo ritrovare in una rapida serie di richiami contrappositivi:

<sup>43</sup> C. SCURATI, *Scolastico ed extrascolastico*, in Id., (a cura di), *L'educazione extrascolastica*, La Scuola, Brescia, 1986, pp.35 sgg.

| mondo dello scolastico   | mondo dell'extrascolastico  |
|--|---|
| primato dell'insegnamento<br>conoscenza di carattere sommativo:<br>centrazione sulla produzione,<br>segmentazione disciplinare,<br>dipendenza dello studente<br>dall'insegnante, scarsa<br>comunicazione interna,<br>modi assimilativi | primato dell'apprendimento<br>conoscenza di carattere organico:<br>centrazione sull'esplorazione,<br>integrazione disciplinare,<br>interazione fra studente<br>ed insegnante, elevata<br>comunicazione interna,<br>modi investigativi e discussionali |
| chiusura sull'esperienza<br>interna all'istituzione  | apertura ai contatti diretti<br>ed immediati con la realtà  |
| Monopolizzazione del processo<br>di formazione   | distribuzione ed accesso ad una<br>molteplicità di agenzie formative  |
| esecuzione, ricezione, obbedienza  | inventività, iniziativa, cooperazione   |
| dipendenza da condizioni esterne<br>(programmi, disposizioni, esami,<br>regolamenti)   | gratuità dell'interazione<br>e della relazione  |
| distanziamento   | iniziazione diretta   |
| dominanza della razionalità,<br>costruzione di competenze<br>e di filtri critici   | dominanza dell'immersione,<br>impregnazione affettiva   |
| apprendimento di tipo<br>intenzionale ed euristico   | apprendimento di tipo incidentale,<br>interstiziale, imitativo, contestuale   |

Si tratta – come si può vedere – di due orizzonti ben differenziati, la cui composizione non può che risultare difficile. D'altronde – come aveva perfettamente intuito Sergio Hessen – è in gioco un «passaggio dalla lezione alla creazione, dall'autorità alla ragione, ...dalla limitata organizzazione scolastica all'illimitata fluidità della vita»<sup>44</sup>: svolgimento tutt'altro che insignificante.

### 3.2 *Universi*

Secondo A. Pain<sup>45</sup>, l'individuazione dell'educazione informale come campo ad alta significatività formativa comporta quattro fondamentali convincimenti:

- l'azione educativa della società in senso globale costituisce un processo complesso nel quale intervengono tanto il sistema formale quanto gli altri sottosistemi sociali ed il cui effetto educativo è il risultato di una coproduzione;

<sup>44</sup> S. HESSEN, *Fondamenti filosofici della pedagogia*, Armando, Roma, 1958, vol. II, p. 7.

<sup>45</sup> A. PAIN, *Education Informelle. Le effets formateurs dans le quotidien*, Ed. l'Harmattan, Paris, 1990. Per una ripresa di queste tematiche vd. A.M. MARIANI, *Educazione informale tra adulti. Pedagogia e conversazione*, UNICOPLI, Milano, 1997.

- l'educazione è apprezzabile come variabile interveniente nei processi di cambiamento sociale nella misura in cui se ne valuta l'effetto nel senso della partecipazione dell'individuo alla vita della società e non in base agli anni di scolarizzazione;
- occorre centrare gli sforzi o gli investimenti non soltanto sulla scuola e sull'insegnamento sistematico ma anche sulle altre agenzie che operano per i diversi livelli di età della popolazione;
- occorrono una maggiore valorizzazione di colui che apprende, al quale va consegnato un minimo di conoscenze di base, ed un approccio più globale da parte delle diverse agenzie educative.

Gli aspetti salienti dell'educazione informale consistono, a loro volta, nel fatto di trarre i contenuti dalla vita quotidiana (rilevanza educativa dell'evento preso per se stesso, apprezzamento del 'disordine', valorizzazione dell'esperienza, delineazione di un programma aperto e non finito di formazione), di avvalersi di mezzi intesi come coprodotti dell'azione (è il comportamento provocato che conferisce valore ad un messaggio che si è dimostrato capace di influenzarlo; l'impregnazione è la maniera tipica dell'appropriazione (le situazioni per se stesse hanno un loro intrinseco potenziale educativo) e di affermare il ruolo decisivo di colui che apprende (primato dell'autoformazione). La nozione centrale diventa quella di «cammino critico», cioè di un itinerario nel quale si tratta di tener conto non soltanto «della scuola e della formazione continua ma anche dei vettori di informazione e di apprendimento come i gruppi dei pari, i mass media, il tempo libero, le situazioni della vita di famiglia, i contatti col vicinato, le attività ed i rapporti di lavoro così come le moderne tecnologie dell'informazione». Si ha, così, un criterio di 'globalità' comprensiva, per il quale ciascuna delle modalità possibili – la formale, l'informale e la non formale – è in grado di offrire i suoi propri contributi:

| educazione informale   | educazione non formale  | educazione formale   |
|--|---|--|
| sensibilizzazione al contatto con l'ambiente   | risposta ai bisogni dell'azione   | introduzione al lavoro intellettuale organizzato   |
| attivazione dell'interesse per una materia   | elaborazione di un primo grado di astrazione nell'analisi delle pratiche al fine di trarne delle conoscenze | possibilità di formalizzare le conoscenze ottenute   |
| possibilità di passaggio dall'interesse circoscritto all'integrazione in un campo di preoccupazioni personali<br>possibilità di esplorazione personale | facilitazione del contatto con le conoscenze a partire dai bisogni avvertiti                                | riconoscimento delle conquiste individuali   |
| libertà di azione per un progetto personale  | demistificazione della funzione docente   | formalizzazione delle conquiste ottenute sul piano sociale attraverso altre modalità educative |
| possibilità di autogestire la propria formazione   | mantenimento dell'abitudine al lavoro intellettuale organizzato   |  |

Chiudiamo con l'indicazione di alcuni elementi fondamentali di impostazione pedagogica complessiva.

#### 4.1 *Educante e educativo*

Ci pare che la ricorrente ed ormai diffusissima confusione fra l'idea di 'società educante' e quella di 'società educativa', termini che vengono comunemente impiegati in maniera del tutto equivalente ed interscambiabile, dia luogo ad una serie di possibili slittamenti di senso e di prospettiva che non vanno abbandonati al loro destino.

È evidente che entrambi gli aggettivi si riferiscono a possibili qualità del termine 'società' considerato rispetto alla sua rilevanza sotto il profilo dell'educazione: entrambi dicono che la società educa. Ma è per l'appunto da qui che, invece di stabilirsi la loro sovrapposibilità, parte l'itinerario di svelamento della loro sostanziale differenza: educa, infatti, secondo quale logica? per conseguire quali effetti? in nome di quali principi?

Il verificarsi materiale di un fatto non ne stabilisce mai l'automatizzata inclusione nella 'forma' della legittimazione pedagogica, per stabilire la quale occorre avvalersi di una serie di ulteriori considerazioni di carattere modale e contestuale. Tanto per fare un esempio, possiamo dire che una punizione risulta essere quasi sempre 'educante' (di certo modifica i comportamenti) ma non per questo può essere considerata di per sé 'educativa' (aiuta a rielaborare le convinzioni?), anche se lo può diventare a certe condizioni.

Tornando al nostro tema, diciamo che l'educativo e l'educante qualificano la natura della società sotto profili ed in riferimento a paradigmi diversi e perfino contraddittori fra di loro. La distanza che li separa può venire rapportata alla differenza che corre fra un paradigma di totalizzazione (società educante) ed uno di universalismo (società educativa).

Vediamo di sciogliere la posizione indicando con precisione i criteri di costruzione della distinzione.

Se pensiamo, allora, ad una situazione nella quale sono determinanti condizioni di forza, potere, sovradeterminazione, concentrazione delle influenze, omogeneizzazione culturale ed irreversibilità degli esiti ci muoviamo nella linea della società educante; se, di contro, ipotizziamo una rete di opportunità, di diffusione delle competenze, di pluralità delle espressioni ammesse e di compatibilità fra orientamenti e visioni differenti camminiamo sui sentieri di quella che la coscienza pedagogica ha sempre ritenuto essere una società educativa (o – per riprendere una fra le più felici espressioni di Aldo Agazzi – una società che si muove e si sviluppa nell'ordine dell'educazione).

È facile, a questo punto, proseguire: una società semplicemente 'educante' può impiegare mezzi e strumenti (l'informazione, la tecnologia, la pressione psicologica, l'attrazione consumistica, la formazione del consenso, e via dicendo) in maniera profondamente

dissonante da quanto farebbe se fosse anche 'educativa'; la prima può attivare meccanismi (come la suggestione pubblicitaria, la marketizzazione e la clientizzazione), ai quali la seconda non è interessata; nel primo contesto l'attenzione per gli esiti e le loro verifiche tende a prevalere su quella per i percorsi ed i soggetti che caratterizza invece il secondo. Ed ancora, senza alcun dubbio, il quadro 'educante' si nutre di certezze ed economizza i tempi laddove quello 'educativo' è popolato di ipotesi e seminato di attese.

Realizzare il sogno di una società educante – energica, robusta, governata e governante – che sia anche e sempre nel contempo educativa – aperta, non opprimente, serena, accogliente – è da sempre il progetto di ogni disegno formativo in grado di esprimere una qualche forma di consapevolezza pedagogica.

Sarebbe però una pericolosa illusione credere che ciò avvenga comunque. Quello dell'educante con l'educativo, infatti, è un incrocio rischiosamente problematico, il cui controllo richiede una padronanza molto precisa delle poste in gioco ed esige il rispetto del principio secondo il quale l'educante come fatto deve poter essere sempre giudicato dall'educativo come valore.

#### 4.2 Una scuola forte

Vediamo quattro fondamentali modi di pensare la scuola.

**a) La scuola come 'passione' civile e morale:** la scuola costituisce l'immagine privilegiata della capacità e dell'energia riproduttiva in senso generativo di una cultura, di una società e di un'organizzazione politica, il segno distintivo della qualità umana di una popolazione e di un sistema statale pienamente civili e storicamente responsabili nei confronti di se stessi e delle generazioni future: si tratta di un concetto divenuto ormai completamente retorico e privo di contenuti oppure di un principio ispiratore da ritrovare e da trascrivere in linguaggi ed opportunità nuove e diverse dalle precedenti? Noi siamo di questo secondo avviso, ma non ci pare che sia altrettanto chiaro per tutti.

**b) La scuola come 'utilità' socioeconomica:** la scuola ed il suo successo dipendono dalla capacità di esaudire le funzioni che le vengono attribuite dalle varie forze ed agenzie che hanno nei suoi confronti potestà di domanda, di indirizzo e di giudizio. Ciò che le si chiede, in sostanza, deriva non tanto da una condivisione etico-culturale ma da condizioni di possesso e di potere sovraordinate e tendenzialmente non contrastabili.

La posizione consente certamente di riportare la scuola ai suoi ineliminabili doveri ed alle sue indispensabili dimensioni di produttività lavorativa, concretezza operativa e non dispersività, ma richiede comunque di venire meglio coniugata in rapporto alle altre preoccupazioni e sollecitazioni che la riguardano in quanto struttura di relazione e di avvaloramento significativo. Un conto, infatti, è

l'ingresso integrativo e giustamente correttivo di questo punto di vista nel panorama delle opportunità di conoscenza critica della scuola ed un altro il suo uso invasivo e monopolizzante rispetto all'interezza del suo essere e del suo porsi.

c) *La scuola come 'esperienza biografica' significativa*: si tratta del senso psicodinamico personale dello stare a scuola e dell'esser-ci andati come tratto di vita che tocca e descrive in maniera propria ed irripetibile la vicenda di ciascuno; è tutto quanto appartiene al mondo dei rapporti e dei ricordi e della connessa valutazione che il soggetto ne opera nel profondo della sua interiorità.

d) *La scuola come 'garanzia di integrazione' sociale*: la scuola rappresenta lo strumento più potente ed universale di inserimento, in senso sia ricettivo che reattivo, nella propria cultura di appartenenza, nelle sue tradizioni, nelle sue strutture, nei suoi dinamismi e nelle sue potenzialità di trasformazione. Il suo è fondamentalmente un compito di 'istituzione' alfabetico-strumentale e di moralizzazione comportamentale, che può assumere diverse sfumature a seconda della visione più o meno tradizionalistico-conformizzante o liberal-innovativa da cui viene accompagnato.

Vediamo una rapida elaborazione.

Ci sembra possibile connettere fra di loro l'approccio a) e quello c) – l'idea di 'passione' e quella di 'esperienza biografica' – da una parte e gli approcci b) e d) – l'idea di 'utilità sociale' e quella di 'garanzia di integrazione' – dall'altra per ricavarne due impianti ancora più generali, che non è difficile qualificare in nome di una maggiore centratura sulla soggettività in un senso e sull'oggettività nell'altro: non si tratta di contrapporre, ma occorre comunque distinguere.

I confini del compito risultano forse ancora più chiari: l'impresa della scuola si svolge nel terreno dei fatti ma non vi si esaurisce. La domanda a cui risponde, infatti, rimane in certa misura sempre trascendente ed ulteriore, e soltanto una chiara visione dei diversi approcci in gioco e delle loro conseguenze può consentire di ascoltarla correttamente e, soprattutto, di rispondervi in modo adeguato; più ancora, i suoi tracciati formativi possono ritrovare il sapore della proposta di un'avventura capace di iscriversi nelle scommesse della persona su di sé.

#### 4.3 Sinergie

È chiaro che, se la scuola vuole essere realmente presente in campi come l'educazione sportiva, il recupero sociale, il sostegno ai soggetti con particolari difficoltà, l'intervento nelle situazioni di disagio, l'integrazione culturale, l'educazione ambientale e l'educazione massmediale non può non avviare un itinerario di sinergie programmatiche con le realtà associative che svolgono una costituzionale attività di carattere formativo in questi campi.

Questa considerazione non esclude, ad ogni modo, che si facciano presenti alcuni elementi di riordinamento.

In primo luogo, abbiamo già visto che la scuola può esercitare un ruolo sia positivo che negativo. Ne consegue, allora, che essa è in ogni caso al centro come fattore volta a volta promozionale od ostacolante e che continua a restare comunque una chiave di volta della situazione.

La seconda considerazione spetta alla sottolineatura della necessaria multilateralità e poliedricità degli approcci di progettazione e di attuazione delle iniziative. L'approccio consigliabile non è infatti di carattere 'deduttivo' (ideologico, massimalistico, rigidamente normativo), ma di carattere 'induttivo' (situazionale, adattivo, flessibilmente funzionale); in sostanza, rispondente a bisogni ed applicazioni utili sotto il profilo individuale e collettivo.

Si tratta – come s'è detto – di pensare ad una 'società educativa', vale a dire ad una organizzazione comunitaria che renda possibile a tutte le istanze sociali di essere presenti nel concerto delle forze attivamente disponibili per rendere a tutti il servizio della loro competenza e della loro ricchezza culturale e formativa.

Questa impostazione è ovviamente esposta ai possibili rischi e difetti di un volontarismo altrettanto ingenuo del dirigismo al quale vuole sfuggire, e non è certamente fuori luogo sentir costantemente risuonare il problema della costruzione di un 'sistema integrato' di strutture: la questione è assolutamente centrale.

Occorre chiedersi, allora, – una volta accettata l'istanza – dove è possibile collocare il punto di annodamento e di integrazione. A tale riguardo, sono andate ricorrendo due fondamentali soluzioni: quella 'liberistico-mercantilistica' – per la quale non c'è alcuna necessità di integrazione, ma soltanto una situazione di concorrenza fra agenzie diverse – e quella 'politico-programmatoria' – per la quale sono gli organi di governo e di amministrazione (soprattutto locale) a poter esprimere un potere di indirizzo e di coordinamento delle varie possibili attività.

Se la prima appare insoddisfacente dal punto di vista della pertinenza deontologico-educativa, la seconda si scontra con obiezioni di non scarso peso sul terreno della concezione della convivenza istituzionalizzata. È quindi indispensabile trovare una nuova via che, facendo tesoro delle preziose disponibilità di ricchezze e di risorse oggi disponibili, riesca a comporle in un quadro sufficientemente strutturato di pertinenza e di autocontrollo educativo. L'itinerario che si disegna comprende la formazione mirata degli operatori sia scolastici che extrascolastici, l'instaurazione di criteri di accettabilità e di affidabilità delle proposte, da realizzare attraverso il concorso di tutte le agenzie in gioco, e l'assunzione, da parte degli organismi di governo, di corrette ed esplicite funzioni di orientamento, autorizzazione, accreditamento e valutazione.



# I dossier

## “La costruzione dell’identità”.

### DOCUMENTO OPERATIVO

Ufficio Nazionale per l’educazione, la scuola e l’università

1. Il viaggio verso la conquista dell’identità personale che ogni giovane è chiamato a compiere rappresenta un compito per la comunità sociale ed ecclesiale, ma non è un compito “disincarnato”, bensì deve sapersi collocare nell’ambiente e nella cultura in cui ciascuno dei nostri giovani vive e con cui la nostra comunità ecclesiale si confronta.

Si tratta di un cammino che incontra difficoltà e “sfide” di cui il saggio educatore è chiamato a prendere coscienza. I contributi dei seminari realizzati dall’Ufficio Scuola per iniziativa della Commissione Episcopale per l’Educazione Cattolica, la Scuola e l’Università su questo tema sono stati preziosi in tal senso e possono essere analiticamente consultati nel *dossier* messo a disposizione. Questo documento di lavoro è un allegato del dossier; esso si basa su tale dossier, soprattutto nella sua prima parte, e cerca di tradurre l’analisi in proposte (nella seconda parte) che vogliono offrire una base del tutto provvisoria per la discussione di questi giorni.

#### *Parte prima*

### **Lo scenario di riferimento (elementi di analisi)**

2. L’analisi delle modalità con cui si realizza l’inserimento dei nostri figli nella cultura e nella società dei nostri giorni può dare risultati apparentemente sorprendenti, se confrontiamo il modo in cui la precoce scolarizzazione genera una “promessa” di vivacità mentale e di attivo inserimento in età infantile, a cui corrisponde una diffusa “fatica di crescere” in età adolescenziale. Richiamiamo in estrema sintesi alcune delle principali sfide educative.

3. La socializzazione scolastica avviene in modo precoce, in un intenso clima “affettivo” che si vorrebbe ritrovare in età adolescenziale, anche se non sempre questo risulta possibile, lasciando inappagate buona parte delle aspettative in tal senso: al forte coin-

Alcune “sfide educative” con cui confrontarsi

volgimento affettivo che è possibile e fisiologico nella scuola primaria, spesso fa da contraltare un eccesso di freddezza relazionale nella scuola secondaria, proprio quando la “fame di relazioni” si fa più forte e la perdita di punti di riferimento nel mondo degli adulti significativi renderebbe ancora più importante che gli educatori (a scuola e fuori di essa) potessero stabilire una buona sintonia relazionale.

4. Sul piano dei comportamenti agiti dai bambini si osserva un’anticipazione di modelli di comportamento tipicamente adolescenziali, a cui non corrisponde un’adeguata “competenza etica” e valoriale. A ciò si aggiunga il disorientamento etico che si sperimenta in una famiglia “affettiva” a basso tasso di conflitto, spesso priva di regole chiare ed in cui rischiano di entrare in crisi i ruoli (specialmente genitoriali). Non aiuta a superare l’impasse il contesto culturale di una società “eticamente neutra” in cui sembrano in crisi le filosofie della speranza, e che offre a sua volta punti di riferimento malsicuri e vacillanti, dando l’impressione di una scarsa rilevanza delle questioni etiche, anche se proposte con autorevolezza (come fa la Chiesa).

5. I giovani vivono un rapporto difficile con *la propria corporeità*, che da un lato viene rivestita di significati “simbolici” (spesso desunti dai modelli proposti dalla cultura televisiva o da rivista patinata), mentre dall’altro lato si tende a plasmarla e dominarla più che ad “ascoltarla”. Questo atteggiamento è tipico di una società tecnocratica, in cui diventa persino difficile distinguere tra una cura di sé che consiste nell’assecondare la natura (“secondo natura”) ed un desiderio di dominio dispotico sulla propria corporeità affinché si adegui ai significati simbolici che i giovani (e la loro cultura di riferimento) vorrebbero imporle.

6. Molto importante sul piano educativo è la sfida che proviene dalla considerazione del rapporto ambiguo con la dimensione del *tempo*, sia dal punto di vista quantitativo, sia dal punto di vista qualitativo. Sul piano quantitativo colpisce come ci sia la tendenza – prima da parte delle famiglie, poi da parte dei ragazzi stessi – a “riempire” il molto tempo libero che gli impegni “istituzionali” (es. la scuola) lasciano loro a disposizione: sembra quasi che vi sia una sorta di “horror vacui” che si sente il bisogno di riempire con impegni legati ad hobby, interessi, passioni, ma anche divertimento “strutturato”, che diventa quasi un nuovo tipo di impegno sulla base del quale organizzare le proprie giornate. Sul piano qualitativo risulta invece difficoltoso per loro assumere la logica dell’“investimento” per il futuro ed emerge un prevalente “consumo” del tempo e delle esperienze. Ad un presente molto ricco di soddisfazioni o

anche solo di stimoli ed impegni, corrisponde – paradossalmente – la difficoltà a fare i conti con il passato (di cui ci si sente sempre meno “figli”) e con il futuro (pensato come una sorta di “apertura vuota”).

7. Tutto ciò si traduce in una crisi di *progettualità personale*, nella difficoltà a *conquistare* un'autonomia che spesso viene precocemente attribuita dagli adulti ma non intensamente vissuta come tale (la percezione che gli altri “si fidano” di te prima ancora di averlo potuto/dovuto dimostrare), con la complessiva tendenza ad “eter-nizzare il presente”, anche solo per la difficoltà di pensare al domani collegandolo ad un progetto di vita che comporta un'attribuzione di valore a se stessi (spesso anche questa si configura come una difficoltà), alle proprie aspettative, al contributo che si ritiene di poter portare nell'umana famiglia.

---

Alcune  
“leve positive”  
offerte dalla  
cultura odierna

8. L'analisi della cultura del nostro tempo e delle linee di tendenza del mondo giovanile deve poter rivelare – secondo lo spirito del Concilio – ombre e “luci”. Queste ultime sono importantissime sul piano educativo, perché ci forniscono alcuni punti di appoggio su cui poter far leva con azioni dinamiche e positive.

9. Le prime “luci” si possono trovare proprio tra le righe della “fatica di vivere” che abbiamo sopra indicato parlando del mondo giovanile: in ogni momento si percepisce con chiarezza un “bisogno di autenticità”, nelle relazioni come nelle proposte (sul piano culturale, ma anche su quello valoriale). I giovani non tollerano chi non è sincero, assume una “posa” o si rapporta in modo non autentico, mentre sanno cogliere – e apprezzare – l'autenticità, chi è fedele a se stesso, coerente, “umano”. Nei rapporti con loro è importante essere sinceramente inclini a “prendersi cura” di loro, delle loro speranze, senza pretendere di “incasellarli” prematuramente in schemi precostituiti, mentre viene apprezzato chi si pone in posizione di ascolto, li accetta per quello che sono, anche spronandoli a puntare più in alto. Tale apprezzamento – in genere – non si traduce in una rapida adesione a quanto proposto o suggerito, ma piuttosto in un'attivazione di complessi percorsi di ripensamento di se stessi, che eventualmente possono portare frutti nel lungo periodo. Questo clima relazionale è favorito da una complessiva diminuzione della conflittualità intergenerazionale, con la ricerca di rapporti “affettivi”, a partire dai quali si può sperare di recuperare un'efficacia educativa più improbabile per altra via.

10. La riflessione teologica – pur non avendo un modello pedagogico predefinito da proporre alla scienza pedagogica – fonda un'antropologia solida e si collega ad una tradizione educativa che si presenta come una vera e propria “miniera” di indicazioni che possono risultare strategicamente utili a fronte delle sfide della contemporaneità. In altri termini si tratta di far esplodere le potenzialità del rapporto tra fede e pedagogia che possa valorizzare la visione cristiana dell'uomo e della vita, rileggendo quell'*umano cristologico* che sempre può essere generativo e rigenerativo di suggestioni umanizzanti. Per poter parlare di una “pedagogia cristianamente ispirata” in senso autentico sarebbe importante che i riferimenti alle categorie del ragionare nella fede fossero strutturanti la riflessione pedagogica, e non costituissero solo un riferimento accidentale che si limita a sottolineare come “anche” nel Vangelo si trovi conferma di una propria riflessione elaborata per altra via. Il nodo antropologico acquisisce in tale contesto una sua centralità teoretica e rappresenta il punto di snodo dell'auspicata mediazione culturale tra fede e pedagogia.

11. Il punto di partenza si può cercare in una concezione del rapporto tra natura e cultura, che ne veda la costante interazione dinamica, ma con una logica dotata di senso: vi è una “emergenza” di originarietà che dipende dall'azione creativa di Dio (natura) che non può essere schiacciata interamente sull'asse della temporalità. La stessa consapevolezza della dignità e del valore della persona umana (per natura e non per convenzione) è premessa di atteggiamenti educativi profondamente rispettosi, ma anche di finalità educative elevate ed esigenti, nemiche di ogni riduzionismo.

12. Il concepire la persona come unità vivente psicofisica, la cui dignità abbraccia tanto l'anima spirituale quanto il corpo di cui ci è promessa la risurrezione, implica una visione serena della corporeità, che si collega all'imperativo educativo di coltivare le virtù che possano forgiare un carattere capace di autodominio, contro le opposte tentazioni di un materialismo sfrenato e di un “angelismo” ascetico, che risultano parimenti “disumane”.

13. Anche l'agire libero dell'uomo è oggetto di una riflessione specifica nella luce della fede: la libertà si afferma nel suo rapporto con la Grazia, ma sempre chiama in causa la responsabilità di ciascuno. Sul piano educativo tale concezione comporta un rispetto assoluto (quasi “sacro”) della libertà dell'allievo che deve avere la percezione di doverla “conquistare” (con il raggiungimento di una piena e matura autonomia) e conservare (attraverso un carattere forgiato secondo virtù).

15. La visione cristiana del tempo e della storia è strutturalmente positiva, aperta ad un futuro dotato di senso, in cui ha senso progettare la propria esistenza e portare un proprio contributo. La storia però non viene concepita come un'entità impersonale, di cui ciascuno non sarebbe altro che un "ingranaggio", ma proprio al contrario la fede cristiana sottolinea come l'identità di ogni persona abbia una centralità esistenziale che in parte si lega alla nostra capacità di costruirla e progettarla, ma che specularmente ha il carattere di un "dono", legato ad una chiamata (vocazione) che ci inserisce in un dinamismo (progetto divino – storia della salvezza) più grande di noi.

16. Quando ci si appresta a redigere progetti educativi specifici, nei diversi contesti e nei diversi ambienti, è bene fare i conti con alcune delle finalità educative che possono emergere dalla visione cristiana della vita:

- privilegiare la dimensione del "senso", a cui ricondurre tutti gli obiettivi di tipo strumentale;
- riconoscere che la vita ha un "compito" che ciascuno è chiamato a scoprire;
- favorire la capacità di ascolto, il silenzio, la necessità di "fare il punto" su se stessi e sulla propria vita;
- promuovere relazioni positive, un linguaggio rispettoso, atteggiamenti socialmente costruttivi e responsabili;
- favorire una visione positiva della vita, l'amore per l'esistenza e l'attenzione alla vita spirituale (contro ogni deriva di tipo materialistico).

17. Ci si può chiedere, infine, se una visione cristiana dell'uomo possa arrivare ad ispirare anche alcuni elementi di metodologia pedagogica, ovvero se vi siano tratti comuni di uno "stile educativo" cristianamente ispirato. Senza nessuna pretesa di dare indicazioni prescrittive possiamo riprendere alcuni degli spunti emersi dal ricco dibattito dei seminari CEI, individuando alcuni nodi strategici convergenti. La proposta educativa dovrebbe essere chiara ed essenziale, attenta alle questioni dello sviluppo, ma anche capace di farsi carico di una proposta di umanità precisa. L'educatore cristiano è un "esperto di umanità" che cerca di rendere appetibile per molti una prospettiva antropologica in cui – come si legge nella *Redemptor hominis* – Cristo svela pienamente l'uomo all'uomo. Al di là della proposta educativa vi è probabilmente uno stile cristiano nella relazione educativa: non si tratta solo di tenere atteggiamenti politicamente corretti e – per questo – efficaci sul piano relazionale, ma si tratta di fondare davvero i propri atteggiamenti su un sincero e profondo amore per gli allievi e per le persone che ci sono state affidate. È essenziale che i ragazzi colgano che l'educatore fa ciò che fa, dice ciò che dice, propone ciò che propone e chiede ciò che chiede.

de perché vuole loro bene, li ama e li accetta per quello che sono, è disponibile a mettersi in gioco e spera con questo di “contagiarli” al suo amore per la vita, per ciò che in essa vi può essere di alto e nobile, per i beni eterni che Dio promette e la Grazia meritata da Cristo rende accessibili. La stessa capacità di promuovere – nei ragazzi – atteggiamenti attivi, di sollecitare il loro protagonismo e l’assunzione di responsabilità può essere rafforzata in una visione cristiana dalla concezione della libertà di cui si è già detto, ma anche dall’esperienza di comunità che educatori ed educandi dovrebbero fare all’interno della comunità ecclesiale. Aristotele diceva che l’uomo è – per natura – un essere “sociale” ovvero “politico”; in una visione cristiana potremmo dire che la persona umana è chiamata ad essere un “animale comunitario”, fatto per vivere in una comunità di condivisione, alla quale chiamare a partecipare anche coloro della cui crescita ci si vuole occupare.

## *Parte seconda* **Alcune ipotesi operative**

18. Si propongono alcune ipotesi di lavoro che riguardano i diversi soggetti e interlocutori della comunità ecclesiale. Si rimanda alla sezione 3 del dossier relativa alle reti e ai soggetti. Qui si vuole offrire ai responsabili della pastorale della scuola una base di riflessione più esplicita, articolando i molteplici spunti operativi attorno ad un’idea organica, cioè quella della creazione di alcuni “centri territoriali” che non vogliono essere un’inutile reduplicazione dell’esistente, ma un luogo di confluenza delle migliori energie che possano essere messe in condizione di operare in modo sinergico. Al di là delle modalità con cui tale ipotesi potrà (o non potrà) prendere forma ci sembra importante superare la logica degli auspici dichiaratori che spesso caratterizzano i nostri incontri a livello di consulte, per tradurre le “buone intenzioni” in “buoni propositi”.

**La necessità  
di presidiare alcuni  
“temi caldi”**

19. Tra le sfide educative che abbiamo sopra indicato ve ne sono alcune di cui probabilmente la comunità ecclesiale potrebbe presto farsi carico, assumendo un ruolo attivo e propositivo. È bene cercare di superare un approccio di tipo “generico” in cui l’ampiezza delle analisi pone di fronte agli occhi questioni tanto ampie e numerose da poter essere difficilmente fronteggiate nella loro ampiezza e complessità. Una volta effettuato il pur utile esercizio di analisi è bene chiedersi in concreto quali siano i temi più urgenti, su cui concentrare le proprie forze a livello educativo e su cui far convergere le sinergie di cui si dirà a breve.

20. Ecco alcuni punti di attenzione che sinteticamente riportiamo a titolo esemplificativo, ma è bene mantenere costantemente attivi i “sensori” e soprattutto fare esercizio di discernimento, a partire dall’impatto esistenziale che le diverse questioni sembrano avere sui nostri giovani. Tra i temi caldi bisognerà comunque tenere presenti:

- l’orientamento personale e professionale, la costruzione della propria identità, la scoperta di sé e la dimensione progettuale dell’esistenza, anche in prospettiva vocazionale;
- il valore della vita e della sua dignità, la necessità di tutelarla dal suo inizio fino al suo termine naturale, anche tenendo conto delle molteplici “sfide” che provengono dalla nostra cultura e dalla nostra società (si dovrebbe rileggere *l’Evangelium vitae* tenendo sullo sfondo tutto il dibattito bioetico contemporaneo);
- il valore della sessualità, della costruzione della propria identità sessuale (oggi si tende a dire “di genere”), il problema dei comportamenti sessuali concretamente agiti di fronte alle sollecitazioni che provengono dal mondo dei coetanei e dagli stereotipi della cultura dominante;
- la capacità di “leggere” i media, il loro linguaggio, ma anche le distorsioni più eclatanti che questi inducono, non ultima l’immagine complessiva della Chiesa e del cristianesimo che viene – nel complesso – offerta e che, se non sottoposta ad un vaglio intelligente, potrebbe essere acriticamente accettata;
- l’educazione alla convivenza civile, ai diritti umani, all’impegno politico, alla solidarietà, alla pace: per il cristiano non si tratta solo di aderire a comode “mode” che – almeno in questo settore – sembrano godere del conforto del “coro”, ma di andare alle ragioni profonde del proprio impegno civile, in quanto costruttori di una giustizia da cui dovrebbe scaturire una cultura della pace;
- l’educazione intellettuale e spirituale, l’attenzione alla preghiera e alla meditazione, l’apertura al mistero (rifuggendo ogni forma di riduzionismo più o meno larvato). Gli stessi “saperi” disciplinari e interdisciplinari possono essere oggetto di una rivisitazione e di un approfondimento culturalmente significativo: si pensi ai tesori che una cultura cristianamente ispirata ha donato alla letteratura, alla filosofia, all’arte... e che non sempre sono oggetto di adeguate attenzioni nelle istituzioni scolastiche...

La necessità  
di valorizzare  
i soggetti  
e rafforzare le reti

21. È stata sottolineata l’importanza di puntare – in un contesto culturale e sociale ad alta complessità – su tutti i soggetti della comunità ecclesiale che possono portare un loro contributo attivo: parrocchie, consulte, uffici, associazioni, famiglie.

• La famiglia svolge un compito primario nella costruzione dell’identità dei figli. Occorre superare la visione che la relega ad

una funzione esclusivamente affettiva e di cura, per sostenerla, attraverso momenti formativi, a riscoprire un'autorevolezza che operi per un orientamento valoriale ed educativo.

Questa opera di rinnovamento passa anche "dall'educare all'associazionismo", per una presenza efficace della famiglia nelle istituzioni di istruzione e di formazione, nella società civile, nella stessa pastorale scolastica.

- Le associazioni ecclesiali, i movimenti, le associazioni professionali degli insegnanti e le varie forme di aggregazione dei genitori e delle famiglie (associazioni, gruppi-famiglie, ecc.) sono chiamate a confrontarsi e a portare il loro contributo, in comunione e sinergia con le parrocchie, i vicariati, gli uffici diocesani, gli istituti di scienze religiose e tutte le altre energie che la comunità ecclesiale può mobilitare in un determinato territorio.

Una certa attenzione è stata dedicata anche al ruolo che svolgono i "media", con riferimento sia ai mezzi di comunicazione di massa con cui tutti siamo chiamati a confrontarci, sia a quelli che la stessa comunità ecclesiale può tentare di realizzare: se è oggettivamente difficile (ma non impossibile) realizzare emittenti televisive diocesane, non è impossibile operare a livello di emittenza radiofonica e – più ancora – mediante i "nuovi media" (mailing list, gruppi di discussione, portali tematici in internet), nei quali il mondo cattolico ha saputo in questi anni dare prova di notevole vitalità, realizzando prodotti di valore, sia dal punto di vista dei contenuti che della padronanza degli strumenti come tali. Si tratta di un settore in cui una buona motivazione di fondo e la capacità di valorizzare le risorse umane che è possibile mobilitare rappresentano dei punti di forza su cui la comunità ecclesiale può certamente contare.

22. Da tempo si tende a sottolineare la necessità di rafforzare le reti tra i diversi soggetti operanti, ma non è sufficiente esprimere in tal senso ricorrenti auspici, nella pur legittima speranza che si traducano in fatti, ma è bene interrogarsi sulle strategie che possano renderli efficaci. La collaborazione fattiva tra i soggetti ecclesiali può essere indubbiamente agevolata se si individuano alcuni specifici obiettivi comuni ed un contesto operativo in cui ci si doti di strumenti adeguati a tali obiettivi. Del resto la crescente complessità dei contesti operativi con cui si è chiamati a confrontarsi (prendiamo a titolo esemplificativo il mondo della scuola), rende sempre più difficile ai singoli soggetti – separatamente presi – interagire in modo efficace e competente. La stessa evoluzione del sistema di istruzione e formazione pone ai singoli soggetti numerosi interrogativi circa i nuovi spazi che si aprono (che sono davvero numerosi) e le modalità più opportune per tentare di inserirsi in essi. D'altro canto è esperienza quotidiana il constatare la grande di-

spersione di energie e di risorse che deriva dalla frammentazione operativa della pur ricchissima vitalità propositiva dei diversi soggetti ecclesiali: la moltiplicazione di piccole iniziative autoreferenziali e scarsamente incisive non può portare benefici reali nella cultura dell'educazione.

L'ipotesi di  
"centri territoriali"  
(o laboratori)  
di supporto  
all'attività educativa

23. Dalle considerazioni di cui sopra nasce l'idea di costituire una pluralità di centri territoriali, che si strutturino per supportare i diversi soggetti che operano nell'ambito educativo e possano a loro volta interpretare (grazie al contributo di tutti) un ruolo propositivo sul territorio. Le "emergenze educative" che abbiamo individuato possono tradursi in altrettanti progetti educativi, da proporre alle scuole, alle parrocchie, alle stesse associazioni. Per la realizzazione di ciascuno di questi progetti è opportuno creare banche dati che siano disponibili per tutti, mettere a disposizione strutture operative con un minimo di risorse, poter contare sul contributo di quanti – nella comunità ecclesiale locale – hanno la capacità di giocare un ruolo culturalmente attivo nei diversi settori.

24. Tali centri potrebbero avere una dimensione di tipo vicariale (che consente una maggiore agilità rispetto a strutture diocesane ed un maggiore radicamento nel territorio), configurarsi come veri e propri centri culturali, specializzati sulle tematiche di tipo educativo, tali da poter agire a più livelli:

- *a livello di proposta culturale*: è essenziale che i centri si "accreditino" sul territorio come interlocutori credibili, espressione esplicita della comunità ecclesiale, ma non "materialmente" coincidenti con le sue strutture organizzative (parrocchie, consulte, uffici diocesani, ecc.), in modo da poter fare "concorrenza" ad altri centri che altri soggetti hanno espresso negli anni e che sono da tempo interlocutori abituali delle scuole (si pensi a tutti i centri di cultura ambientalista, gli istituti storici, ecc.); esistono già sul territorio centri culturali cattolici che potrebbero assumere la dimensione pedagogico-educativa in forma esplicita orientandola verso forme "laboratoriali" di approccio ai temi educativi; tali centri potrebbero avere anche la funzione di "osservatorio" sull'educazione, in modo da avere anche uno spaccato della situazione del territorio, sempre dal punto di vista di ciò che la comunità ecclesiale ritiene significativo e importante;
- *a livello di struttura organizzativa*: tali centri dovrebbero avere anche quel minimo di struttura che difficilmente i singoli soggetti potrebbero reggere da soli, ma che in realtà consentirebbe a ciascuno di loro (e più ancora al loro insieme sinergico) di operare con molta più efficacia;

- *a livello di iniziativa progettuale*: una volta costituita la struttura e messi in relazione i soggetti tra di loro, sarà possibile individuare – di anno in anno – alcuni obiettivi specifici su cui concentrare maggiormente energie e sinergie, anche in collegamento con altri centri analoghi (una volta che i centri esisteranno sarà semplice metterli a loro volta “in rete” ed effettuare delle buone economie di scala per quanto riguarda il lavoro di elaborazione di proposte e ricerca di materiali). Non sarà necessario (né opportuno) un iperattivismo, ma sarà importante individuare progressivamente (anche tenendo conto delle peculiarità del territorio) alcune “emergenze educative” di cui farsi carico e su cui far sentire la presenza di una proposta educativa cristianamente ispirata. Concretamente si potrebbero predisporre (indichiamo solo alcune ipotesi esemplificative):
- dossier di documentazione sulle tematiche educativamente più “calde”, affinché docenti e studenti se ne possano servire per proporre iniziative nelle scuole e negli altri ambienti educativi;
  - pacchetti didattici da offrire alle scuole (e alle altre istituzioni educative), sul modello di ciò che già fanno i centri di ricerca “vocati” ciascuno per il proprio settore (le associazioni ambientaliste propongono da anni pacchetti di educazione ambientale);
  - interventi di aggiornamento per educatori e formatori, genitori e famiglie;
  - concorsi per studenti e altre iniziative (“eventi” da realizzare sul territorio) che offrano l’opportunità di creare un’attenzione culturale e didattica convergente su alcune tematiche che la comunità ecclesiale ritenga di particolare interesse strategico.

25. Appare evidente come la realizzazione di iniziative di questo genere sia sovradimensionata per i singoli soggetti, mentre non appare affatto tale se si pongono le condizioni per mettere insieme le forze ed operare secondo una logica “ecclesiale”.



PARTE II

IL DOSSIER  
VISTO DAI SOGGETTI  
DELL'EDUCAZIONE





# avori di gruppo per soggetti

Il gruppo: Genitori

## Traccia

### 1. L'impegno associato dei genitori in campo educativo. Come si passa dalla pastorale familiare nella comunità cristiana all'impegno associativo?

È fuori dubbio, per il tema che trattiamo e cioè l'importanza dell'educazione, che l'attenzione alle famiglie è prioritaria e lo è anche se si considera che "[...] l'evangelizzazione, in futuro, dipende in gran parte dalla Chiesa domestica" (*Familiaris Consortio*, 65)<sup>46</sup>. L'obiettivo però è quello che "le famiglie si impegnino in organismi previsti dalle leggi ed in ogni altra associazione, specie se di ispirazione cristiana e nel rispetto di un legittimo pluralismo, non tralascino di collaborare anche con altri organismi ed associazioni analoghi veramente indirizzati al bene comune e alla difesa e valorizzazione della famiglia" (*Direttorio di Pastorale Familiare*, 183).

L'impegno associato dei genitori nella scuola e nell'educazione (cfr. AGE, AGESC, FAES ecc.) nasce da una consapevolezza e da un discernimento che dovrebbe avvenire nella comunità cristiana<sup>47</sup>.

Ma come si passa dalla pastorale familiare nella comunità cristiana all'impegno associativo?

Interessante appare l'impostazione dei tre livelli formativi, suggeriti dal Direttorio per cui dopo la prima fase di sensibilizzazione operata dall'intera comunità ecclesiale ed un secondo livello di formazione specifica, interviene l'apporto delle associazioni per "fornire conoscenze tecniche e operative, integrando i livelli formativi precedenti. Le proposte consistono in iniziative legate ad ambiti particolari della partecipazione. I destinatari sono coloro che sono prossimi all'assunzione di impegni in campo sociale".

### 2. La riforma Moratti e i compiti dei genitori

Dopo aver letto la scheda allegata (cfr. allegato): che cosa si è fatto finora nel contesto della pastorale della scuola?

### 3. La costituzione dei forum delle famiglie

Verificare questo punto. I forum sono importanti per la coscienza sociale e politica della famiglia che essi esprimono. Possono essere efficaci sul versante civile perché sono il punto di sostegno dei genitori eletti negli organi di governo della scuola. Ma si devono continuamente alimentare di forze nuove e motivate. Ecco perché occorre un organico rapporto con la comunità cristiana (cfr. allegato).

<sup>46</sup> Attraverso l'associazione è possibile superare la chiusura egoistica nel proprio privato e passare da un atteggiamento passivo ed utilitaristico a quello attivo e di impegno a favore degli altri. Le istituzioni ecclesiali hanno bisogno del lievito dei carismi e dell'apporto creativo dell'associazionismo. Sulle strutture ecclesiali non può ricadere ogni responsabilità di indirizzo, di formazione, di testimonianza e di gestione, ma è l'intero popolo di Dio che va coinvolto a livello di singoli e di gruppi.

<sup>47</sup> Motivare le famiglie a riunirsi (nei gruppi sposi o nelle associazioni genitori) ha il senso di partire dal positivo che già c'è in tanti nuclei familiari e in tante persone.

#### 4. Il dossier

Può essere valida l'idea contenuta nel documento operativo di costituire dei centri culturali di elaborazione pedagogica a livello territoriale intermedio tra la diocesi e la parrocchia?

### Allegato

#### Legge 53/2003 e genitori

Molte sono le novità introdotte dalle normative legate al processo di riforma in atto:

- *l'anticipo* graduale delle iscrizioni alla scuola dell'infanzia delle bambine e dei bambini che compiono i *tre anni*, e alla scuola primaria dei bambini e delle bambine che compiono i *sei anni* entro il *30 aprile* dell'anno scolastico di riferimento;
- l'introduzione di *più libertà di scelta per le famiglie* in ordine all'orario, alle attività scolastiche, alla definizione del piano dell'offerta formativa. Sono sollecitate, inoltre, alla cooperazione, sia a livello individuale che di gruppo associativo per "gli apprendimenti non formali", la compilazione del portfolio, la definizione dei piani di studio personalizzati.
- *L'autonomia didattica e organizzativa delle scuole* viene maggiormente responsabilizzata sui risultati formativi da raggiungere, sui *piani dell'offerta formativa, i piani di studio personalizzati*, gli orari delle discipline, i modelli organizzativi al fine di realizzare l'obiettivo della legge di favorire la crescita e la valorizzazione degli allievi, nel rispetto dell'identità e delle inclinazioni di ciascuno di essi.

A questo fine, *l'orario scolastico* viene così riorganizzato:

- per la scuola dell'infanzia da un minimo di 875 ore annuali ad un massimo di 1700 (da una frequenza media di 25 ore settimanali a una frequenza massima di 47 ore settimanali), a scelta delle famiglie.
- per la scuola primaria è prevista un'offerta formativa obbligatoria di 27 ore settimanali, a cui si possono aggiungere 3 ore facoltative, a scelta delle famiglie. Le famiglie possono scegliere, inoltre, di utilizzare la mensa fino a un massimo di 40 ore settimanali (come nel tempo pieno precedente).
- per la scuola secondaria di I grado, l'orario settimanale obbligatorio è di 27 ore, mentre la quota facoltativa può essere impiegata fino a 33 ore settimanali, più il tempo mensa sempre considerato servizio educativo ed erogato sulla base dell'attuale normativa contrattuale.

In tutti e tre gli ordini di scuola la scelta dell'orario e delle attività opzionali e facoltative è effettuata all'atto dell'iscrizione.

- Il docente "*tutor*", ha le funzioni di orientamento per la scelta delle attività opzionali, di coordinamento delle attività educative e didattiche, di cura delle relazioni con le famiglie e di cura della documentazione del percorso formativo compiuto dall'allievo;
- il *portfolio* delle competenze personali deve documentare il percorso formativo seguito da ogni allievo fin dalla scuola dell'infanzia;
- viene introdotto l'insegnamento della *lingua inglese* e dell'*alfabetizzazione informatica* fin dal primo anno della scuola primaria;

- si aggiunge la *seconda lingua europea* e il *potenziamento dell'alfabetizzazione informatica* a partire dalla prima classe della scuola secondaria di primo grado;
- è necessaria la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale per ciascun studente ai fini della validità dell'anno, a partire dalla scuola secondaria di primo grado;
- la valutazione, periodica e annuale riguarda l'apprendimento ed il *comportamento degli alunni*, e ferma restando la possibilità di non ammettere all'anno successivo dello stesso biennio in caso di accertate gravi carenze;
- viene abolito l'esame di Stato alla fine della 5° classe della scuola primaria.
- la bozza di decreto riguardante il secondo ciclo, comprendente *i percorsi dei licei e dell'istruzione e formazione professionale*, conferma gran parte delle innovazioni già introdotte nel primo ciclo. Al termine del primo ciclo, costituito dalla scuola primaria (ex scuola elementare) e dalla scuola secondaria di primo grado (ex scuola media), si apre "*il secondo ciclo costituito dal sistema dei licei e dal sistema della formazione e dell'istruzione professionale*" (art. 2 g, L. 53/03), quest'ultima è di competenza regionale.
- Ogni alunno si iscriverà al percorso dei licei o al percorso dell'istruzione e formazione professionale al fine di sviluppare al meglio le proprie capacità e competenze.
- Qualora il percorso non corrispondesse alle proprie capacità o orientamenti è "*garantita e assicurata*" la *possibilità di cambiare indirizzo*, sia all'interno dello stesso sistema, sia di passare da un sistema all'altro.
- A partire al quindicesimo anno è possibile usufruire "*dell'alternanza scuola-lavoro*" sia nei percorsi liceali che in quelli professionali.
- *Il diritto-dovere all'istruzione dura per 12 anni*, cioè fino a 18 anni o comunque fino all'ottenimento di una qualifica di istruzione e formazione professionale.
- Da notare anche nei licei l'orario scolastico si articola in obbligatorio, opzionale e facoltativo, dove la scelta di studenti e famiglie è determinante nel definire le attività e gli insegnamenti.
- Si prevede anche la costituzione dei "*campus*" come a dire che dentro lo stesso istituto è possibile collocare sia il percorso dei licei sia il percorso della formazione professionale.

#### **La costituzione dei "Forum delle associazioni dei genitori nella scuola"**

Mentre il Parlamento sta rielaborando l'ennesima bozza di riforma degli Organi Collegiali di Istituto, il Ministero ha sviluppato la rete dei "Forum delle associazioni dei genitori della scuola" a livello nazionale, regionale e provinciale. Si tratta di una *novità culturale* prima ancora che organizzativa: accanto ai consigli di classe e di istituto si affiancano le associazioni dei genitori, degli insegnanti e degli studenti con lo scopo di sostenere i propri rappresentanti eletti con informazioni, con proposte, con la mobilitazioni di disponibilità collaborative nel realizzare progetti, concordati tra istituzione e associazioni. A livello tecnico si dice che accanto agli organi della "democrazia rappresentativa" si affiancano le organizzazioni tipiche

della “democrazia partecipativa” delle libere aggregazioni associative, per un dialogo continuativo nei FORUM con i responsabili scolastici ai vari livelli.

- I FORUM degli studenti e dei genitori, istituiti dal precedente governo *con forza di legge* (DPR 105 – 2001) sono stati costituiti in questi anni con il sostegno di appositi seminari nazionali ed interregionali per la preparazione dei genitori componenti, rappresentanti delle diverse associazioni nazionali (A.Ge; A.Ge.SC; CGD).
- I compiti più importanti dei FORUM riguardano la possibilità di far sentire la voce delle famiglie ai funzionari dell'amministrazione, di presentare proposte e pareri, di organizzare *momenti di informazione e di formazione* dei presidenti dei consigli di istituto, a livello provinciale, regionale e nazionale.
- Particolarmente coinvolgente si sta rivelando la “*Giornata europea dei genitori e della scuola*” che si ripete da tre anni nei singoli istituti e a livello provinciale, regionale e nazionale, per una riflessione comune sulla “cooperazione tra scuola e famiglia” e per un confronto tra le migliori pratiche realizzate nelle scuole.

## **Sintesi**

A cura di Giuseppe Richiedi

Presenti circa 35 genitori, rappresentate AGE e AGE SC e quasi tutte le regioni italiane. Mancano solo Umbria e Sardegna.

### **1. Riflessioni**

Ricordiamo che la nostra riflessione deve avere al centro i ragazzi, gli adolescenti.

Molte esperienze ci raccontano di un passaggio quasi spontaneo dall'impegno ecclesiale (catechisti, liturgia, ecc.) a quello sociale, nella scuola e nelle associazioni. Il rischio, però, è che, entrati nella realtà sociale, si resti soli, sentendo lontana la comunità di provenienza (che è lontana). Da soli non è possibile, la formazione ecclesiale non basta.

La creatività locale talvolta precede gli interventi nazionali, quindi è importante non solo svolgere convegni e riflessioni, ma occorre valorizzare le esperienze.

L'inizio dell'impegno avviene perché qualcuno ti chiama ad impegnarti. È una “vocazione”. Poi, mentre prosegue l'impegno, è essenziale la formazione continua.

Non possiamo parlare di pastorale della scuola, di pastorale in genere, se non ci sono i soggetti fondamentali della pastorale: parrocchie, uffici, associazioni, famiglie. Ci vuole una riflessione e un convegno aperto su “Parrocchia, famiglia e scuola”.

La rievangelizzazione è compito della Parrocchia che individua nella famiglia il soggetto privilegiato per la ripresa di tale cammino di evangelizzazione. La Scuola è l'altro soggetto che, con la famiglia, si

affianca e accompagna i bambini e le famiglie dentro le Parrocchie sul loro percorso di conoscenza del messaggio evangelico.

Importante il recupero del nesso famiglia/educazione. Che è anche “educarci ad educare”. Perché dopo i corsi per fidanzati, nessuno si rivolge alle coppie fino alla scuola materna?

Confrontiamoci non solo su “cosa fare”, ma anche su quali entusiasmi, speranze, orientamenti vogliamo offrire. Come i genitori associati si presentano ai genitori più giovani? Sappiamo creare intorno alle famiglie delle comunità accoglienti?

Ci si accorge che molti fallimenti nei percorsi per genitori avvengono perché non si coinvolgono nella progettazione, nell’individuazione dei loro bisogni reali. Le associazioni devono avvicinarsi anch’esse, sempre più, alla vita reale delle famiglie.

Essenziale lo spirito di condivisione fra le associazioni, che è una testimonianza importante in un’epoca di conflittualità.

Constatiamo un deficit di consapevolezza delle comunità cristiane di fronte alla realtà e alle sfide dell’educazione e della scuola. Siamo minoranza nella società, dobbiamo prenderne atto, mettendoci in gioco come minoranza creativa, attiva, propositiva.

Necessaria da parte nostra umiltà (consapevolezza della nostra insufficienza, necessità di lavorare insieme, ma anche concretezza, capacità di ascolto della vita).

## 2. Proposte

Fondamentale è creare un rapporto positivo fra le associazioni dei genitori e la comunità ecclesiale. È molto significativo che a livello locale, come avvenuto in questo convegno nazionale, i genitori siano coinvolti “in quanto tali” e in quanto associati con specifici compiti e diritti.

Per aiutare i genitori ci vogliono genitori competenti, che si rivolgano a loro alla pari, ma offrendo informazioni, idee. Da qui il primario impegno alla formazione capillare dei genitori in ordine ai loro compiti educativi e ai loro doveri partecipativi nella scuola e nella società.

Quando i figli iniziano ad andare a scuola è l’occasione buona per coinvolgere i genitori nelle associazioni, nell’impegno civile. Ne deriva la necessità che la *Fism* e le *Congregazioni religiose* siano disponibili nei riguardi dell’associazionismo dei genitori e lo sostengano.

Si suggerisce di valorizzare di più e diffondere modelli pilota, “buone pratiche” di pastorale, verificando la trasferibilità delle esperienze.

Non sottostimare la crisi profonda delle nostre associazioni. Come Chiesa, cosa fare? Non basta l’invito ad associarsi, anche perché le associazioni devono essere “interessanti”, coinvolgenti. Una proposta possibile: la Chiesa può decidere di aiutare le nostre Associazioni devolvendo una quota dell’8 x 1000 che raccoglie dai contribuenti.

Famiglia e scuola sono luoghi della vita, la vita vera. Da qui deve passare l'attenzione della parrocchia. La parrocchia deve essere con le famiglie, con la loro vita. E la scuola incide profondamente nella vita delle famiglie e dell'adolescente. Non c'è pastorale parrocchiale senza pastorale della scuola, dell'educazione e dei giovani.

Interessanti le esperienze di formazione dei genitori (magari affidata ai laici) all'interno delle parrocchie accanto alla formazione catechistica dei figli. La formazione dei genitori dovrebbe far parte a pieno titolo della "catechesi degli adulti". I genitori sono "moltiplicatori di educazione e di autentica catechesi".

Parrocchie ed associazioni: chi deve fare il primo passo? È opportuno che ognuno dei due soggetti non tema di farsi avanti in reciproca accoglienza.

Le associazioni dei genitori possono essere il tramite per realizzare "reti efficaci" fra comunità ecclesiale, i Comuni, le Province, le Regioni.

Chiedere e credere nell'investimento in formazione. "Il bambino è il padre dell'uomo". Se siamo convinti, tutti, che l'educazione è un investimento per il futuro, sapremo convincere le strutture civili ed ecclesiali anche ad investire denaro e risorse.

La speranza: molte esperienze ci sono. Coordinarle, ma anche offrire mete alte, non fermarci al reclutamento di forze, alla nostalgia del passato. Offrire, soprattutto ai giovani, testimonianze sincere, vivaci. Offrire prospettive, scenari, offrire coinvolgimenti significativi e relazioni umane piene. Allora rilanceremo anche le associazioni e la pastorale.

---

## Il gruppo: Docenti

### Traccia

1. *"I docenti cristiani sono depositari di una responsabilità decisiva nei confronti dell'istituzione-scuola. Per questo devono essere aiutati a riscoprire, accanto alle nuove esigenze di professionalità, il proprio ruolo educativo, la loro vera identità e l'esigenza di amare il servizio culturale reso alla società, compiendolo con competenza e onestà. Da loro ci si aspetta che capiscano l'importanza del dialogo con le famiglie e con la realtà sociale che circonda la scuola, che siano sensibili ai nuovi termini in cui si pone la questione scolastica in un quadro educativo e culturale rinnovato"* (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, 1991, n. 41).

D'altra parte il confronto con figure di adulti diversi dai genitori, che siano percepiti come competenti, autorevoli, costituisce per gli adolescenti un riferimento significativo, una grande risorsa alla quale attingere per la ricomposizione di una identità frammentata, compro-

messa, indefinita. La preparazione professionale, la competenza tecnica, sono requisiti necessari, ma non sufficienti a rispondere alla domanda di significato che i giovani pongono. I giovani non ricercano negli adulti degli amiconi, dei compagni di gioco, dei semplificatori della complessità della vita, dei banalizzatori dei problemi; sono molto più esigenti nelle loro richieste.

Rispetto al tema dell'adolescenza e della costruzione dell'identità come si qualifica oggi la "competenza professionale ed educativa" di un docente cristiano?

2. A queste attese i docenti non possono far fronte senza un cammino di formazione permanente in cui la professione venga ripensata alla luce della fede come una chiamata al servizio. Proprio questo appare lo spazio e il compito delle *associazioni professionali* come l'AIMC, l'UCIIM, DIESSE, apprezzate per la loro competenza e la garanzia di percorsi formativi lungamente sperimentati.

Al di là di queste appartenenze è possibile porre il tema del docente cattolico in tutta la sua importanza al centro della riflessione della comunità cristiana e quindi attivare una presenza capillare delle associazioni professionali nel territorio in grado di mediare nella scuola le istanze culturali ed educative della fede delle comunità cristiane a partire dalle parrocchie?

Che dire della proposta contenuta nel dossier di centri educativi e culturali a livello intermedio tra diocesi e parrocchia?

3. Le Associazioni operano sul piano dell'identità e della problematica professionale, ma completano e anzi superano questa soglia con una esplicita scelta di testimonianza cristiana, proprio perché aiutano i loro membri a realizzare la mediazione tra fede e professionalità: come dice il Concilio "...favoriscono e rafforzano una più intima unità tra la vita pratica dei membri e la loro fede" (AA n. 19). Tale unità, cercata e conseguita, affina nel docente cristiano la capacità didattica delle diverse materie facendogli adottare metodologie che aiutino i giovani a non assolutizzare i dati parziali, e spesso provvisori, forniti nei diversi ambiti disciplinari, ma li spingano piuttosto alla ricerca e all'esigenza di risposte e di sintesi più comprensive, autenticamente aperte anche alla dimensione e all'esperienza religiosa. Ma oggi, nel rispetto dell'autonomia delle associazioni stesse, si tratta di porre la questione del "contesto ecclesiale" entro cui si sviluppa il servizio di mediazione culturale del docente associato. Cosa ci si attende dalla pastorale della scuola e dalla pastorale ecclesiale nel suo insieme nel sostegno e riconoscimento della vocazione specifica del docente cristiano?

## **Sintesi**

A cura di Luciano Corradini

Il gruppo Docenti era composto da una cinquantina di persone. Quindici sono intervenuti. Il compito di coordinare e di sintetizzare il lavoro di gruppo è stato affidato a Luciano Corradini, che ha illustrato gli obiettivi delle previste tre ore di lavoro di gruppo,

fornendo alcune informazioni e alcune chiavi di lettura del compito assegnato ai gruppi dal Direttore dell'UNESU don Bruno Stenco. Ha proposto di considerare il docente come "esperto in umanità" e in particolare "in età evolutiva", e perciò almeno interessato ad occuparsi dei problemi dell'adolescenza, come di ogni altra fase dello sviluppo dell'alunno-studente, indipendentemente dal grado di scuola in cui insegna.

Ha pure sottolineato il valore del convegno, che ha affrontato, in relazione ad un problema educativo rilevante, i problemi della pastorale scolastica, e cioè di tutta la scuola in riferimento alla vocazione dei cristiani ad essere luce e sale di "comunità educative", composte da docenti, dirigenti, studenti, genitori, impiegati amministrativi, tecnici e ausiliari.

Ha in particolare rilevato che la presenza nel gruppo di delegati episcopali per la pastorale e di rappresentanti delle associazioni professionali fornisce la possibilità di un confronto fra persone che condividono la medesima sollecitudine educativa, a partire però da esperienze diverse, riconducibili ad una sorta di "legittimazione concorrente", non conflittuale ma cooperativa, fra chi riceve un incarico dal vescovo e chi agisce sulla base di un volontario impegno associativo, in quanto laico legittimato dal battesimo e dalla sua competenza ad occuparsi delle realtà terrene in cui svolge la sua attività professionale, secondo gli espliciti riconoscimenti del Concilio e dei documenti pontifici, fino al recente *Compendio della dottrina sociale della Chiesa*. D'altra parte anche le associazioni professionali sono riconosciute dalla Gerarchia, che fornisce loro assistenti e consulenti ecclesiastici.

Poste queste rapide premesse di carattere informativo e contestualizzante, si sono succeduti gli interventi dei membri del gruppo di lavoro. Alcuni hanno denunciato la solitudine vissuta dall'insegnante cattolico che s'impegna a capire il mondo studentesco e ad assumere in proposito iniziative di carattere educativo. Freddezza, indifferenza, timore di esporsi da parte dei colleghi, mancanza di nuclei visibili ed efficaci di associazioni professionali di docenti cattolici, riducono l'entusiasmo, il potenziale educativo e la possibilità di utilizzare al meglio le risorse economiche della scuola.

Altri ha sottolineato l'importanza di un'azione pastorale che trovi punti di riferimento orientanti in vescovi sensibili, in luoghi d'incontro stabili, in reti di colleghi capaci di condivisione e di collaborazione.

Sono state presentate iniziative assunte per l'attuazione dei molti progetti possibili e finanziabili nell'ordinamento italiano. Si è citata da una parte la promozione di gruppi di preghiera tra gli studenti, con punti di raccolta antistanti le scuole; dall'altra la costituzione di gruppi di docenti cattolici disponibili ad uscire dall'anonimato e a "fare gruppo", per esplorare possibili iniziative da assumere.

Altri ha richiamato il carattere di *laicità* proprio dell'ambiente scolastico e della professione docente. Il credente, si è detto, deve vivere la sua professione *da* cattolico, non *in quanto* cattolico. La distinzione chiama in causa la spiritualità, le intenzioni e le ragioni profonde dell'impegno professionale del docente cattolico, che non deve negare o strumentalizzare le caratteristiche istituzionali della sua professione, a fini proselitistici, ma valorizzarla per la costruzione di un ambiente più umano, che di natura sua si colloca nella direzione del Regno di Dio. Ma ciò che è semplicemente umano e implicitamente cristiano può crescere solo se si sviluppano quei nuclei esplicitamente cristiani che si preparano e si aiutano a svolgere al meglio il compito evangelico di dare luce e sapore al mondo, a cominciare dalla scuola.

La piena comprensione di queste caratteristiche dovrebbe indurre il docente cattolico ad utilizzare più pienamente le potenzialità educative implicite nella normativa vigente, dall'autonomia allo statuto delle studentesse e degli studenti, alle prospettive aperte dalla nuova, anche se per certi aspetti controversa, normativa che sta discendendo dalla legge delega 53/2003. Basti pensare ai PECUP e all'educazione alla convivenza civile.

Si è per esempio citato un riuscito corso pomeridiano sui Vangeli sinottici, regolarmente proposto, preparato e finanziato in orario pomeridiano, sulla base delle norme che prevedono iniziative di eccellenza e crediti formativi.

Le associazioni "storiche" di docenti cattolici sono l'AIMC e l'UCIIM, nate negli anni '40, prima della fine della guerra, per iniziativa di laici come Maria Badaloni e Gesualdo Nosengo.

Negli scorsi decenni queste associazioni si sono sviluppate sul piano della rilevanza numerica e culturale, come protagoniste importanti dell'innovazione scolastica del Paese. Sono ora riconosciute dal Ministero come soggetti qualificati per la formazione in servizio dei docenti: la loro funzione si rivela strategica, come espressioni di un credibile "privato-sociale", a livello d'istituto, locale, regionale e nazionale, soprattutto in assenza di chiari e prestigiosi poteri istituzionali (in parte causa e in parte effetto della "devoluzione") e di forti ideali, di ideologie messianiche, di autorevoli gruppi organizzati.

Anche Diesse ha ottenuto il riconoscimento ministeriale, come altre associazioni di area laica. Diesse è nata nell'ambito di Comunione e Liberazione, sviluppo della GS fondata da don Luigi Giussani.

Nel gruppo erano presenti fra gli altri Roberto Persico, presidente di Diesse, Lucia Rossi vicepresidente nazionale dell'AIMC, Roberto Toschi, presidente dell'UCIIM Toscana e Sandro Sanna, presidente dell'UCIIM di Milano. Gli ultimi tre sono anche intervenuti, sottolineando il difficile ma necessario equilibrio fra dimensione ecclesiale e dimensione laicale e professionale del docente cattolico.

Da qualche anno queste associazioni soffrono della generale crisi che percorre tutto l'associazionismo e non occupano gli spazi che potrebbero occupare, data la ricchezza del patrimonio di fede, di cultura e di professionalità rintracciabile nel mondo cattolico. Questo è dovuto anche alle loro divisioni, che non sono purtroppo una novità nel mondo cristiano. Di qui l'opportunità del richiamo della CEI alla riscoperta dei valori dell'associazionismo di docenti, studenti e genitori: il rilancio va compiuto non solo dall'interno delle associazioni professionali, ma anche dall'esterno, da tutta la comunità ecclesiale, a partire dai vescovi e dai parroci.

La creazione di ambienti comuni e di forme consortili di gestione di centri di servizi per le associazioni e per la scuola, come quelli che si sono per esempio costituiti a Brescia (Comunità e scuola) e a Parma, indicano la strada non solo delle *economie di scala*, per ottimizzare le iniziative di informazione, documentazione, ricerca, formazione, ma anche per una *crescita comune*, sulla base di reciproca conoscenza, d'interazione e di collaborazione fra persone e associazioni, spesso autoreferenziali e reciprocamente estranee.

Che cosa si guadagna a diventare soci di un'associazione professionale cattolica? L'appartenenza ad una rete nazionale e talora europea, amicizia e spiritualità professionale, aggiornamento e formazione, ricerca e contributo all'innovazione, consulenza e assistenza, viaggi, convegni, incontri nazionali e internazionali, abbonamento a una rivista (*Il Maestro* per l'AIMC, *La Scuola e l'Uomo* per l'UCIIM, *Libertà di educazione* per DIESSE. Si vedano i rispettivi siti web). E soprattutto il Paradiso.

### III gruppo: Studenti

#### Traccia

##### 1. Le associazioni degli studenti

“Il compito di una pastorale della scuola è quello di maturare la soggettività ecclesiale dei giovani in responsabilità pastorale nei confronti della scuola, nella misura e con le modalità consentite dalla loro età. La realizzazione di questo proposito passa attraverso tutte le associazioni ecclesiali giovanili e, in particolar modo, attraverso le forme associative studentesche di ispirazione cristiana” (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, 1991, n.41).

Oggi i tre principali gruppi/associazioni/movimenti nazionali di studenti sono il MSAC, GS e MSC. Dovrebbero essere meglio conosciuti e maggiormente diffusi. Val la pena dedicare un po' di tempo alla presentazione, verificando in particolare la presenza nelle diocesi italiane.

## **2. I giovani e gli strumenti di partecipazione**

È comunque importante, sopra ogni altra cosa, che i giovani individuino gli ambiti concreti di impegno in cui esercitare la loro originale presenza. Di fronte alla caduta di interesse per la partecipazione, bisogna anzitutto recuperare il senso e il valore della vita di classe, dando consistenza alle Assemblee previste dai Decreti Delegati e impegnandosi soprattutto perché nel Consiglio di classe la presenza degli studenti sia propositiva.

Ad un altro livello, uno spazio prezioso è costituito dalle Assemblee e dai Consigli di Istituto in cui i giovani cristiani possano portare idee e proposte su temi concreti quali le attività culturali (cineforum, visite guidate, attività di orientamento) o più specificamente scolastiche (attività di sostegno, realizzazione dei laboratori scientifici, avvio di sperimentazioni didattiche, ecc.).

Come possono gli studenti associati sostenere gli studenti eletti negli istituti?

È opportuno consolidare i forum degli studenti (studenti delle varie associazioni) a livello diocesano. Come?

## **4. La formazione politica e le attività di volontariato**

Esperienze e comunicazioni

## **5. Le associazioni e l'orientamento all'istruzione e alla formazione secondaria statale e paritaria**

### ***Sintesi***

A cura di Nisia Pacelli

“Cercasi un Fine. Bisogna che sia onesto. Grande.  
Che non presupponga nel ragazzo null'altro che d'essere Uomo”.  
*Lettera ad una Professoressa - Scuola di Barbiana*

Non ho trovato parole più significative di quelle dei ragazzi di Don Lorenzo Milani, per introdurre le riflessioni condivise all'interno del gruppo degli *Studenti*, presenti al Convegno Nazionale “L'adolescente e la costruzione dell'identità. La riforma del secondo ciclo e le nuove sfide dell'educazione”, svoltosi a Grosseto dal 6 al 9 Luglio 2005, pensato e organizzato dall'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università.

Il tema della costruzione dell'identità, centrale nella ridefinizione del sistema educativo del nostro Paese, traduce essenzialmente il Fine Grande a cui è chiamata la nostra scuola: aiutare giovani e giovanissimi a diventare Uomini, coscienze pensanti, cittadini impegnati e attivi. È lo stesso problema che si ponevano Don Milani e i suoi ragazzi e che hanno esemplarmente trascritto in *Lettera ad una Professoressa*. Oggi, come allora, il bisogno di un processo di riforma che finalmente giunga a compimento mettendo al centro la persona nella sua interezza e nella sua complessità, nella pro-

spettiva di *e-ducere*, condurre fuori, verso l'esterno, verso gli altri, il meglio di ognuno ovvero tutte quelle potenzialità inespresse, acerbe, immature che se, adeguatamente coltivate e curate, saranno il segno e la testimonianza della piena maturità e realizzazione di sé.

Quali studenti si sono ritrovati a chiacchierare di fede, scuola, impegno, testimonianza e missione? Erano presenti alcuni studenti associati, Movimento Studenti di Azione Cattolica (MSAC), Gioventù Studentesca (GS), Vivere In e molti studenti la cui esperienza scolastica non è segnata dalla partecipazione ad una associazione studentesca cattolica.

La prima esigenza è stata sicuramente quella di condividere la propria esperienza associativa e di scuola, alla luce del proprio cammino di fede quale essenziale tensione per cui vita e fede s'intrecciano in un unico grande desiderio di pienezza non senza paure e contraddizioni, dubbi e un pizzico di sana incoscienza.

È emersa, quindi, la bellezza di vivere il tempo della scuola da protagonisti, non come un tempo morto, vuoto, ma come il momento e il luogo della fioritura personale, culturale e spirituale.

La scuola diventa il luogo della crescita nella responsabilità perché ci educa alla partecipazione, a sentire la necessità di spenderci per i nostri compagni di classe, a fare dono dei nostri talenti e delle nostre conoscenze affinché diventino patrimonio condiviso. In questo senso, diverse sono state le testimonianze di giovani studenti che hanno svolto, o svolgono tutt'ora, attività all'interno degli organi collegiali o degli spazi di partecipazioni presenti nelle scuole. Comune a tutte le esperienze la difficoltà di un impegno che riesca davvero a coinvolgere tutti gli studenti che spesso si lasciano trasportare dall'indifferenza, dal "chi se ne frega" o dal "tanto non cambierà mai niente". È emersa la necessità di ripensare le forme e modalità di partecipazione, leggendole alla luce di uno specifico impegno missionario nella scuola.

*Partecipare* deriva dal latino *partem capere* che vuol dire prendere parte perché non ci si senta esclusi, perché impariamo a condividere la fatica nel percorrere la strada della santità per l'edificazione della Chiesa tra i banchi di scuola. La diversità delle esperienze associative e non, da cui ciascuno proviene, non deve tradursi in ostacolo per la ricerca di un dialogo aperto e fraterno in cui l'unità si realizza nella consapevolezza della stessa missione a cui siamo chiamati.

Noi giovani credenti sappiamo che la fede in Gesù Risorto ci esorta a non nascondere la testa sotto la sabbia come gli struzzi, ma ad alzarla per guardare con gli occhi di Gesù il mondo che ci circonda, gli altri nostri compagni di strada, il futuro da sognare, progettare, costruire.

Anche se non è assolutamente facile vivere in pienezza questo tempo così complesso e ricco di mille sfumature e sfaccettature ed è per questo che è necessario che accanto a noi ci siano figure di

riferimento che sappiano accompagnarci nel nostro percorso di crescita e sappiano aiutarci ad essere “coscienza critica” per la scuola e, anche, per la Chiesa...

Essere coscienza critica di una criticità non distruttiva, contestataria, spesso per il puro gusto della polemica. Piuttosto, capaci di guardare oltre, di fare da sentinelle, di denunciare tutte le distonie con il Vangelo, di rimboccarsi le maniche per appianarle.

Essere coscienza critica vuol dire essere Chiesa mettendo al suo servizio tutta la ricchezza e l'esperienza del proprio essere immersi nelle dimensioni del mondo, in particolare della scuola, dello stare accanto a tanti giovani e studenti come noi, del poterne intercettare le ansie e i bisogni, di poterne suscitare le speranze.

Essere coscienza critica vuol dire diventare e proporsi quali soggetto e non oggetto di pastorale. Significa aiutare e accompagnare la pastorale diocesana e nazionale per gli studenti perché sia in grado di muoversi per le strade e gli ambienti della vita di tutti i giorni, di non rinchiudersi nei soliti spazi, nei soliti giri.

Su questa strada c'è da camminare e faticare, ma soprattutto c'è da appassionarsi!

IV gruppo:

Scuola Cattolica (CSSC, FIDAE, FISM, FOE, CONFAP, FORMA)

### Traccia

1. La pastorale della scuola deve aiutare le comunità, gli stessi direttori diocesani e i Superiori religiosi a porre l'attenzione sul tema della presenza e del significato della scuola cattolica sia dal punto di vista civile che ecclesiale. Come evidenzia il sussidio pastorale (in preparazione) *“Per una politica educativa di istruzione e di formazione”* che si trova in cartella, non ci può essere politica educativa efficace senza porre con forza il tema della persona e del suo diritto di scelta educativa. Il documento stesso è testimonianza di una sensibilità che dovrà essere fatta propria dalle associazioni laicali (AC, ACLI ecc.), dai movimenti ecclesiali e tradotto in iniziative di sensibilizzazione dell'opinione pubblica ecclesiale. È essenziale che l'opinione pubblica ecclesiale di una diocesi sia adeguatamente formata sul tema che non riguarda le “scelte private” di alcune famiglie che scelgono la scuola cattolica, ma di un diritto e soprattutto della possibilità per tutti di costruire comunità educative e scolastiche a partire dal basso aderenti alla visione della vita che si ispira al Vangelo. Che cosa proporre? Vengono realizzati convegni diocesani? Marce di sensibilizzazione? Specifiche giornate? Uno specifico lavoro di sensibilizzazione andrebbe realizzato per la formazione professionale, in raccordo tra pastorale del lavoro e pastorale della scuola.

2. Il progetto educativo diocesano è l'indicazione dei Vescovi contenuta nella lettera inviata da parte della Commissione Episcopale nel 2001. A parte le questioni relative alla gestione di reti collaborative (tra istituti o gradi diversi dell'offerta formativa) mediante la creazione di fondazioni o consorzi o altro (che si stanno diffondendo) come sollecitare tutte le diocesi a camminare in questa direzione dandosi il progetto come strumento di verifica e di comunione?

3. Per il suo specifico progetto educativo la scuola cattolica può dare un grande sostegno al giovane adolescente nella costruzione dell'identità anche in una prospettiva vocazionale. Ciò dipende molto dalla natura dell'ente gestore. In particolare i religiosi con la loro stessa presenza testimoniano la vita consacrata e la sua peculiare ricchezza in un contesto comunitario (e comunione) in cui sono presenti anche i laici e i pastori e in un insieme di relazioni dove si compongono profezia (religiosi), sapienza (genitori), scienza (docenti). Come presentare tutto questo alla comunità cristiana attraverso la pastorale della scuola?

## ***Sintesi***

A cura di Antonio M. Perrone

Noi abbiamo affrontato i problemi della scuola cattolica tenendo presente soprattutto il rapporto della scuola cattolica con le diocesi. Perché una delle debolezze che riscontriamo è una limitata attenzione da parte delle diocesi e degli uffici scolastici diocesani e regionali sui problemi specifici della scuola cattolica. Noi vogliamo che in ogni diocesi il responsabile della pastorale scolastica abbia un'attenzione e solleciti iniziative di coordinamento delle scuole cattoliche della propria diocesi tenendo presente non soltanto le scuole cattoliche singole ma anche le federazioni alle quali esse sono collegate.

Questo è stato un problema da affrontare per incrementare questa attenzione delle diocesi ai problemi della scuola cattolica, prima di tutto quelli della libertà di insegnamento, credo che tutti voi siate coscienti delle difficoltà che affrontano le scuole cattoliche per mancanza di adeguati contributi, o meglio di finanziamenti, da parte dello Stato. La parità scolastica che è ad un livello elevato da un punto di vista giuridico è quasi inesistente dal punto di vista finanziario. In questi ultimi dieci anni sono circa 100 mila alunni in meno che frequentano le scuole cattoliche, erano 350 mila ora sono circa 260 mila (elementari, medie e superiori); a questi c'è da aggiungere quelli della FISM, che sono di più ma anche loro in difficoltà per lo stesso motivo.

Un altro argomento affrontato è stato quello della qualità del riferimento dei valori cristiani della scuola cattolica. Come obiettivo la formazione delle persone e dei ragazzi non soltanto per ciò che

devono imparare ma per ciò che devono essere. Naturalmente questa ricchezza personale la scuola cattolica la deve testimoniare con i docenti e le iniziative che si fanno, in modo che il ragazzo senta una continua spinta verso una crescita della propria persona anche con eventuale indicazione verso una vocazione, non solo generica ma che porti verso la chiesa come religioso/a, sacerdote. Occorre proporre degli stimoli per verificare la propria persona anche in risposta alla vocazione che Dio vuole.

## V gruppo: Direttore diocesani

### Traccia

1. Considerando il ruolo della Consulta diocesana di pastorale della scuola e dell'Ufficio diocesano (cfr. qui sotto citati i nn. 30-31-32 della Nota CEI *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*) il gruppo di lavoro risponde ai seguenti quesiti:

- la consulta diocesana è attiva?
- in rapporto alla riforma Moratti e ai temi educativi della riforma, che cosa ha realizzato la tua consulta diocesana negli anni 2003-2004 e 2004-2005? È stato possibile far convergere i soggetti (genitori, studenti, docenti), specie se associati, attraverso un discernimento pastorale verso obiettivi condivisi?
- quali priorità ed esigenze avverti per il prossimo anno e quale sarà il tuo programma?

2. Data l'importanza del tema "educazione" e del ruolo specifico della scuola da considerare in rete insieme agli altri soggetti, è possibile creare dei laboratori/centri territoriali dove far convergere i soggetti dell'educazione? Ci sono tentativi ed esperienze?

3. Come sostenere l'apostolato associato dei docenti, dei genitori e degli studenti delle scuole statali e paritarie cattoliche? (cfr. Nota CEI citata, al n. 26).

4. Programma Ufficio Nazionale CEI per il 2005/2006 (cfr. allegato).

### Allegato

#### **NOTA CEI, Fare pastorale della scuola oggi in Italia, 30-32**

*"La Consulta diocesana per la scuola.* Essa esprime proprio il convergere di tutta la Chiesa particolare, in spirito di comunione, attorno ai problemi della scuola e rappresenta un luogo di incontro, di dialogo, di confronto, di ricerca comune fra i rappresentanti delle associazioni, organismi, enti, movimenti di ispirazione cattolica presenti direttamente nel mondo della scuola con finalità pastorali. A

pieno titolo vi sono pure presenti gli esponenti delle Scuole Cattoliche di ogni ordine e grado operanti in diocesi. Molto significativa appare anche la cooptazione dei responsabili dell'Ufficio Catechistico, della pastorale giovanile e della famiglia, per le materie e i problemi di comune interesse.

Poiché si tratta di un organismo pastorale, le associazioni e gli enti che ne fanno parte devono possedere un qualche grado di ecclesialità riconosciuta come tale dalla Chiesa a livello nazionale o a livello locale.

La Consulta non è una super-struttura che mortifica o cancella la specificità delle singole realtà che la compongono, anzi solo il rispetto e la valorizzazione delle rispettive identità consentono all'animazione cristiana della scuola di esprimersi correttamente come intervento organico, articolato e globale, che si fa carico di tutto quanto ha rilevanza educativa e quindi pastorale in questo ambiente" (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, 1991, n. 30).

*"I compiti della Consulta, tenuto conto della sua natura "pastorale" e della specificità dell'ambiente cui si rivolge, si possono individuare nei seguenti:*

*a. lo studio e la ricerca* condotti nell'ottica pastorale sui diversi fatti e problemi che emergono dalla concreta vita della scuola, allo scopo di individuare criteri di fondo e orientamenti comuni per la presenza e l'azione, sia individuale che associata, dei cristiani nel mondo della scuola e a favore di essa;

*b. la programmazione e la verifica.* La Consulta è il luogo appropriato per la programmazione dell'azione di pastorale per la scuola in ambito diocesano. È un momento di condivisione e assunzione di specifiche responsabilità, per l'attuazione di quanto deciso, da parte di tutti gli organismi membri della Consulta. Essi infatti restano soggetti propri dell'azione concreta sul piano civile e sociale. È essenziale che quanto programmato torni periodicamente in Consulta per una adeguata verifica;

*c. il coordinamento e la promozione* delle associazioni/gruppi/movimenti, senza dei quali una pastorale della scuola non può operare. Ad essi va comunque sempre chiesto il massimo di convergenza sulle concezioni di fondo, sulle prospettive e sulle modalità di intervento a scuola, pur riconoscendo legittime diversità di sensibilità e di approccio ai problemi" (Ibidem, 31).

*"L'Ufficio diocesano per la scuola* rappresenta, accanto alla Consulta che è momento di comunione e dialogo, lo strumento efficace di sintesi, di discernimento e decisionale, espressione autorevole della responsabilità del Vescovo per i problemi di rilevanza educativa e quindi pastorale di tutta la scuola, sia statale che cattolica.

Queste considerazioni suggeriscono, anche alla luce dell'esperienza, che il direttore dell'Ufficio sia contemporaneamente Presidente della Consulta per assicurare il collegamento organico e continuativo tra l'attività di quell'organismo pastorale e le disposizioni e orientamenti di pastorale generale emanati dal Vescovo. A lui spetta inoltre tenere il contatto con gli altri uffici e organismi pastorali della diocesi. Ancora a lui sono affidati l'attuazione e il controllo delle attività di pastorale della scuola programmate in Consulta, sollecitando la collaborazione di tutti.

Egli promuove anche in tutta la diocesi una vera sensibilità ecclesiale per la scuola, incoraggiando nelle parrocchie più grandi, ma soprattutto nei Vicariati (o Decanati), la costituzione delle Commissioni scuola.

Infine tra i suoi compiti ha rilievo il contatto con le autorità civili, con gli enti locali, con le amministrazioni scolastiche periferiche sui temi più rilevanti e sulle emergenze della scuola per fornire sull'insieme dei problemi un punto di vista autorevole, ma soprattutto per cogliere ogni opportuno spazio di collaborazione e servizio (*Ibidem*, 32).

#### **NOTA CEI, Fare pastorale della scuola oggi in Italia, 26**

*"Pastori e fedeli laici per la scuola.* La pastorale della scuola è un compito che rifluisce, in momenti e modi diversi, su tutta la comunità della Chiesa; sui Pastori, a cui spetta "enunciare con chiarezza i principi circa il fine della creazione e l'uso del mondo" (AA n. 7); ma soprattutto sui fedeli laici (docenti, genitori, alunni) che direttamente vivono e "fanno" la scuola, ai quali è chiesta una responsabilità personale ma anche la valorizzazione di forme associate di presenza.

Spetta ad essi, in modo del tutto particolare, esercitare nella scuola, nelle forme opportune, il carisma profetico, sacerdotale e regale: annunciare il messaggio cristiano, anche utilizzando i richiami e le aperture offerte dalla cultura; offrire con spirito soprannaturale la fedeltà di un servizio competente e generoso e la testimonianza della carità.

Inoltre, poiché vivono dall'interno la realtà della scuola, spetta soprattutto ad essi animare e perfezionare con lo spirito evangelico questo specifico settore temporale nella molteplicità dei fattori che la costituiscono: la sua concezione e la sua cultura, i suoi ordinamenti e la sua pedagogia, le sue stesse strutture organizzative" (*Ibidem*, n. 26)

#### **Programma Ufficio Nazionale 2005-2006**

- *Incontro nazionale "Chiesa e apostolato associato nella scuola oggi"* (1-3 dicembre 2005, Abano Terme, PD) per le associazioni laicali dei docenti, dei genitori e degli studenti operanti nella scuola e nella FP e per i loro assistenti/consulenti ecclesiastici.
- *Incontri interregionali* per neodirettori diocesani di pastorale della scuola (12-13 gennaio 2006, Brescia; 19-20 gennaio 2006, Roma; 6-27 gennaio 2006, Napoli).
- *Convegno Nazionale* di pastorale della scuola (30 marzo-1 aprile 2006).

## **Sintesi**

A cura di Bruno Stenco

1. I direttori diocesani di pastorale della scuola (o loro delegati) presenti al Convegno sono stati 51, in rappresentanza delle seguenti diocesi così suddivise quanto alla provenienza regionale: Chieti-Vasto (ABRUZZO/MOLISE), Matera-Irsina, Potenza (BASILICATA), Cosenza, Mileto-Nicotera-Tropea (CALABRIA), Alife-Caiazzo, Nocera Inferiore-Sarno, Sorrento-Castellamare (CAMPANIA), Cesena-Sarsina, Bologna, Modena-Nonantola, Piacenza-Bob-

bio, Reggio Emilia-Guastalla, Rimini (EMILIA ROMAGNA), Frosinone, Gaeta, Roma (LAZIO), Alberga-Imperia, Genova (LIGURIA), Bergamo, Brescia, Crema, Cremona, Mantova, Milano (LOMBARDIA), Ancona-Osimo, Pesaro (MARCHE), Alessandria, Aosta, Asti, Cuneo, Torino (PIEMONTE), Altamura-Gravina-Acquaviva dello Fonti, Bari, Trani-Barletta (PUGLIA), Messina-Lipari-S.Lucia (SICILIA), Arezzo, Firenze, Livorno, Pitigliano-Sovana-Orbetello, Prato (TOSCANA), Adria-Rovigo, Treviso, Vicenza (TRIVENETO), Orvieto, Perugia-Città della Pieve (UMBRIA).

2. Il lavoro di gruppo si è indirizzato anzitutto verso la disamina della situazione e dell'organizzazione (Consulte, coordinamento regionale...) della pastorale della scuola nelle varie diocesi. In proposito si è segnalata la necessità che sia effettivamente potenziato il coordinamento regionale anche con apposito sostegno economico e questo livello sia considerata unitariamente (con la designazione di un unico delegato da parte della Conferenza Episcopale Regionale) la competenza sulla pastorale della scuola e sull'IRC (Don Giustino D'Addezio, Potenza). La revisione e l'aggiornamento dello Statuto della Consulta Diocesana per un suo necessario adeguamento sono stati segnalati da D. Edmondo Lanciarotta (Treviso) e lo stesso si segnala da parte di Mons. Fiorenzo Facchini (Bologna) con riguardo alla Commissione regionale di pastorale della scuola.

3. Il lavoro della Consulta diocesana deve avvenire in ogni caso all'interno di *un Progetto Educativo diocesano* che sappia evidenziare l'emergenza educativa come momento in cui convergono la pastorale familiare e la pastorale giovanile mediante un coinvolgimento del territorio (dal livello diocesano, a quello intermedio tra la parrocchia e la diocesi, fino alle realtà parrocchiali). Le diocesi di Brescia (D. Piero Prandelli) e di Bergamo (D. Fabio Togni) hanno elaborato progetti educativi diocesani ben articolati. Si osserva che questa progettualità è possibile solo se si realizza una duplice "rete" collaborativa: tra uffici pastorali (D. Nicola Monterisi, Bari; Fasulo Vincenzo, Prato), tra associazioni laicali e movimenti (Masciavè Giuseppina, Trani). Si sottolinea anche come, rispetto alla pastorale giovanile, si tratta di evidenziare la dimensione culturale della fede e la spiritualità dello studio (Graziano Gavioli, Modena).

4. Gli stessi "laboratori culturali" territoriali proposti al Convegno possono essere intesi e resi possibili se si configurano sulla base di un accordo/coordinamento tra associazioni come nel caso di Brescia (D. Piero Prandelli) che da tempo ha costituito "Comunità e scuola" come centro di aggregazione ed elaborazione pedagogica. In un caso (D'Alessandro Don Danilo, Mileto-Nicotera-Tropea) si è andata costituendo una cooperativa "Progetto e Sviluppo" con competenze di *counseling* e di orientamento (progetto pilota) nei settori dell'educazione e delle politiche giovanili. I "centri territoriali" sono

operanti anche a Bologna (Mons. Fiorenzo Facchini) e a Cesena (Don Agostino Tisselli). In questa prospettiva sembra indispensabile la collaborazione dei dirigenti scolastici (Franco Venturella, Vicenza).

5. Per coinvolgere le parrocchie si sottolinea come ci vorrebbero dei “segni” ecclesiali collettivi come ad esempio la “giornata diocesana della scuola” (Bologna) oppure prevedere un sacerdote che facesse da referente per ciascuna scuola (Alfio Briguglia, Palermo). A Vicenza si svolge la “settimana della scuola” con materiale di sensibilizzazione e di guida alle celebrazioni domenicali inviato alle parrocchie (Franco Venturella).

6. Progetti educativi diocesani per la scuola cattolica sono stati realizzati con l’attivazione di servizi comuni (D. Edmondo Lanciarotta, Treviso; D. Marco Farina, Pesaro). A Massa Marittima si è realizzata una cooperativa per gli insegnanti di scuola cattolica. Altre significative esperienze sono segnalate da D. Agostino Tisselli (Cesena).

7. Infine si ritiene necessario operare perché sulla riforma Moratti sia possibile fornire informazioni adeguate per un discernimento pastorale allo scopo di evitare di andare in ordine sparso senza la necessaria riflessione ecclesiale comune al di là degli schieramenti politici (D. Marco Farina, Pesaro; D. Piero Prandelli, Brescia).

8. L’animazione cristiana della scuola va operata all’interno della scuola attraverso i soggetti che compongono la comunità educativa. Vanno ben programmati gli incontri del Vescovo con gli studenti e le assemblee degli studenti (Franco Venturella, Vicenza). A Pesaro si sono sollecitati gli studenti a partecipare con elaborati su temi come “Le tre religioni monoteiste”, “S. Francesco”, “S. Pietro” e ora se ne sta proponendo un altro, “A quarant’anni dal Concilio” (D. Marco Farina).

## VI gruppo:

Associazioni con rilevanza educativa operanti in diversi settori pastorali

### Traccia

1. L’idea di rete e quindi convergenza sul tema dell’educazione tra scuola, società civile, famiglia, comunità cristiana e media richiede che nel territorio ci sia un qualche punto di coordinamento pastorale. Ci sono stati progetti specifici di collaborazione con la pastorale della scuola o che abbiano coinvolto le vostre associazioni con la scuola e l’educazione?

2. Sul tema dell'adolescente e della sua identità ci sono degli specifici progetti da condividere con la pastorale della scuola?
3. L'idea di centri di elaborazione educativa e pedagogica intermedi tra il livello diocesano e quello parrocchiale è possibile? Ci sono già delle esperienze?

## *Sintesi*

A cura di Paola La Bella

Il lavoro di gruppo è stato un utile e interessante momento di incontro fra persone più che motivate. Unico difetto, forse, la tendenza da parte di tutti, nessuno escluso, di parlare troppo della propria associazione o movimento; ma è anche vero che ne esistono tanti per cui c'è sempre qualcuno che deve "raccontarsi" per farsi conoscere ed è pure vero che queste realtà fanno così tante cose che è sempre utile ascoltare. Il tempo però è tiranno e si rischia di perdere il filo conduttore del lavoro di gruppo. Infatti un suggerimento emerso durante i lavori è quello di potenziare momenti di incontro (come questo convegno) utili per conoscenza e dialogo! Dunque si ringrazia per l'attuale opportunità e si spera in altri seminari di studio, campi scuola e incontri.

Il primo punto della traccia suggerita per il lavoro di gruppo, e cioè l'idea di *rete*, piace a tutti. Tutti sono disposti a collaborare ma non ci si nasconde le difficoltà. Traduciamo però in positivo e in programmatico quanto rilevato:

- ottima la rete nazionale esistente della pastorale della scuola ma...
- andrebbe perfezionata con una mailing list interna per facilitare i rapporti, per la velocità delle informazioni, per la completezza delle conoscenze e del tanto fatto, per l'organizzazione sul cosa, come, quanto, dove fare ancora;
- andrebbe anche perfezionato e trasmesso un elenco, il più completo possibile, delle realtà in grado di lavorare insieme; il referendum sulla legge 40 ci ha dato la prova che si può lavorare insieme e raggiungere ottimi risultati se la posta in gioco è alta e il futuro dei nostri giovani è sicuramente importante.

Quanto alla domanda sui *progetti specifici* di collaborazione (sia al punto 1 che 2), la risposta è sicuramente sì ed anche con una tale ricchezza d'informazione che sarebbe utile che qualcuno (potrebbe essere l'Ufficio Nazionale) cominciasse a pensare ad una seria banca dati, consultabile via internet, dividendo magari i progetti per tematiche oltre che per soggetti proponenti.

A questo punto si potrebbe pensare, con il materiale raccolto, di creare via via dei sussidi tematici da distribuire come pastorale della scuola (magari collegati con le pastorali attinenti, tipo giovani e famiglia) per evitare dispersioni o doppioni quindi spreco di tempo, soldi ed energie da parte di tutti.

Pensando al punto 3 ci si è fermati molto a ragionare anche su cosa si può fare o proporre ai giovani che non vogliono “intruparsi” nelle associazioni o movimenti e nelle parrocchie, domanda legittima da parte di genitori e insegnanti!

Segnalata e confermata la differenza fra i ragazzi degli oratori e i ragazzi della scuola. Come fare promozione umana? I suggerimenti girano attorno ai seguenti consigli:

- per gli *educatori* (ovunque essi operino: famiglia, scuola, chiesa, società, media) e le associazioni e i movimenti: capacità di superare gli schemi e le rigidità; smussare i propri caratteri e le proprie ambizioni; maggiore collaborazione e umiltà; non considerare i giovani solo “nostri”; non parlare male degli altri ma cercare ciò che unisce e non ciò che divide; in modo particolare per le associazioni e i movimenti è importante essere più aperti e comprensivi;
- per la *chiesa* più attenzione e spazio alle associazioni e ai movimenti, specialmente nelle sedi locali; più ci si allontana dall’ambito nazionale verso la base più i rapporti diventano difficili. Forse ci dovrebbe essere più possibilità da parte dell’Ufficio Nazionale di incidere di più nel locale dando indicazioni precise da seguire, con la possibilità da parte della base laica di segnalare all’Ufficio le discordie e le incongruenze. Infatti è un peccato che tanto bel lavoro venga vanificato dalle difficoltà nei rapporti umani e da una organizzazione o troppo complicata o poco chiara.

Viene poi suggerita l’idea di *progetti comuni* tra associazioni e movimenti in collaborazione con le altre realtà educative disponibili, magari programmandole per tempo.

Si segnala anche l’importanza di *preparare i formatori*; sarebbe meglio se invece di farlo da sole le associazioni o i movimenti, si organizzassero *corsi insieme*, pur salvando la ricchezza e specificità delle diverse realtà. In questo discorso è molto forte la richiesta che i presbiteri, cominciando dai seminari, siano ben preparati per affrontare meglio il mondo dei giovani; viene anche segnalato che a scuola, troppo spesso, l’ora di religione è “franosa”!

Altro suggerimento è “*esserci*” dove si è per aiutare i ragazzi, non delegare, non rimandare, non sottovalutare.

Ricordarsi anche dell’*importanza dell’esempio e della coerenza*: sempre, ma specialmente con i giovani, non si può dire una cosa e farne un’altra!

Sarebbe bello anche trovare o inventare *spazi nuovi e luoghi* per esperienze plurali per i giovani che hanno pochi posti dove incontrarsi serenamente e costruttivamente.

“Educare più che istruire”... ormai lo dicono tutti, ma gli adulti pensano ancora troppo a se stessi? Per ora, purtroppo, la risposta è ancora sì, ma facciamo in modo che noi tutti presenti a queste giornate di studio si possa essere dei “*pro-vocatori*” (come pastorale vocazionale educativa) perché si creino sempre più le condizioni favorevoli affinché il mondo cambi in meglio, non è la società che deve condizionare noi ma noi che possiamo condizionare la società. Ricordiamoci che in una società complessa come quella odierna anche i ragazzi cambiano velocemente ma le richieste profonde sono sempre quelle umane.



## PARTE III

# IDENTITÀ E INTENZIONALITÀ EDUCATIVA DELLA SCUOLA



ON. LETIZIA MORATTI - Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (letto dall'On. MAROLINA MOIOLI - Direttore Generale per lo Status dello Studente, per le Politiche Giovanili e per le attività Motorie, MIUR)

Eminenza, Eccellenze, reverendi sacerdoti, rappresentanti del mondo della scuola e delle associazioni, genitori, cari ragazzi e ragazze, esprimo sincero apprezzamento per questo convegno, voluto dalla Conferenza Episcopale Italiana, che coinvolge rappresentanti di tutte le diocesi ed educatori da ogni parte del nostro Paese per riflettere insieme sulla condizione dei giovani e per farsi carico delle loro difficoltà nello scoprire e nel costruire la propria identità.

Desidero testimoniare la mia personale consonanza con le tematiche trattate e confermare la condivisione delle finalità che questo convegno si propone.

“La vita è la realizzazione del sogno della giovinezza”. Questa affermazione di Giovanni XXIII ci aiuta a guardare i giovani in ciò che li caratterizza più profondamente, al di là degli episodi, spesso negativi, che riempiono le pagine dei giornali. L'apertura alla vita, la ricerca del senso della realtà, della giustizia, della pace delineano l'identità del giovane attraverso tutte le manifestazioni di irrequietezza e di disagio, finanche le forme di teppismo e di violenza. Il compito degli educatori consiste principalmente nel decifrare i messaggi che i giovani comunicano, in modi a volte contrastanti, e accompagnarli, attraverso condizionamenti e difficoltà, nella realizzazione di questo “sogno”.

Sono qui presenti tutti i soggetti educativi: genitori, docenti, direttori diocesani, rappresentanti di varie associazioni culturali e sportive; è un'occasione unica in cui riflettere sulle modalità che ci permettono di svolgere questo compito attraverso funzioni e ruoli differenti.

Da parte nostra la  *riforma*  che stiamo avviando colloca al centro “la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, delle scelte educative della famiglia, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori” (art. 1 della legge 53 - 2003). Il protagonista dell'apprendimento è il ragazzo che matura la propria identità attraverso piani di studio “personalizzati”, dove gli apprendimenti disciplinari sono integrati con attività opzionali e facoltative, “coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro” (art. 2 della legge 53 - 2003). La definizione dei due sistemi: quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale intende rispondere meglio alle specifiche attitudini, superando la divisione tra cultura e lavoro, tra l'azione e

la ricerca, garantendo, al contempo, itinerari di pari dignità culturale e formativa.

In questa prospettiva una rilevanza rinnovata assumono i *docenti* che educano istruendo, cioè utilizzano le discipline, i loro linguaggi e le loro regole rigorose per introdurre alla realtà, che esige un significato per essere compresa a fondo. Attraverso metodologie sempre aggiornate e relazioni improntate alla disponibilità occorre ridare valore e apprezzamento sociale alla professione decisiva dell'insegnare.

Nel campo scolastico troppi sono ancora gli abbandoni, tra i nostri ventenni poco più del 65% possiede un diploma o una qualifica, mentre in altri Paesi questa percentuale sale all'85%, insoddisfacenti sono i livelli di apprendimento raggiunti dai nostri allievi, secondo i risultati delle indagini PISA-OCSE in ordine alla comprensione di un testo, alla logica e alla geometria.

Il nostro Ministero, in coerenza con quanto concordato con i Paesi dell'Unione, è impegnato a ridurre, entro il 2010, i tassi di dispersione scolastica ad un valore medio non superiore al 10%; a dimezzare la percentuale di quindicenni con difficoltà nella lettura e con le competenze matematiche e scientifiche, ad aumentare i laureati in discipline matematiche, tecnologiche e scientifiche. Il raggiungimento di questi obiettivi ha come suo perno la professionalità docente senza la quale il sistema scolastico non si rinnova.

Sono consapevole che occorra compiere un ulteriore passo: la scuola, per accompagnare efficacemente i ragazzi nella crescita umana e culturale, deve diventare, come suggeriscono le risoluzioni del Consiglio dell'Unione europea, "ambiente aperto, di *apprendimenti formali e non-formali*, capace di promuovere azioni comuni con altri partner locali quali: il volontariato, le associazioni dei genitori, le imprese, gli Enti Locali e le altre agenzie formative" (Risoluzione del 25.11.2003).

In questa impostazione l'apporto educativo delle *istituzioni ecclesiali e delle varie associazioni, che operano nel campo giovanile, dev'essere valorizzato* per la loro capacità di coinvolgere i ragazzi con modalità aggregative libere e flessibili, più legate ai loro interessi e bisogni, di realizzare un'educazione fra pari, così determinante nel periodo dell'adolescenza. Esse costituiscono una risorsa preziosa anche per raggiungere i molti che versano in situazione di disagio esistenziale per mancanza di relazioni appaganti e di adulti autorevoli. Disorientati da un eccesso di informazioni mass-mediali oppure dal deterioramento dei rapporti sociali, talvolta si affievolisce il senso di appartenenza ad una comunità.

Questi luoghi di aggregazione intergenerazionale rappresentano una formidabile prevenzione a comportamenti devianti, al ricorso a sostanze stupefacenti o a reati, a volte, sconvolgenti che interpellano tutti; è quindi necessario realizzare forme di promozione

e di collaborazione con la scuola, nel rispetto delle specificità, in coerenza con il principio di sussidiarietà.

Lo stesso insegnamento della religione cattolica si delinea come opportunità, offerta alla libera scelta di studenti e genitori, per un'attenzione specifica alla persona e alle sue domande di senso, per una lettura della realtà aperta al trascendente, per dare fondamento alla solidarietà verso gli altri.

La costruzione dell'identità costituisce, infatti, l'impegno prioritario dei giovani, coinvolti in uno sforzo continuativo di sviluppo e di crescita, nel conoscere il proprio passato, nel definire i contorni di un possibile futuro, nel dare un significato al proprio presente, al proprio essere, al proprio agire.

L'importanza attribuita all'educazione alla convivenza civile, nell'articolarsi dell'educazione affettiva, alimentare, alla salute e alla cittadinanza, ha il senso di prestare attenzione alla globalità delle esigenze dei ragazzi, di partecipazione attiva alla vita scolastica e sociale.

In coerenza con questa impostazione riformatrice abbiamo promosso nelle scuole esperienze di volontariato, registrando una ricchezza di progetti sorprendente, per varietà di contenuti, per originalità creativa, per il numero di docenti, studenti e genitori coinvolti.

Il più delle volte gli istituti scolastici si mettono in collegamento con le realtà formative e di volontariato del territorio, facendo sperimentare ai giovani un'integrazione tra apprendimenti formali e non-formali che facilita il superamento della "resistenza all'apprendimento", sviluppa le differenziate potenzialità, fornisce risposte più confacenti alla loro crescita.

Particolare rilievo va assegnato, inoltre, al ruolo della *famiglia*: sia in quanto alveo naturale in cui prende forma la persona, che in quanto portatrice, di cultura in senso lato. L'adolescente, pur fra tensioni ed opposizioni, proprie dell'età evolutiva, spesso implicitamente, riceve dalla famiglia criteri, valori, ipotesi di significato della realtà, che contribuiscono essenzialmente nella costruzione della sua identità. La presenza di associazioni di genitori e, più in generale il lavoro che l'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università, svolge in favore della famiglia, testimonia la particolare attenzione nel sostenere i genitori a vivere consapevolmente questo compito naturale, sancito anche costituzionalmente.

Nel nostro progetto riformatore abbiamo coinvolto la famiglia nei momenti fondamentali dell'iter formativo: iscrizione, valutazione, scelta del tempo e di percorsi. L'articolarsi delle attività in obbligatorie, opzionali e facoltative, con la possibilità di scelta per studenti e genitori, dà sostanza e contenuto perché si concretizzi il "patto educativo" tra scuola e famiglia.

La frequenza scolastica non è più solo un obbligo da adempiere, ma un diritto – dovere che interpella la responsabilità nel prendersi carico del proprio futuro. Queste novità strutturali richiedono che la famiglia sia maggiormente sostenuta nel suo protagonismo e il ruolo delle associazioni di genitori, in tale contesto, risulta ancor più decisivo.

Esprimo, quindi, un sincero apprezzamento per la vostra collaborazione.

Abbiamo verificato entusiasmo e generosa dedizione nei progetti “Genitori e scuola” dove la “partnership famiglia e scuola” trova realizzazione in iniziative particolarmente significative nell’affrontare disagi e difficoltà, nel perseguire la qualità, nel raggiungere risultati soddisfacenti sia nei rapporti, che negli apprendimenti.

La famiglia, motivata e coinvolta, si conferma una risorsa; per questo si sono realizzati seminari interregionali di formazione dedicati ai genitori che fanno parte dei FORUM provinciali e regionali e che dovranno avviare un dialogo continuativo con l’Amministrazione ai vari livelli. Con i Forum disponiamo così di una rete istituzionalizzata per incrementare, attraverso le Associazioni, l’informazione e la mobilitazione dei genitori, per dare attuazione alla “cooperazione tra genitori e scuola”, auspicata dalla stessa Riforma.

Intendiamo promuovere un “piano nazionale per l’orientamento” che veda coinvolte le istituzioni di istruzione e di formazione in rete con le Regioni e gli Enti Locali, ma che non trascurino l’apporto determinante delle famiglie perché “ogni studente possa trovare nella scuola le condizioni per valorizzare le proprie capacità e realizzare il proprio progetto di vita”.

Non ultima per importanza è l’iniziativa che stiamo avviando, in collaborazione con il Ministero della Comunicazione, per favorire l’uso corretto della televisione e di internet. Sappiamo quanto siano influenti i media nel delinarsi dell’identità dei giovani. I rischi sono connessi alla molteplicità e la contraddittorietà dei modelli pubblicizzati dai media, all’esposizione eccessiva al flusso di informazioni disarticolate e di suggestioni visive e musicali. Ancora una volta va riproposta l’alleanza tra scuola, famiglia e agenzie formative perché i giovani non siano travolti dalla forza condizionante delle nuove tecnologie, ma ne usufruiscano responsabilmente.

Il cammino che abbiamo percorso insieme in questi anni è stato fruttuoso anche grazie alla vostra collaborazione. Il vostro contributo, carico di identità, rappresenta una ricchezza per la scuola di tutti che, tuttavia, richiede ulteriori sforzi per essere pienamente riconosciuta.



# Identità nel profilo educativo e culturale dello studente del secondo ciclo

Prof.ssa MARIA TERESA MOSCATO - Università di Bologna

1.  
L'impianto  
del profilo:  
ragioni di un'analisi

Questo testo intende suggerire e accompagnare la riflessione su uno dei materiali più significativi, fra quelli prodotti a supporto attuativo della Riforma appena avviata dalla l. 53/2003. Si tratta delle due versioni del *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente*, alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni), e alla fine del secondo ciclo di istruzione. Il primo testo costituisce al momento l'allegato D al decreto attuativo 19.2.2004, n. 59<sup>48</sup>. Il secondo testo appartiene come allegato al Decreto di cui manca ancora l'approvazione definitiva. Più lungo del primo, contiene una seconda parte in cui le indicazioni rispetto alla sezione "Strumenti culturali" si declinano rispetto agli indirizzi delle nuove scuole secondarie previste dalla legge.

In continuità, e strutturale analogia fra loro, i due profili presentano un'unica filosofia dell'educazione e un'analogia teoria della scuola e concezione della mente in età evolutiva. Soprattutto, i due profili si integrano idealmente, costituendo un elemento di sostanziale continuità di tutto il percorso formativo, rispetto alla visione antropologica che essi presentano. Parlando del *Profilo* del secondo ciclo sottintenderò perciò sempre la presenza di quello del primo ciclo. Intendo sottolineare che, quali che siano i limiti (soprattutto di dettaglio) presenti nei due testi, il *Profilo* costituisce un sintetico trattato di antropologia largamente compatibile con una concezione cristiana della vita e dell'educazione.

Il *Profilo* costituisce perciò in ogni caso il primo oggetto di analisi cui i docenti dovranno rivolgere attenzione critica, e che devono discutere e confrontare fra loro. Nella secondaria superiore, poi, il confronto con gli studenti sul *Profilo* stesso può diventare un'attività educativa e didattica dotata di proprio valore intrinseco, e che potrebbe lecitamente essere proposta anche dai docenti di IRC.

<sup>48</sup> D.lgs. 19.2.2004, n. 59 e circolare applicativa 29, prot. 464, 5.3.2004. La circolare sottolinea la provvisorietà degli allegati, che sostituiscono il vero regolamento del decreto attuativo n. 59. L'allegato D ha subito diversi rimaneggiamenti del testo. Una prima versione era stata elaborata nell'aprile 2002 (apparsa come inserto su "Scuola e Didattica", n. 5/2002), come materiale di supporto della l. 100/2002 e della successiva 61/2003, che avviavano le sperimentazioni.

Si noti che il principio della centralità della persona, enfatizzato per gli studenti, vale anche per gli insegnanti, che lungi dal costituire una collettività omogenea, una “spugna” da intridere di normative e idee, sono un insieme di persone caratterizzate da identità sociali e culturali, strutture di personalità, conoscenze e competenze personali. Proprio in quanto persone, insegnanti e dirigenti portano sempre le idee e le proposte normative “al loro livello”, nel bene come nel male: possono neutralizzare positivamente la povertà di certi schemi normativi, così come possono banalizzare e impoverire le migliori idee riformiste. In questo senso, il lavoro di lettura critica del *Profilo* da parte di gruppi di insegnanti assume anche una dimensione formativa, in quanto richiede una presa di coscienza almeno delle proprie rappresentazioni implicite, prima ancora che delle proprie conoscenze particolari nell’area pedagogica. In maniera specifica questa riflessione vale poi per le scuole cattoliche, caratterizzate a monte da una propria soggettività culturale e pedagogica. In sintesi, intendo dire che, se i docenti “prendono sul serio” il *Profilo*, non potranno non prendere coscienza della loro “antropologia implicita” e dovranno riflettere sulle finalità stesse della scuola. Infatti il primo elemento di grande rilevanza pedagogica offerto dal *Profilo* è questa affermazione di principio rispetto agli scopi educativi della scuola:

“Ciò significa che l’istruzione e la formazione che i giovani incontrano nel secondo ciclo, al pari di quella già maturata nel primo ciclo, è finalizzata al *processo* educativo della crescita e della valorizzazione della persona umana, mediante l’interiorizzazione personale e l’elaborazione critica delle conoscenze disciplinari e interdisciplinari (*sapere*), delle abilità tecniche e professionali (*fare* consapevole) e dei comportamenti personali e sociali (*agire*) stabiliti dal presente *Profilo*”.

Ci sono due elementi pedagogici di fondamentale importanza nella logica del *Profilo*, che vorrei anticipare a questo punto: il primo è che, presentandosi come criterio regolatore generale di tutte le attività didattiche, il *Profilo* fornisce un supporto ideale all’unità del processo educativo e formativo. Non intendo dire che esso possa di per sé “unificare gli atti educativi”, se non attraverso la proposta di un criterio generale unico. In realtà, il solo principio unificante del processo educativo è la unità soggettiva e personale del soggetto che cresce, unità psicosomatica, e unità spirituale, che però l’adolescente, proprio per le tensioni della sua fase evolutiva, per un verso esige e per l’altro teme di non riuscire a realizzare, in un vissuto di frammentazione e precarietà (cognitiva ed emozionale). Perciò, utilizzare il *Profilo* in classi di adolescenti come provocazione positiva per la loro progettualità personale può essere una strategia metodologica funzionale, che esige anche il coinvolgimento

personale dei docenti. In ogni caso il *Profilo* non potrà essere perseguito senza la progressiva corresponsabilizzazione degli allievi. Di fatto, il proprio progetto di crescita umana orientata è il primo ambito in cui si esercita la corresponsabilità, e si gioca la crescente autonomia/ libertà, del giovane allievo. Perciò l'analisi del *Profilo* terminale in classi di adolescenti può costituire un lavoro pedagogico didattico dotato di valore formativo in se stesso, anche dove l'allievo rifiutasse il disegno antropologico proposto.

Il secondo elemento pedagogico importante, che qui anticipo, è che la presenza del *Profilo* e la sua articolazione interna di per sé costituiscono una ridefinizione del rapporto fra la dimensione dell'istruire e quella dell'educare/formare, rapporto che la filosofia della Riforma concretizza poi nel principio di personalizzazione: tre sotto paragrafi sono inclusi nella denominazione *Identità*, ed un solo momento, sebbene molto ampio, viene incluso nella denominazione *Strumenti culturali*. La "convivenza civile" costituisce il terzo punto.

Nel preambolo del *Profilo* del secondo Ciclo, riprendendo le grandi finalità dichiarate della legge stessa, il testo afferma che *finalità* del secondo ciclo scolastico sono:

**a) Crescita educativa, culturale e professionale dei giovani.** Essa implica la scoperta del nesso tra i *saperi* e il *sapere* e il passaggio dalle *prestazioni* (o *mansioni*) alle *competenze*. Compito specifico del secondo ciclo, in questo senso, è trasformare la molteplicità dei *saperi* che il soggetto incontra nel sistema formale, non formale e informale in un sapere unitario personale, dotato di senso, ricco di motivazioni e di fini; allo stesso modo, trasformare le prestazioni professionali in competenze, termine con il quale si indica non solo un insieme organicamente strutturato di conoscenze e abilità riferibili a uno specifico campo professionale, ma anche il loro impiego consapevole e creativo nel più ampio contesto del lavoro e della vita individuale e sociale.

L'educazione, anche nelle sue manifestazioni di istruzione scolastica e di istruzione e formazione professionale, si configura quindi come l'incontro fra un patrimonio di conoscenze e di abilità, depositate nella cultura e nel lavoro espressi dalla nostra civiltà, e l'autonoma elaborazione che ogni giovane è chiamato a darne per la propria realizzazione e per il progresso materiale e spirituale della società.

**b) Sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio.** Questa finalità richiede una cura attenta dei modi e delle forme con cui si esprimono e si attuano i processi della ragione in rapporto ai suoi oggetti reali e formali. Essa diventa, quindi, metodo di studio, spirito di esplorazione e di indagine, capacità intuitiva, percezione estetica, memoria, procedimenti argomentativi e dimostrativi che danno ragione delle proprie scelte ed opinioni, consapevolezza e responsabilità morale, elaborazione di progetti e risoluzione di problemi, che, nella loro complessità, rifuggono da riduzionismi.

**c) Esercizio della responsabilità personale e sociale.** Significa porre lo studente nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico, religioso, di cui fa parte e all'interno del quale vive, imparando, da una parte,

a gestirsi in autonomia e a “prendere posizione” e, dall'altra, a “farsi carico” delle conseguenze delle proprie scelte, non solo in relazione a se stesso, bensì anche in rapporto agli altri e alle future generazioni. In questo senso, è anche impegno nella creazione, nella cura e nella crescita delle istituzioni (la famiglia, le imprese, gli enti territoriali, i servizi pubblici, le iniziative di volontariato, cooperazione e sindacato, le strutture della partecipazione democratica, gli stati nazionali, gli organismi sovranazionali) che possono aiutare a prevenire le conseguenze negative di scelte individuali e ad ottimizzare per tutti quelle positive”.

L'educazione consiste nello sviluppo di potenzialità umane personali nell'incontro con la cultura, spinge a sperimentare positivamente la condivisione della socialità umana e a ri-progettare continuamente una qualità d'esperienza umana desiderabile, in noi e negli altri. Essenziale mi sembra poi il richiamo al continuo “conferimento di senso” alla vita, che si può ricollegare al compito che già il testo della l. 53, all'art. 2, comma b) si assegnava, fissando le finalità della legge stessa: “*sono favorite la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale ed alla civiltà europea*”.

La reintroduzione di parole come “spirituale”, “morale” e “religioso”, dopo diversi decenni di assenza dalla nostra legislazione sull'istruzione, riconosce, di fatto, la persona come essere “spirituale e morale” e quindi illumina il senso da riconoscere nelle più articolate espressioni del *Profilo*, quando esso parla di “conferimento di senso”, e disegna competenze fondamentali dinamicamente “aperte”, tendenzialmente progressive (che contrassegnano anche l'esperienza dell'adulto), e che quindi si conseguono per gradi, nel corso dell'età evolutiva.

Dal punto di vista della teoria della mente, il *Profilo* comporta una ridefinizione del concetto di “competenza”, su cui si basa l'impianto didattico di questa riforma, concetto che reinterpretava e riformula anche il percorso compiuto dalla Commissione Berlinguer/De Mauro. È chiaro che una competenza è sempre, in ogni momento, una sintesi di conoscenze e abilità: il *Profilo* tuttavia prefigura la non frammentarietà delle competenze, la loro non isolabilità; lungi dal costituire una sequenza lineare, esse compongono un sistema interrelato. Ci permettiamo di aggiungere, con parole nostre, che si tratta di un sistema interattivo dinamico, tendenzialmente autoespansivo, almeno a partire da un raggiunto livello di “soglia funzionale”, che dovrebbe contrassegnare l'età evolutiva. Si tratterebbe, in altre parole, di “costellazioni”, in cui si integrano sinteticamente conoscenze e abilità, cultura ed esperienza, e insieme le emozioni, le rappresentazioni, le motivazioni, gli affetti e i valori. Tali sistemi di “costellazioni psichiche” presumibilmente possono accrescersi, nell'arco dell'età evolutiva, per nuove sintesi (non per semplice addizione). Il *Profilo* quindi contiene un modello della

mente che traduce in termini psicologici l'idea di "educazione integrale" della persona umana. Il riconoscimento della organicità complessa del sistema delle competenze da stimolare e sostenere comporta, di fatto, una revisione di molti principi didattici accreditati e praticati negli ultimi venti anni, costruiti sulla presunzione di un controllo totale dei percorsi di apprendimento programmati. Personalmente mi ha sorpresa che il mondo cattolico non abbia colto immediatamente, nei materiali prodotti nel quadro della Riforma per il primo ciclo, la formulazione di una visione della mente (e dello spirito) sicuramente più compatibile con l'antropologia cristiana, rispetto ai modelli didattici imposti dall'amministrazione negli ultimi trenta anni, rispetto ai quali per la verità non sono mai state avanzate critiche mirate in questa direzione.

Il *Profilo*, di fatto, delineando i tratti delle competenze umane (cioè di sistemi di competenze) che la scuola dovrà mirare a promuovere, esercitare e consolidare, configura sostanzialmente un breve trattato sui fini dell'educazione, dentro cui vengono collocati i contenuti scientifici e culturali proposti dalla scuola, in termini organicamente difendibili. La formulazione del *Profilo* sottolinea l'organicità interdisciplinare del sapere, la globalità integrale degli obiettivi formativi, la sintesi conoscenza/esperienza che la didattica scolastica deve avere come proprio obiettivo centrale. È chiaro quindi che esso rinvia ad una vera e propria antropologia, pur dentro un'apprezzabile e avvertita concretezza psicologica, percepibile soprattutto nei punti *Identità ed autonomia* e *Orientamento*, concretezza psicologica che impedisce alla intera formulazione di cadere nell'astrattezza.

La scansione in due macro aree fa riferimento alla soggettività personale (identità e autonomia; orientamento progettuale della persona verso la realtà) ed in seconda istanza alla dimensione culturale. Questa seconda dimensione è in realtà trasversale alle precedenti, perché la progressiva acquisizione di strumenti culturali "per leggere e governare l'esperienza" di fatto si intreccia, sia con lo sviluppo dell'identità/autonomia personale, sia con l'orientamento progettuale, sia con la capacità di "coesistere, condividere, essere corresponsabili" in cui si identifica, secondo il profilo, la "convivenza civile".

2.  
Il primato  
della persona  
e principio della  
personalizzazione  
nella logica  
del Profilo<sup>49</sup>

Come abbiamo già detto, i due *Profili* presentavano, già nella prima formulazione in bozza, una sostanziale continuità. La collocazione della macro-area *Strumenti culturali* al secondo posto, dopo le tre precedenti sezioni che costituiscono l'area dell'Identità implica

<sup>49</sup> I paragrafi che seguono dipendono sostanzialmente da M.T. MOSCATO, *Il profilo educativo dello studente: una rilettura pedagogica*, "Dirigenti Scuola", XXIV, 3, dic. 2003, pp. 26-38, ora in C. SCURATI (a cura di), *Strutture di professionalità per la dirigenza scolastica*, Brescia, "La Scuola", 2005, pp. 83-95.

già una scelta. E anche il titolo “Strumenti culturali” individua un rapporto funzionale, per tutto il percorso 6-18 anni, fra la formazione personale dell’allievo e i contenuti di essa, riconosciuti come “strumentali”, rispetto alle finalità del processo formativo (e non come finalità in se stessi). Per quanto tale rovesciamento di prospettiva costituisca un implicito decisivo già presente nella cultura contemporanea, e quindi nella storia dei sistemi scolastici occidentali dell’ultimo secolo, non si tratta per questo di una idea ovvia e neppure universalmente condivisa, soprattutto nel corpo docente della secondaria. Per secoli, infatti, lo sviluppo di sistemi di istruzione di livello secondario, e per conseguenza di teorie e metodologie a loro supporto, non ha mai separato idealmente il problema (pedagogico-didattico) dell’istruzione degli adolescenti dal problema (filosofico e scientifico) della conoscenza umana e della sua trasmissibilità. Per conseguenza, la vera finalità ultima dei processi didattici rivolti ad adolescenti consisteva nella “ricerca della verità” (oppure nello “sviluppo della conoscenza scientifica”, che costituisce una diversa formulazione dello stesso fine): la trasmissione della conoscenza costituiva l’orizzonte (di significato e di valore) di fondo, dentro il quale i processi di insegnamento/apprendimento perseguivano “anche” lo sviluppo personale dei soggetti coinvolti. Lo sviluppo complessivo e progressivo della conoscenza umana avrebbe poi avuto come esito desiderabile (ma in qualche modo “subordinato”) la “salvezza” della vita umana e il suo perfezionamento, individuale e sociale. Per secoli le concezioni “laiche” hanno presentato la stessa tensione etica e spirituale delle concezioni metafisiche di matrice religiosa, per quanto se ne differenziassero nella concezione di “salvezza” umana. In questo orizzonte ideale, anche scopi riconosciuti importanti, come l’alfabetizzazione e/o la qualificazione professionale, e lo stesso sviluppo economico di una collettività per mezzo dell’istruzione, apparivano al fondo come “secondari” e aggiuntivi. L’idea forte, implicita tuttora in molti insegnanti, del “valore della conoscenza in quanto tale” va ricollegata a questo antico orizzonte, in cui la preoccupazione di ciascun insegnante per l’umanità e il suo futuro può anche prescindere da una preoccupazione per il destino del singolo alunno. In altri termini, quando un insegnante si chiede: “perché dobbiamo portarli avanti tutti?”, con tutte le considerazioni implicite in questa domanda, egli ipotizza un orizzonte ideale in cui la crescita della conoscenza e lo sviluppo dell’umanità non passano, necessariamente, attraverso la crescita e lo sviluppo di “questo” allievo, qui ed ora, e nella forma di “questo” percorso cognitivo e disciplinare.

L’ottica personalista<sup>50</sup>, che si può riconoscere nel *Profilo*, concretizza il primato della persona (più volte affermato nella normati-

<sup>50</sup> Le tesi classificate come “personaliste” sono prevalentemente cristiane, o comunque di ispirazione cristiana, ma non si tratta di un legame esclusivo. Per molti versi

va scolastica italiana, con diretto riferimento ai valori costituzionali), invertendo tale rapporto ideale figura/sfondo, fra la conoscenza e la persona: “questo” alunno, qui e ora, nel suo peculiare percorso di sviluppo, ma anche nella sua “diversità” (psicologica, sociale, culturale), costituisce la “figura” in primo piano, rispetto alla quale la conoscenza (cultura/ scienza/ tecnologia) appare lo “sfondo”.

In tal modo, il progetto di conoscenza e di “salvezza umana” (comunque le si concepiscano) passa solo attraverso il pieno sviluppo (“armonico, integrale ed integrato di tutte le sue dimensioni”) di “questo” particolare allievo, nel corso della sua età evolutiva. Cioè di “tutti” gli allievi e di “ciascuno” di essi, perché, si afferma nel *Profilo* del primo ciclo, “non esiste nessuna situazione di handicap che autorizzi a ridurre l’integralità della persona umana a qualche suo deficit, a definire una persona per sottrazione”.

L’uso del termine “personalizzazione”, lungi dal porsi come una semplice variante dei termini individualizzazione e socializzazione, costituisce piuttosto l’indicatore di una diversa visione di umanità, e quindi dei suoi bisogni educativi. In questa prospettiva la persona non è un individuo astrattamente considerato, ma un soggetto concreto, collocato nello spazio e nel tempo, dotato di una identità culturale e personale solo parzialmente compiuta, ma già presente al suo ingresso nella scuola. L’idea di personalizzazione, perciò, costituisce il principio metodologico che riconosce ed assume in partenza la ricchezza delle differenze, soggettive, sociali e culturali, fra gli alunni cui l’offerta formativa viene rivolta (secondo il dettato del dpr 275/99). Questo principio si sovrappone, nell’ispirazione della riforma Moratti, al superamento del concetto di “obbligo scolastico”, introducendo l’idea forte del diritto/dovere alla formazione. Anche in questo caso non si tratta di una pura variazione dei termini. L’idea di obbligo, infatti, assumeva l’adeguamento dell’allievo, astrattamente considerato, ad un progetto culturale di tipo universalistico (di fatto uguale per tutti). Anche quando l’istruzione veniva offerta in funzione dello sviluppo dell’individuo, permaneva per lui l’obbligo di svilupparsi attraverso contenuti scientifici e culturali identici e predefiniti; nella stessa tipologia di scuola e nella stessa durata del percorso; permaneva l’idea della uniformità degli esiti formativi attesi<sup>51</sup>. L’idea di personalizzazione accoglie invece una diversificazione degli itinerari, sia pur dentro una uniformità di livelli di offerta (dettati dai vincoli ministeriali), con l’intento di stimolare uno sviluppo personale che sia il più completo e armonico

il personalismo è uno sviluppo di posizioni antecedenti e si apre a diversi possibili sviluppi. Cfr. G. FLORES D’ARCAIS (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, “La Scuola”, 1994 (in particolare gli interventi di C. NANNI, P. BERTOLINI, A. GRANESE che evidenziano letture differenti della centralità della persona).

<sup>51</sup> Cfr. M. T. MOSCATO, *Personalizzazione dei percorsi formativi*, “Dirigenti Scuola”, a. XXI, n. 7, maggio-giugno 2001, pp. 10-23.

per ciascun allievo, a partire dalla sua soggettività riconosciuta, assumendosi la responsabilità di scegliere e proporre contenuti e mezzi adeguati a questo scopo. L'articolazione di itinerari parzialmente diversificati, sia in termini di contenuto, sia in termini di metodologia, accoglie quindi la possibilità anche di esiti formativi personalmente diversi.

L'idea di *personalizzazione* comporta però una diversa lettura del tema della "diversità", finora concepita in rapporto ad una "normalità" astratta (quella per cui era progettato il curriculum scolastico ed a cui può riferirsi il "livello minimo accettabile"), e per conseguenza di una ideale gerarchia di prestazioni e acquisizioni degli allievi, rivelata dalle valutazioni scolastiche. Solo se la "diversità" personale si riconosce come un dato generale di differenziazione (tutti siamo "differenti"), e tuttavia nella coscienza di una comune umanità (dietro e oltre le differenze soggettive e culturali) sarà possibile evitare di ricostruire nuove gerarchie sociali e "steccati interni".

Il *Profilo* disegna quindi una teoria della scuola come luogo istituzionalmente deputato a "stimolare al massimo livello possibile, e in tutte le dimensioni della personalità, le capacità di ciascuno perché diventino competenze", attraverso gli strumenti culturali individuati come tali e tradotti in obiettivi formativi. La scuola ha quindi responsabilità quanto all'istruzione, educazione e formazione della persona (dpr 275/99), anche se non ha in ciò competenza esclusiva, ma affianca "altre istituzioni formative" e "la vita sociale nel suo complesso", che intervengono nell'educazione non formale e informale. La scuola avrebbe responsabilità esclusiva, tuttavia, nella "educazione formale"<sup>52</sup>, comunque tale concetto si definisca. Questa precisazione non rende la scuola meno essenziale e la sua funzione meno centrale, anzi amplia l'importanza e la dignità dell'istituzione scolastica, attribuendole piena responsabilità educativa, sia in termini di educazione formale (educazione/formazione *attraverso l'istruzione*), sia in termini non formali (educazione/formazione *accanto all'istruzione*).

### 3. Le competenze umane

Come abbiamo già detto, delineando i tratti delle competenze umane (cioè di sistemi di competenze) che la scuola dovrà mirare a promuovere, esercitare e consolidare, il *Profilo* configura sostanzialmente un breve trattato sui fini dell'educazione. Il fattore sfondo è dato però da una teoria della cultura formale di tipo organico

<sup>52</sup> Questa distinzione fra formale, non formale e informale, rinvia a una teoria della cultura e dell'educazione che non sono del tutto sviluppate nel testo. In larga parte il "non formale" sembra sovrapporsi alla nozione di "extra curricolare", con riferimento ad esperienze formative non strettamente scandite da itinerari cognitivi e disciplinari preordinati e verificati.

e olistico: il *Profilo* sottolinea infatti l'organicità interdisciplinare del sapere, la globalità integrale degli obiettivi formativi, la sintesi conoscenza/esperienza che la didattica scolastica deve avere come proprio obiettivo centrale.

In effetti, queste dimensioni sono inseparabili (almeno psicologicamente), nello sviluppo dell'identità dell'adolescente: non si può dare consolidamento dell'identità personale fuori da un progetto di vita che permette all'Io di protendersi verso il futuro, e contemporaneamente non si può "progettarsi" come persona senza formulare almeno una "seria ipotesi" intorno alla Realtà totale, senza collocarsi in uno spazio/tempo e in una cultura cui "si conferisce continuamente senso". Qui il ruolo di proposta dell'educazione formale (e quindi dell'istruzione scolastica) nell'offrire una complessiva immagine della Realtà, provocando la risposta attiva del soggetto adolescente, è del tutto insostituibile. In questo senso Bruner parla della scuola come il luogo dove "insegnare il presente, il passato e il possibile" e Morin parla di "insegnare la condizione umana" come finalità primaria della scuola, nell'obiettivo rinnovato di costruire "una testa ben fatta" (piuttosto che "una testa piena")<sup>53</sup>. Si tratta in altri termini della riformulazione di un principio teorico importante, e largamente già noto<sup>54</sup>: l'identità personale si sviluppa come sintesi progressiva dell'Io, utilizzando le esperienze dirette e anche l'esperienza indiretta, che viene mediata dall'istruzione scolastica, permettendo così il dilatarsi del senso di appartenenza. La questione appare formulata nel testo del *Profilo* del secondo ciclo, nella sintesi iniziale degli obiettivi, sotto la denominazione *Conoscenza di sé*:

"...Riflettere sui contenuti appresi e sugli insegnamenti delle principali figure della cultura e della storia, confrontandoli con le dinamiche del proprio io...

- Avvertire la differenza tra il bene e il male ed orientarsi di conseguenza nelle scelte di vita e nei comportamenti sociali e civili.
- Cogliere la dimensione morale di ogni scelta, interrogandosi sulle conseguenze delle proprie azioni, e avere la costanza di portare a termine gli impegni assunti.
- Avere coscienza che è proprio dell'uomo ricercare un significato alla propria vita e costruire una visione integrata delle situazioni e dei problemi di cui si è protagonisti".

<sup>53</sup> Cfr. E. MORIN, *La testa ben fatta*, trad. ital. Milano, Raffaello Cortina, 2000; J.K. BRUNER, *La cultura dell'educazione*, trad. ital. Milano, Feltrinelli, 1997.

<sup>54</sup> Certamente nel già citato Bruner, ma anche in Erikson. Cfr. il recente libro di Carla Xodo (*Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola, 2003).

Il punto critico di entrambi i *Profili*, come abbiamo già osservato in altre sedi, è la sua trasposizione pratica, la sua traduzione in termini metodologico-didattici. Infatti, per quanto puntuali siano e saranno le indicazioni di contenuto, e per quanto ragionevoli appaiano gli elementi di tipo metodologico e organizzativo forniti dalle *Indicazioni* e dalle *Raccomandazioni* nazionali, e perfino per accurate che potranno essere le pubblicazioni divulgative e didattiche destinate agli insegnanti, permane una forte e strutturale discrepanza fra l'impianto ideale e la sua traduzione realizzativa, e non è facile neppure immaginare razionalmente il tipo di rimedio per curare la discrepanza. Nessun docente potrà mai stimolare e sostenere lo sviluppo di una cultura organica negli allievi, se egli per primo non è personalmente capace di sintesi culturali e scientifiche. E nessuno potrà esser obbligato per legge ad essere professionalmente libero, creativo e responsabile. E queste competenze umane e professionali, a parte le ratifiche di corsi/concorsi e abilitazioni e altri dispositivi di reclutamento, sono come il manzoniano coraggio di Don Abbondio: se uno non ce l'ha, non se lo può dare da solo. Insomma, la logica del *Profilo* e l'ispirazione di fondo della Riforma Moratti suppongono insegnanti personalmente capaci di sintesi culturali e scientifiche e già sicuri metodologicamente (quale che sia il loro personale orientamento nei confronti della riforma). E non possiamo assumere che tutto il corpo docente italiano corrisponda a queste caratteristiche. Certamente, si dirà, questo è il limite e il problema di ogni riforma. Ma è utile non dimenticarlo, e sottolineare che è questo il rischio maggiore e più grave: la neutralizzazione delle migliori idee della riforma, attraverso una rinnovata operazione di "scollatura" fra la prassi e la sua descrizione, come è accaduto per molte programmazioni e verifiche messe su carta nell'ultimo ventennio, che in nulla hanno modificato il modo concreto di fare scuola per molti docenti.

In quest'ottica la Riforma costituisce prima di tutto un'occasione forte di lavoro, per la costituzione (o continua ri-costituzione) del soggetto culturale cristiano nella sua prassi educativa e didattica. Per gli insegnanti cattolici, si tratta di confrontarsi seriamente con la proposta didattica espressa dalla riforma, studiandola nel senso attivo che ho detto all'inizio, verificare collegialmente la risonanza del modello, e la compatibilità della proposta, con la propria identità. Questa operazione serve soprattutto a tradurre in termini operativi la coscienza della propria identità, a darle spessore metodologico nel concreto.

Tuttavia, dopo aver ragionato tanto ampiamente del *Profilo*, vorrei ritornare a parlar dei cosiddetti *Strumenti culturali*, con una affermazione che può sembrare in controtendenza. Esistono obiettivi di conoscenza che hanno intrinseco valore educativo e formativo, in maniera indipendente non solo dall'uso strumentale che se ne

può ricavare per l'immediato, ma perfino dal progetto di costruzione identitario che si sviluppa. Esistono contenuti conoscitivi che sono "dati", storici e scientifici, ma anche categorie di lettura, criteri interpretativi, "lenti" conoscitive (la gran parte di essi passa semplicemente attraverso le lingue formali). Data la natura autoespansiva della conoscenza umana, nella singola mente, ma anche nella "comunione" delle menti (se crediamo all'esistenza dello spirito dobbiamo riconoscere la possibilità di questa comunione...), bisogna rendersi conto che molte conoscenze umane possiedono un valore "germinativo" (e sono anche capaci di lunghe latenze e forme di "letargo" nella mente individuale). Sotto questo aspetto, non solo si riafferma il problema del raccordo fra la spinta all'insegnamento e il valore di verità delle conoscenze, ma si evidenzia il danno oggettivo della marginalizzazione di parti importanti della cultura. In un libricino pedagogicamente graffiante, premiato da grande successo di pubblico, una professoressa si chiede "perché li portiamo tante volte a visitare la centrale del latte? E non posso non chiedermi perché le centrali del latte sarebbero più importanti della letteratura?"<sup>55</sup>. Se le conoscenze hanno anche valore "germinativo", i loro contenuti non saranno mai irrilevanti...

<sup>55</sup> P. MASTROCOLA, *La scuola raccontata al mio cane*, ed. Guanda, 2004.



# Identità e l'educazione alla convivenza civile

Prof. ANDREA PORCARELLI

Studio filosofico domenicano di Bologna - Università di Bergamo

Tra le novità introdotte dalla riforma, vi è l'inserimento dell'*Educazione alla convivenza civile*, tanto nel Profilo educativo culturale e professionale (PECUP), quanto tra gli Obiettivi specifici di apprendimento (che ereditano la funzione culturale dei vecchi "programmi") che si articolano in sei ambiti: educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, dell'affettività. Si tratta di una scelta che mira a portare a sistema alcune delle migliori pratiche realizzate nel corso degli ultimi trenta anni, ma con i caratteri decisamente innovativi sul piano delle modalità pedagogiche e istituzionali, delineando uno scenario che pone alla comunità ecclesiale una sfida culturale e pedagogica di non poco conto.

1.  
Le responsabilità  
educative  
della scuola  
e l'Educazione alla  
convivenza civile  
(ECC)

Da diversi decenni la scuola italiana è chiamata a farsi carico – propriamente e impropriamente – di una domanda sociale di educazione che si fa sempre più articolata.

Per molto tempo tale sollecitazione si è collocata in una prospettiva prevalentemente "assistenziale", cioè a partire dal presupposto che la società nel suo complesso, potesse e dovesse cogliere soprattutto i motivi di disagio, per dare ad essi una risposta di tipo "educativo", con una logica quasi di tipo sanitario, come a dire che "prevenire è meglio che curare"<sup>56</sup>. Esempio tipico è quello dell'educazione alla salute introdotta nella scuola a partire dall'obiettivo di prevenire (sul piano educativo) l'uso di sostanze psicotrope e stupefacenti da parte dei ragazzi.

In realtà la posta in gioco è molto più alta, perché si tratta di collegare tra loro il fondamento stesso della missione educativa con i fondamenti dell'identità di una società e di una cultura. Quella natura umana che ci vuole ad un tempo razionali, educabili e socie-

<sup>56</sup> Per una nostra ricostruzione del percorso storico che ha portato rimandiamo al nostro testo, A. PORCARELLI, *L'insegnamento della bioetica nel quadro dell'educazione alla convivenza civile: genesi e prospettive*, in Id. (a cura di), *Bioetica e convivenza civile*, IRRE - Emilia Romagna, Bologna 2004, pp. 35-61. Cfr. anche: L. CORRADINI-P. CATTANEO, *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997; L. CORRADINI, *Radici e sviluppi dell'educazione alla convivenza civile*, in: L. CORRADINI-W. FORNASI-S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, pp. 25-91.

voli, esige che queste dimensioni così strettamente connesse tra loro siano anche profondamente interrelate sul piano operativo. Una società che non prepari (mediante l'educazione) i propri membri a convivere tra di loro in modo civile, facendosi carico del bene comune, con atteggiamenti sempre più virtuosi e sempre più autenticamente interiorizzati, si condanna da sola alla disgregazione e all'autodistruzione. Lo dice con chiarezza Luciano Corradini:

“Il mondo biblico e il mondo greco-romano ci hanno fornito delle metafore splendide per dare consistenza emotiva all'impegno per un futuro ancora vago e incerto. Basti pensare a Mosè, a Ulisse, a Enea. I problemi personali si legavano, nella loro coscienza a quelli collettivi e le vicende interiori si legavano alle vicende storiche. Si trattava di fuggire da un passato di schiavitù e di morte e di costruire un futuro di libertà e di vita, attraverso atti che fossero il più possibile positivi e razionali, in mezzo alle forze ostacolanti degli uomini e del destino. (...) Il nostro problema è in certo senso più semplice, in certo senso più complesso degli antichi condottieri. Di fatto una società non vive solo in virtù di un atto istitutivo, frutto di un eroico padre fondatore, ma anche in virtù delle capacità di continua rifondazione che si riesca a mobilitare tra i cittadini. E questa capacità richiede insieme cultura e fede, lucidità e coraggio, realismo, saggezza e forti idealità. Quanto più è lucida la coscienza della meta e della posta in gioco, tanto più elevata è la capacità d'impegno, di dedizione, di sacrificio”<sup>57</sup>.

L'educatore deve dunque assumersi le proprie responsabilità, di fronte agli uomini del proprio tempo e a quelli delle generazioni che verranno. Il problema educativo non è mai una questione “privata”, riservata a pochi (o tanti) soggetti coinvolti, ma ha sempre il sapore di un'impresa “umana” nel senso più ampio. L'educatore è chiamato a “mediare” tra i valori che vive e riconosce nella propria storia personale, quelli che appartengono alla società di cui è parte e quelli delle persone di cui si occupa, tenendo conto dei vincoli e delle possibilità offerti dall'ambiente educativo in cui opera.

## 2. L'ECC nel PECUP del Secondo ciclo

Il PECUP, nel definire le finalità generali del secondo ciclo in ordine alla crescita personale di ciascuno studente, chiarisce molto bene lo spazio educativo in cui si deve collocare l'ECC:

*Esercizio della responsabilità personale e sociale.* Questa finalità pone lo studente nella condizione di decidere consapevolmente le proprie azioni in rapporto a sé e al mondo civile, sociale, economico, religioso di cui fa parte e all'interno del quale vive; di gestirsi in autonomia; di “prendere posizione” e di “farsi carico” delle conseguenze

<sup>57</sup> L. CORRADINI, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione*, SEAM, Roma 1995, p. 38.

delle proprie scelte. In questo senso, tale finalità è anche impegno nel rispetto e nella crescita delle istituzioni (la famiglia, le imprese, gli enti territoriali, i servizi pubblici, le iniziative di volontariato, cooperazione e sindacato, le strutture della partecipazione democratica, gli stati nazionali, gli organismi sovranazionali) che possono aiutarlo ad ottimizzare le scelte personali in funzione del bene collettivo<sup>58</sup>.

Al di là del fatto che tra le responsabilità personali e sociali del giovane viene collocato anche un riferimento esplicito alla dimensione religiosa<sup>59</sup>, ci preme rimarcare come il PECUP esprima con grande vigore la necessità di interiorizzare in modo consapevole alcune idee e alcuni punti di riferimento che potranno così tradursi in comportamenti umanamente e socialmente desiderabili. In questo viene chiamato in causa tutto l'impianto pedagogico di questa riforma del sistema di istruzione e formazione, in cui i diversi soggetti coinvolti nel processo educativo (insegnanti, famiglie, allievi) sono chiamati ad interrogarsi non solo sulle *conoscenze* e sulle *abilità* che siano state apprese, ma anche e soprattutto sul modo in cui queste sono divenute *competenze* di ciascuno.

Nel caso dell'ECC sarebbe davvero ben triste se i ragazzi si limitassero ad apprendere delle conoscenze o abilità (che nel campo della convivenza civile potrebbero essere assimilate ai precetti del Galateo), mentre è essenziale che possano interiorizzare conoscenze e abilità, fino a farle divenire competenze personali<sup>60</sup>, dotate di senso e significative per il soggetto, inserite in un proprio progetto di vita. Questa è dunque la chiave di lettura per prendere in esame i riferimenti specifici all'ECC che rappresentano la terza parte del Profilo: in ciascun lemma si può leggere – talvolta esplicitamente, ma sempre implicitamente – un invito a chiedersi come ogni singola persona potrà far proprio il “profilo civile” che ora riportiamo integralmente.

<sup>58</sup> Bozza di Decr. Leg.vo sul II ciclo, approvata in prima lettura dal Consiglio dei Ministri, Allegato A (Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e di formazione), pp. 2-3.

<sup>59</sup> L'uso esplicito di questo termine, anche in anni neppure troppo lontani, si verificava con grande parsimonia e con una certa reticenza nei documenti normativi, se non per “relegare” questa dimensione nella sfera dell'IRC, soggetto ad una normativa di tipo concordatario e sottoposto al vincolo della scelta (o non scelta) da parte degli alunni.

<sup>60</sup> “Il *Profilo* mette in luce come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il sapere) e le abilità operative apprese (il fare consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'agire), siano la condizione per maturare le competenze che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi della esperienza umana, sociale e professionale” (Ibidem).

Conoscere l'organizzazione costituzionale ed amministrativa del nostro Paese per rispondere ai propri doveri di cittadino ed esercitare con consapevolezza i propri diritti politici a livello territoriale e nazionale. Conoscere i valori che ispirano gli ordinamenti comunitari e internazionali, nonché i loro compiti e funzioni essenziali.

Essere consapevoli del valore e delle regole della vita democratica.

Esercitare correttamente le modalità di rappresentanza, di delega, di rispetto degli impegni assunti e fatti propri all'interno di diversi ambienti istituzionali e sociali.

Partecipare al dibattito culturale.

Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate.

Prendere coscienza delle situazioni e delle forme del disagio giovanile ed adulto nella società contemporanea e comportarsi in modo da promuovere il benessere fisico, psicologico, morale e sociale.

Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo.

Adottare i comportamenti più adeguati per la tutela della sicurezza propria, degli altri e dell'ambiente in cui si vive, in condizioni ordinarie o straordinarie di pericolo<sup>61</sup>.

Tra i tanti spunti che si possono cogliere ci limitiamo a sottolinearne uno, per dare l'idea della portata educativa delle affermazioni che abbiamo sopra riportato. Quando si parla di "partecipare al dibattito culturale" si esprime un profilo civico molto elevato, per i nostri "cittadini della scuola", perché non solo si suppone che verranno a scuola, apprenderanno ciò che entrerà nel dinamismo educativo e didattico e lo innesteranno nel loro personale progetto di vita<sup>62</sup>, ma addirittura che ciascuno dei ragazzi si potrà interrogare sul "senso" che la cultura appresa avrà non solo per sé – dimensione individuale – ma anche per tutta la comunità sociale e, più in generale, per l'umanità. Partecipare al dibattito culturale, portando un proprio contributo originale ed autonomo, che si collega al modo "personale" con cui ciascuno ha fatto propri gli strumenti culturali con cui è entrato in contatto, significa cogliere in modo esplicito la responsabilità di ciascuno nei confronti della cultura umana, chiedersi quale può essere il proprio ruolo (la propria "vocazione culturale") e sforzarsi di sperimentarsi quale soggetto attivo di un dibattito che – prima o poi – ci potrebbe o dovrebbe vedere come protagonisti.

### 3. Un approccio didattico olistico e trasversale alle discipline

Per questo motivo l'approccio didattico più funzionale alla piena realizzazione delle condizioni strutturali poste da questa riforma, con particolare riferimento alla centralità della persona umana e alla *personalizzazione*<sup>63</sup> degli apprendimenti, risulta "a fortiori"

<sup>61</sup> *Ivi*, p. 6.

<sup>62</sup> E già una finalità di tal sorta appare piuttosto elevata, rispetto a ciò che accade più frequentemente nei nostri istituti superiori.

necessario per l'Educazione alla convivenza civile. Ciò viene ribadito anche nella bozza di "Indicazioni" allegata<sup>64</sup> al decreto del secondo ciclo per quanto attiene ai licei<sup>65</sup>, in cui – come già nelle Indicazioni per il primo ciclo – si rimarcano alcune "consapevolezze", la seconda delle quali ci ricorda:

che gli obiettivi specifici di apprendimento indicati per le diverse discipline e per l'educazione alla Convivenza civile, se pure sono presentati in maniera analitica, obbediscono, in realtà, ciascuno, al principio della sintesi e dell'ologramma: gli uni rimandano agli altri; non sono mai, per quanto possano essere autoreferenziali, richiusi in se stessi, ma sono sempre un complesso e continuo rimando al tutto. Dentro la disciplinarietà anche più spinta, in sostanza, va sempre rintracciata l'apertura inter e transdisciplinare. E dentro, o dietro, le 'educazioni' che scandiscono l'educazione alla Convivenza civile vanno sempre riconosciute le discipline, così come attraverso le discipline non si fa altro che promuovere l'educazione alla Convivenza civile e, attraverso questa, nient'altro che l'unica educazione integrale di ciascuno a cui tutta l'attività scolastica è indirizzata<sup>66</sup>.

In altri termini questa consapevolezza ci richiama una necessità già da tempo presente nella mente dei docenti più avvertiti, ma non ancora divenuta prassi prevalente nelle nostre istituzioni scolastiche: come è necessario e opportuno valorizzare i collegamenti interdisciplinari, evitare le chiusure di un disciplinarismo spinto, aiutare gli allievi a passare dai "saperi" al "sapere", come ancora ci ricorda Corradini:

"Le discipline, presenti nella scuola come materie d'insegnamento e apprendimento (...) concorrono alla trasmissione-elaborazione dei "saperi" delle nuove generazioni, che attingono anche ad altre fonti di conoscenza e di esperienza. Separati più o meno artificiosamente nelle singole discipline, ma di fatto interconnessi, questi *saperi* diventano formativi se vengono non semplicemente sommati, ma integrati, elaborati, assimilati, in termini culturali, personali, esistenziali, ossia se diventano *sapere* e, più profondamente, sapienza. Diciamo *educazione scolastica* il processo dialogico attraverso il quale si realizza l'elaborazione personale delle discipline e dei saperi, ossia

<sup>63</sup> Ci siamo occupati di questo tema in altri testi a cui rimandiamo. Cfr. A. PORCARELLI, *Indicazioni nazionali*, in G. CERINI-M. SPINOSI (a cura di), *Voci della scuola 2005. Idee e proposte per la ricerca e l'innovazione*, Tecnodid, Napoli 2004, pp. 165-173; ID., *Orizzonti pedagogici della riforma Moratti*, in "Orientamenti pedagogici", vol. 51, n. 6, Erickson, Trento, novembre-dicembre 2004, pp. 981-1008; ID., *La dimensione sovraindividuale della persona nel PECUP*, in "Scuola e didattica", n. 10/2004, Brescia, febbraio 2004, pp. 12-15.

<sup>64</sup> Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*.

<sup>65</sup> Le *Indicazioni* per i percorsi di istruzione e formazione professionale competono alle Regioni.

<sup>66</sup> Ivi, allegato C, pp. 4-5.

la trasformazione dei dati, delle informazioni, delle conoscenze, delle esperienze, dei valori che le caratterizzano, in nutrimento di personalità consapevoli, responsabili, capaci di affrontare al meglio le problematiche personali, civiche e professionali della vita”<sup>67</sup>.

Allo stesso modo è importante evitare – nell’ambito delle “educazioni” – la trappola della frammentarietà e dell’autoreferenzialità dei progetti. Molte scuole, infatti, hanno realizzato interessanti percorsi di educazione alimentare, stradale, alla salute, alla legalità, all’intercultura, ecc., ma – forse anche a motivo del contesto normativo che introduceva queste indicazioni con singoli provvedimenti (circolari o decreti) – spesso si è trattato di progetti in sé conclusi, spesso affidati a soggetti esterni con la logica della “delega”<sup>68</sup>, di cui non sempre ci si è preoccupati di valutare l’impatto esistenziale sul vissuto, sul percepito e sui comportamenti degli allievi.

Per questo sarebbe importante che i contenuti dell’Educazione alla convivenza civile non venissero affrontati solo o prevalentemente in appositi percorsi, quasi che si trattasse di un’ulteriore disciplina aggiuntiva (per cui vi è addirittura chi propone di “ritagliare” uno specifico orario dedicato) o una sorta di “pausa” nell’attività didattica ordinaria, quasi a rimarcare che questa viene riservata alle competenze più “serie” e ponderose sul piano culturale, mentre il progetto di educazione – ad esempio – ambientale, magari realizzato con un’associazione ambientalista rappresenta (anche nell’immaginario dei ragazzi) una “pausa” (generalmente gradita), con legami – se va bene – molto posticci con il percorso culturale ordinario. La stessa distinzione tra “attività curricolari” e “attività extracurricolari” rimarca ancora tale consapevolezza progettuale (da parte degli insegnanti) che spesso si traduce in un vissuto di irrilevanza (culturale ed educativa) da parte degli allievi. Sarebbe dunque importante che quanto gli insegnanti troveranno negli OSA della Convivenza civile venga prevalentemente utilizzato per costruire le Unità di Apprendimento (UA) disciplinari e interdisciplinari che andranno a costituire i piani di studio personalizzati degli allievi.

Nulla vieta, però, che vi siano alcune UA il cui baricentro culturale ruoti proprio attorno ai temi della Convivenza civile e siano le conoscenze e abilità di tipo disciplinare ad avere un ruolo strumentale rispetto ad essi. In questo caso ci sembrano importanti alcune avvertenze pedagogiche da tenere presenti per tutte le fasi dell’azione educativa e didattica.

<sup>67</sup> L. CORRADINI, *Radici e sviluppi dell’educazione alla convivenza civile*, in: L. CORRADINI-W. FORNASA-S. POLI (a cura di), *Educazione alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, p. 35.

<sup>68</sup> Quanti percorsi di educazione alla salute si sono semplicemente tradotti in una sorta di “appalto” (anche non oneroso) agli esperti dell’ASL che svolgevano i loro interventi in modo autonomo, ma anche autoreferenziale e scollegato dai percorsi didattici degli allievi?

La prima fase di *progettazione* dovrebbe essere realizzata “*a maglie larghe*”, in modo da mantenere – in fase operativa – la necessaria flessibilità per adattare il percorso a quanto emergerà dall’ascolto e dalle esigenze degli allievi. Se la progettazione, invece, viene predisposta interamente o per la maggior parte “*a priori*”, analogamente a quanto fanno alcune agenzie viaggi con i loro pacchetti “*all inclusive*”, sarà difficile poter recepire le sollecitazioni e le suggestioni che verranno dagli allievi, dalle loro rappresentazioni, dai loro vissuti. Molti sono i motivi per cui – nei progetti connessi alle “*educazioni*” – tende a prevalere una progettualità rigida. Un primo ordine di motivazioni si lega al fatto che spesso tali progetti vengono visti e vissuti, almeno da una parte dei docenti, come un “*di più*”, del tutto accidentale ed accessorio, rispetto all’attività didattica “*vera*” che sarebbe solo quella inerente i contenuti disciplinari. Da tale mentalità si genera l’idea che gli interventi educativi debbano essere una breve parentesi, chiaramente delimitata, rigorosamente circoscritta e molto ben “*giustificata*” in fase progettuale. Un secondo ordine di motivi dipende dalla tendenza ad accettare “*pacchetti*” preconfezionati da agenzie esterne alla scuola (dall’ASL, alle associazioni ambientaliste, ecc.), che propongono alle scuole i loro pacchetti formativi, in genere piuttosto rigidi e spesso manifestando una certa difficoltà ad interagire con gli insegnanti se non per farsi “*affidare*” il percorso o parti di esso. Un terzo motivo è di natura organizzativa ed economica: se vengono utilizzate delle risorse umane e finanziarie, si pone il problema di giustificarne e documentarne l’uso, con una logica di tipo “*rendicontativo*” che risulta semplificata da una progettazione rigida e risulterebbe più complessa (anche in fase di delibera) se la progettazione mantiene dei margini di flessibilità che a noi sembrano comunque essenziali sul piano didattico.

La seconda fase è quella della *presentazione e “lancio” del percorso*, in cui è essenziale<sup>69</sup> andare ad esplorare – prima di iniziare l’attività – le rappresentazioni con cui gli allievi si rapportano (sul piano esistenziale) al tema che verrà affrontato ed eventuali “*pregiudizi*” sul piano culturale e cognitivo. Se il tema sarà – per esempio – di educazione stradale bisognerà esplorare le loro rappresentazioni e i loro orientamenti (e comportamenti) sulla mobilità veicolare, oltre all’immaginario con cui si confrontano con la strada e a cui collegano i mezzi di locomozione che utilizzano o si preparano ad utilizzare. È importante che tale esplorazione avvenga prima di iniziare il percorso, in termini non “*inquisitori*”, in modo che i ra-

<sup>69</sup> A nostro avviso non è *solo* per l’Educazione alla convivenza civile che è opportuno andare ad esplorare il modo in cui il tema che ci si appresta ad affrontare possa trovare risonanza nel vissuto degli studenti, ma certamente in questo ambito, così strettamente legato a scelte molto personali, tale esplorazione preliminare è essenziale.

gazzi siano liberi di esprimersi, anche per capire quali siano gli obiettivi educativi “reali”, cioè quelli più importanti rispetto al vissuto e alle rappresentazioni dei ragazzi<sup>70</sup>.

La terza fase – *realizzazione degli interventi di mediazione didattica* – dipende da quanto si è progettato, ma anche dai necessari adattamenti che sembreranno opportuni “in itinere”. Per il resto, se è pur vero che bisogna sempre essere in grado di miscelare i diversi ingredienti della didattica, collegando vitalmente tra loro il momento dell'*auditorium* a quello del *laboratorium*, è altresì vero che nel campo dell'ECC è più opportuno privilegiare la dimensione laboratoriale, in cui gli allievi siano costretti a “mettersi in gioco” in modo attivo. Bisognerà dunque privilegiare modalità didattiche attive, come la costruzione di percorsi di documentazione, la loro rielaborazione in gruppo, diverse forme di drammatizzazione o – con il supporto di esperti – di “meditazione guidata”, visita a luoghi significativi, mostre permanenti sulle diverse tematiche, discussioni, simulazioni, brainstorming. Non vi è nulla di più inefficace, sul piano educativo, specialmente negli ambiti dell'ECC, di una lezione “ad hoc” che si conclude con una “predica” sui comportamenti da tenere... si tratta di una modalità molto diffusa, che appaga la coscienza degli insegnanti, ma non scalfisce quella degli alunni.

Vi è infine la fase di valutazione delle competenze, che risulta particolarmente complessa in un percorso di ECC, i cui frutti potrebbero maturare anche in tempi medi e lunghi. In ogni caso ci permettiamo di mettere in guardia da alcune soluzioni particolarmente riduttive e – per quanto ci è dato sapere – ancora oggi piuttosto diffuse:

- verifica del gradimento (in genere con un questionario ad hoc);
- verifica di alcune conoscenze specifiche (spesso realizzata con modalità inadatte, come la somministrazione – prima e dopo il percorso – dello stesso questionario ...);
- verifica delle conoscenze disciplinari a cura di ogni docente (se e quando vi siano interventi dei docenti di diverse discipline ciascuno verifica la sua “parte”).

La valutazione delle competenze dovrebbe avvenire mediante un “compito unitario in situazione”, come ad esempio forme di produzione libera, attività di tipo creativo, costruzione cooperativa di prodotti comuni (un ipertesto, un giornalino, una campagna di sensibilizzazione ...), in cui i diversi allievi possano far emergere ciò che *ciascuno* di loro ha interiorizzato o da cui è stato maggiormente colpito.

<sup>70</sup> Sarà diverso, per esempio, un percorso educativo contro il tabagismo se rivolto ad un gruppo di fumatori accaniti o a giovani che ancora non fumano e si desidera rafforzare nella loro scelta.

Gli OSA dell'ECC sono, evidentemente, i medesimi per tutti gli indirizzi liceali<sup>71</sup> e si articolano nelle sei "educazioni" che già li avevano scanditi per il primo ciclo: educazione della cittadinanza, stradale, ambientale, della salute, alimentare, alla relazione e all'affettività<sup>72</sup>.

A livello generale si potrebbe osservare come il passaggio dalle oltre 20 "educazioni" ai sei ambiti dell'unica ECC rappresenti un notevole progresso in termini di semplificazione e trasparenza: se ragioniamo su oltre 20 campi diversi, di fatto stiamo ammettendo l'idea che nessuno di essi sia in qualche modo "prescrittivo", ma che tutti si configurino piuttosto come "auspici educativi" (del legislatore), tra cui i docenti più sensibili potevano scegliere se e quali prendere in considerazione. Gli OSA dell'ECC, essendo inseriti nelle Indicazioni nazionali, rappresentano invece un "vincolo", uno standard di prestazione del servizio delle istituzioni scolastiche, per cui una scuola che programmaticamente decidesse di escludere una qualunque di queste "educazioni" verrebbe meno ad un preciso compito istituzionale. Possiamo dunque affermare che la collocazione normativa risulta in tal modo molto più "forte" rispetto al passato.

*Educazione della cittadinanza.* Più di un osservatore ha rilevato come di questa semplificazione avrebbero fatto le spese alcune "educazioni" importanti (come quella ai diritti umani, interculturale, all'Europa, ecc.), ma in realtà i punti di riferimento concettualmente più significativi di tali educazioni sono recuperati negli OSA dell'*Educazione della cittadinanza*, che indubbiamente raccoglie l'eredità più robusta e significativa. Solo alcuni esempi:

Valore etico e giuridico delle leggi. Rispetto civico della legalità e modalità politiche necessarie a modificare le leggi.

I diritti umani nella cultura, nella storia dell'umanità e negli ordinamenti giuridici nazionali e internazionali.

Il principio della libertà religiosa e delle altre libertà individuali in Italia, nell'Europa e in alcuni paesi del mondo.

Caratteri e principi fondamentali della Costituzione della Repubblica Italiana. (...) I principi della Costituzione europea in rapporto al "patrimonio spirituale e morale dell'Europa" (...).

La democrazia nella scuola e nelle relazioni tra scuola, famiglia e società.

Anche solo la rapida ricognizione che abbiamo proposto fa emergere nell'ampio contesto dell'educazione alla cittadinanza mo-

<sup>71</sup> Cfr. Allegato C, *Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali*. E precisamente C/2 (Liceo classico), a cui – in questa versione della bozza di decreto – sono stati fisicamente allegati.

<sup>72</sup> Nelle Indicazioni del primo ciclo viene indicata come *Educazione all'affettività*.

tivi e valenze tipiche dell'educazione ai diritti umani, all'Europa, alla mondialità, ecc., semplicemente connessi in un unico scenario, con una maggiore connessione tra i contenuti e tra le "abilità" relative.

*Educazione stradale.* Risulta distinta dalla precedente sul piano grafico, ma a nostro avviso ne costituisce semplicemente una parte sul piano logico: il buon cittadino è tale tanto a piedi come in sella ad un motorino, rispetta le leggi sulla proprietà come quelle della strada. Vi sono probabilmente motivazioni contingenti per cui si è pensato di estrapolare l'educazione stradale come un ambito a sé (anche se connesso a tutti gli altri), come ad esempio gli adempimenti che le scuole sono chiamate ad assolvere in ordine all'acquisizione – da parte degli studenti – del "patentino" divenuto obbligatorio per i motocicli. Finché ci saranno normative<sup>73</sup> che imporanno in termini prescrittivi anche il numero di ore di ECC a cui le Istituzioni scolastiche sono tenute per le classi in cui vi siano studenti che sostengono l'esame per il patentino, sarà indubbiamente utile avere un "contenitore culturale" specifico per l'Educazione stradale, ma in futuro riteniamo che tale modalità di intervento dovrà essere sempre più rara.

*Educazione ambientale.* Raccoglie una ricca eredità di percorsi educativi che molti dei nostri ragazzi hanno potuto incontrare, fin dalla scuola primaria, anche in forma ludica e spesso con una forte centratura sul territorio in cui si vive. Nel secondo ciclo si sottolineano le competenze di tipo scientifico con cui poter abbracciare le tematiche ambientali (e le rispettive responsabilità) con uno sguardo più ampio e globale:

Le carte internazionali dei diritti umani e dell'ambiente, gli organismi che le hanno approvate e sottoscritte, le Corti che ne sanzionano le violazioni.

Il concetto di sviluppo sostenibile: situazione attuale e prospettive dell'ambiente a livello locale e planetario.

I beni ambientali, naturali e artistici: valori storici, culturali ed economici (...).

*Educazione della salute.* Anche questa "educazione" raccoglie una ricca eredità, salvo il lieve mutamento – nel nome – della preposizione articolata: probabilmente si intende sottolineare come l'educare *alla* salute quasi supporrebbe un bene da acquisire perché di esso privi, mentre parlare di educazione *della* salute consente di sottolineare l'idea della "gestione" di un bene che in genere possediamo, ma del quale siamo "ministri" e non "arbitri". Gli OSA par-

<sup>73</sup> Cfr. D. L.vo 9/2002.

tono dalle note e ampie definizioni di salute date dall'OMS e dal Consiglio d'Europa, per poi spaziare sul diritto alla salute (cfr. Cost., artt. 2 e 32) e l'analisi degli atteggiamenti della società contemporanea nei confronti della salute, per arrivare ad affrontare le nozioni di "primo soccorso", di cui già molte scuole si occupano in vario modo. Interessante il fatto che tra i temi che consentono di "leggere" l'educazione alla salute in una prospettiva più ampia venga inserita anche – e per la prima volta in modo esplicito – la *bioetica*.

*L'educazione alimentare* rappresenta – a nostro avviso – un altro esempio di quelle tematiche che si possono considerare parte di un ambito più vasto (l'educazione alla salute) dal quale sono state scorporate per sottolinearne l'importanza e il radicamento nella prassi didattica, soprattutto nei primi anni di scolarità. Naturalmente, avendo di mira il mondo degli adolescenti, gli OSA dell'educazione alimentare comprendono sia una trattazione più sistematica dei principi di dietologia (con la capacità di costruire diete specifiche), sia il riferimento ai "disturbi alimentari" (sempre più diffusi tra i nostri giovani) e la loro prevenzione. Tra i nodi strategici dell'educazione alimentare vi è anche il riferimento all'uso di bevande alcoliche e sostanze eccitanti, di cui molto si occupano i mezzi di comunicazione, soprattutto quando il loro abuso genera effetti indesiderati.

Infine abbiamo *l'Educazione alla relazione e all'affettività*, che comprende in sé anche quella *Educazione sessuale* che viene così "inquadrata" in un contesto più ampio, come la parte nel tutto. La riflessione sulla sessualità (e in essa anche qualche informazione sugli aspetti sanitari e contraccettivi) viene collegata all'esperienza relazionale in genere, alle fasi di sviluppo dell'età evolutiva, al "linguaggio" dei sentimenti e delle emozioni<sup>74</sup>, all'amicizia, all'amore, alla famiglia, ad una riflessione sulla pervasività dell'immaginario sessuale nella nostra cultura contemporanea, solo per citare alcuni degli OSA previsti. Si tratta di un'impostazione straordinariamente più ricca, rispetto a certi percorsi di sedicente educazione sessuale che altro non erano se non "informazione sanitaria", spesso appaltati ad una équipe dell'ASL o demandati comunque ad incontri con "esperti", mentre la delicatezza delle tematiche richiederebbe proprio che esse fossero affrontate con quegli insegnanti con cui i ragazzi hanno già attivato un rapporto di tipo educativo, grazie all'insegnamento/apprendimento.

Si potrebbero anche fare alcune osservazioni critiche, a partire dal fatto che se è pur vero che sei educazioni costituiscono un'op-

<sup>74</sup> Cfr. Ivi, OSA per l'Educazione alla convivenza civile.

portuna razionalizzazione rispetto alle oltre venti precedenti, è altresì vero che avrebbero potuto essere “ritagliate” in modo diverso. Infatti, se l’educazione alla cittadinanza è concepita in modo così ampio, da comprendere tutte le sfaccettature educative a cui abbiamo fatto riferimento, probabilmente poteva assorbire anche l’educazione stradale, che sul piano culturale ci sembra “sovraesposta” rispetto all’educazione alla solidarietà, ai diritti umani, all’Europa, ecc. Saggiamente si mantiene l’educazione ambientale come ambito specifico (la sensibilità a tale tema e le “buone pratiche” già realizzate incoraggiano tale scelta), mentre l’educazione alimentare poteva a sua volta essere ricompresa in quella della salute.

In ogni caso la piattaforma culturale delineata dagli OSA dell’ECC ci sembra molto ricca e crediamo che molti Consigli di classe, anche in quelle istituzioni scolastiche dove si fosse deciso di non sperimentare nulla di questa bozza di decreto, potrebbero utilmente “misurarsi” su questi OSA e tentare di costruire percorsi didattici interdisciplinari, collegandoli quanto più possibile ai percorsi disciplinari. L’esperienza di chi si sarà cimentato potrà essere il punto di partenza a partire dal quale apportare anche le opportune modifiche agli stessi OSA, come è fisiologico che sia in un impianto normativo pensato per essere costantemente monitorato e aggiornato grazie al lavoro e alle proposte degli insegnanti e delle scuole.

---

5.  
L’ECC: una sfida  
per la comunità  
ecclesiale

La scelta di dedicare uno spazio specifico all’ECC in seno al presente Seminario ci sembra particolarmente opportuna, perché vi è il rischio concreto che – nel torpore estivo in cui è uscita la bozza di decreto ed in cui dovrebbe essere emanata la circolare che ne avvia la sperimentazione – i cristiani operanti nella scuola e la comunità ecclesiale nel suo complesso potrebbero non dedicare adeguata attenzione ad un’opportunità decisamente “strategica”. Ci limitiamo ad enunciare in estrema sintesi alcune delle motivazioni per cui i diversi soggetti della comunità ecclesiale dovrebbero interessarsi molto seriamente ai temi dell’Educazione alla convivenza civile.

Prendiamo le mosse dal nodo fondamentale, cioè dall’idea che tutto il percorso formativo del giovane si debba saldare in una riflessione esplicita sulla propria identità personale e culturale, a partire da un “profilo” di riferimento che funge da cartina di tornasole per un costante “bilancio” delle proprie competenze e dei propri progetti, personali e culturali.

A tal riguardo, illustrando il Profilo, abbiamo sottolineato l’importanza della capacità – da parte degli studenti – di “parteci-

pare al dibattito culturale”. Si tratta di una competenza difficile, certamente desiderabile per tutti i giovani, lo sarebbe in modo particolare per i giovani cristiani, che dovrebbero costantemente sentirsi sollecitati da questo tipo di responsabilità, a cui la Chiesa stessa più volte richiama coloro che dispongono di strumenti culturali, come possiamo leggere (ad esempio) in un passo molto chiaro dell’enciclica *Evangelium vitae*:

Urgono una generale mobilitazione delle coscienze e un comune sforzo etico, per mettere in atto una grande strategia a favore della vita. Tutti insieme dobbiamo costruire una nuova cultura della vita: nuova, perché in grado di affrontare e risolvere gli inediti problemi di oggi circa la vita dell’uomo; nuova, perché fatta propria con più salda e operosa convinzione da parte di tutti i cristiani; nuova, perché capace di suscitare un serio e coraggioso confronto culturale con tutti. L’urgenza di questa svolta culturale è legata alla situazione storica che stiamo attraversando, ma si radica nella stessa missione evangelizzatrice, propria della Chiesa. Il Vangelo, infatti, mira a “trasformare dal di dentro, rendere nuova l’umanità”<sup>75</sup>; è come il lievito che fermenta tutta la pasta (Mt 13,33) e, come tale, è destinato a permeare tutte le culture e ad animarle dall’interno, perché esprimano l’intera verità sull’uomo e sulla sua vita<sup>76</sup>.

Un richiamo di questo genere può trovare nei giovani degli auditori attenti e, soprattutto, in grado di coglierne la portata, nella misura in cui si saranno “allenati” a confrontarsi quotidianamente con l’immagine complessiva della cultura con cui entrano in contatto, ne sapranno dare una lettura critica<sup>77</sup> e – soprattutto – siano avvezzi a chiedersi come considerare da un punto di vista cristiano le molteplici sollecitazioni che la cultura contemporanea propone.

Purtroppo un tale atteggiamento è tutt’altro che diffuso, anche nei giovani che si formano nelle nostre comunità ecclesiali, molti dei quali riescono serenamente a “convivere” con una visione complessivamente o genericamente cristiana della propria esistenza, che però non si sposa con una visione culturalmente cristiana del mondo e della vita. Come è possibile essere cristiani in teologia, ma materialisti in antropologia, utilitaristi in etica, contrattualisti in politica? Gli OSA dell’ECC sono stati indubbiamente scritti da persone che condividono i capisaldi della dottrina sociale della Chiesa, ma quanti insegnanti sapranno valorizzarli in tal senso e – soprattutto – quanti saranno gli studenti (anche credenti) in grado di accorgersene?

<sup>75</sup> *Evangelii nuntiandi*, n. 18.

<sup>76</sup> *Evangelium vitae*, n. 95.

<sup>77</sup> Abbiamo letto, nel PECUP, sempre sezione sulla Convivenza civile: “Cogliere la complessità dei problemi esistenziali, morali, politici, sociali, economici e scientifici e formulare risposte personali argomentate”.

Crediamo che la logica del PECUP, che comprende anche l'ECC (ed anche – indicativamente – i suoi OSA) potrebbero essere innanzitutto un eccellente strumento con cui misurare, nelle parrocchie e nelle associazioni ecclesiali, il modo in cui i nostri giovani si stanno formando nell'intelligenza della vita, guidati da una intelligenza della fede. In tal modo sia i nostri ragazzi sia i diversi soggetti ecclesiali saranno in grado di interagire in modo attivo con le proposte educative e culturali delle Istituzioni scolastiche e di elaborarne a loro volta di proprie.

Una seconda “sfida” alla comunità ecclesiale deriva dalla logica di “apertura al territorio” che è stata introdotta nella scuola a partire dal DPR 275/1999<sup>78</sup>, in cui non solo le scuole possono costituire accordi di rete tra di loro e con gli Enti locali, ma anche con soggetti culturali e sociali significativamente operanti sul territorio. Ciascuno degli ambiti educativi dell'ECC si presta ad una interazione di questo tipo: è evidente il caso delle associazioni ambientaliste che propongono alle scuole progetti di educazione ambientale... e si candidano per gestirli, con la loro cultura e con la loro mentalità. Lo stesso accade per le ASL in ordine all'educazione alla salute (e quante volte ci siamo lamentati della ristrettezza culturale e morale di molte loro proposte), ma anche per associazioni che si occupano di solidarietà, diritti umani, ecc. Insomma, tutti hanno titolo per fare delle proposte alle scuole che – in genere – ne accolgono alcune, soprattutto se all'interno della scuola vi sono insegnanti e/o alunni che sono particolarmente sensibili a un tema o particolarmente prossimi ad uno di questi soggetti. Citiamo a titolo esemplificativo il caso di Amnesty International, che – per poter più efficacemente operare nelle scuole e con le scuole – si è addirittura dotata di una “sezione” specifica e forma dei giovani (in genere studenti di scuola media superiore) per formare un “gruppo Amnesty” in ogni singola scuola<sup>79</sup>... in tal modo i temi di Amnesty sono sempre presenti (con la sua chiave di lettura ed i suoi riferimenti identificativi) in ogni assemblea studentesca ed in molti percorsi didattici sui diritti umani. Certamente la Chiesa cattolica ha al proprio interno una ricchezza di cultura e di esperienze, che potrebbe generare iniziative ancora più profonde e pervasive, il problema è quello di esserne convinti e sapersi organizzare.

Sul piano organizzativo rimandiamo a quanto scritto nel “dossier” per alcune coordinate operative più dettagliate, ma riteniamo di dover qui sottolineare che per articolare proposte specifi-

<sup>78</sup> Regolamento per l'autonomia delle Istituzioni scolastiche.

<sup>79</sup> Cfr., ad es., la pagina web del gruppo bolognese, nella sezione dedicata alla scuola, URL: [http://digilander.libero.it/aibologna/ppp\\_06.htm](http://digilander.libero.it/aibologna/ppp_06.htm).

che su temi specifici, senza essere una associazione “vocata” ad un solo tema, è necessario focalizzarne almeno *alcuni* di rilievo sul piano educativo e culturale. In tal senso è di nuovo prezioso il contributo che può esserci offerto dall’ECC, che ci propone una serie di tematiche (ampie e significative) su cui potremmo strutturarci per effettuare proposte alle scuole, anche costituendo soggetti culturali che si qualificano e si accreditano sul territorio, per offrire un’alternativa dall’anima cristiana alle offerte delle associazioni “vocate” nei vari settori, che spesso partono da una visione dell’uomo e della vita molto distanti dalla nostra.

Il richiamo della lettera a Diogneto, ad essere nel mondo come l’anima è nel corpo, ha un suo valore perenne, che però esige di essere precisato ed “incarnato” nei singoli ambiti e nelle mutevoli condizioni che ci si presentano nei diversi tempi e nei diversi luoghi. Il grande processo di cambiamento in atto nella scuola italiana oggi ci offre una occasione propizia, un “tempo favorevole” di cui sta a noi saper discernere i segni e mettere efficacemente a frutto.



PARTE IV

# SCUOLA, VITA E PROFEZIA





# avori di gruppo per temi

Il gruppo

Unità di apprendimento e educazione alla convivenza civile

## **Intervento**

Prof.ssa Loredana Perla – Università di Bari

L'espressione *Convivenza civile*, ripresa dal Profilo allegato al primo decreto applicativo della Legge 53/2003, in qualche modo ingloba e supera le diverse *educazioni alla cittadinanza, alla legalità, ambientale, stradale, alla salute, alimentare* nelle quali si è con gli anni progressivamente espanso il più generale concetto di educazione scolastica. Chiamata a rispondere alle numerose sfide poste dal manifestarsi di nuove istanze culturali e sociali, la scuola ha visto aumentare nel tempo i propri compiti, sanzionati da indicazioni normative che ne hanno progressivamente specificato il campo di intervento didattico. In gran parte dei casi, tuttavia, rispetto all'"allargamento" delle funzioni educative della scuola, non c'è stato il "controcanto operativo" di un impianto progettuale ispirato a una logica *integrativa e inclusiva* tra/delle diverse educazioni nei vari *curricula* scolastici. Il risultato è che le educazioni sono state assunte nei *curricula* in un'ottica di mera frammentazione o al più di giustapposizione ai saperi disciplinari, occupando tempi e spazi risicati alle programmazioni didattiche. Non vanno infine trascurati gli effetti che l'"espansionismo" dell'*educativo* ha prodotto nella scuola negli ultimi anni: il fenomeno dell'ipercontenutismo e quello della semplificazione-banalizzazione dell'"educativo" ben espressi da domande quali le seguenti: *che educazione scegliere? Qual è la più importante? A quale disciplina agganciarla?* Le risposte che le scuole hanno saputo fornire sono state il frutto di scelte contingenti, spesso soggettive, certamente cariche di tutti gli equivoci connessi alla difficoltà di delimitare ambiti di controversa operabilità quali sono le educazioni rispetto alle discipline. È assai più facile programmare saperi e itinerari istruzionali piuttosto che percorsi di *educazione*. Tuttavia, se attribuiamo all'azione della scuola un significato antropologicamente inequivoco, ovvero di intenzionale orientamento verso il valore, il "nodo" delle "educazioni" costituisce per i docenti un problema ineludibile.

In realtà, le istanze educative non possono essere soddisfatte da "progetti pilota" o attraverso funzionalità ritrovate in contesti cir-

coscritti. Dalla occasionalità e casualità degli interventi occorre passare a una progettualità condivisa e diffusa e soprattutto più attenta alla dimensione del *saper essere* oltre che a quella del *sapere* e del *saper fare* dell'allievo.

### 1. Convivenza civile come fondamento e ambito concettuale della nuova scuola

Nelle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* per la scuola primaria e secondaria l'educazione alla *Convivenza civile* viene presentata come un nuovo ambito concettuale. Ne viene sottolineato il carattere di *ulteriorità* rispetto all'educazione alla cittadinanza poiché l'attuale società multiculturale richiede la disponibilità a convivere anche con chi la cittadinanza non la possiede. Ed ancora: si avverte che la *convivenza civile* è più che *educazione civica*, poiché il concetto di *convivenza civile* travalica quello di "buon comportamento" da assumere nello spazio civile pubblico e richiede piuttosto l'impegno a saper declinare il "bene" su vari piani: dal rispetto per l'ambiente alla cura per l'alimentazione e la salute personale; dalla circolazione stradale al comportamento nella sfera affettivo-sessuale. Il campo semantico relativo all'*educazione alla convivenza civile* assume così confini e significati ben più estesi in relazione alle finalità dichiarate nei diversi documenti programmatici prodotti. Insomma non è più sufficiente insegnare il rispetto per le norme di convivenza democratica o il riconoscimento (come da art. 3 della Costituzione) che tutti i cittadini hanno pari dignità davanti alla legge. Occorre educare a *scegliere* il bene, a *operare* per il bene personale e comune o, meglio, con le parole di P. Ricoeur, a tendere alla "vita buona", con e per l'altro, all'interno di istituzioni giuste. È la sanzione del primato dell'etica sulla morale, della prospettiva del *senso* su quella della *norma*. Si tratta di un allargamento dell'orizzonte socio-politico veramente troppo angusto entro il quale erano state iscritte le condizioni educative per lo sviluppo della personalità dello studente a partire dai Programmi dell'85 della scuola elementare. Un riferimento autorevole delle *Indicazioni* è Aristotele, per il quale la *vita buona* e le *buone pratiche* costituiscono componenti prime della prospettiva etica nonché fini ultimi dell'azione umana. Quali i contenuti di una "vita buona"? Essi consistono in quell'insieme di valori condivisi che gli allievi devono scegliere e far propri grazie all'azione orientativa ed esemplare degli istituti educativi, famiglia e scuola anzitutto. Ovviamente l'azione educativa della scuola non annulla le esperienze che ogni alunno ha già vissuto o vive ma l'obiettivo di fondo è l'orientamento di ciascun allievo verso l'*esperienza* del valore e la progressiva consapevolezza di ciò che significhi la pratica del bene (personale e comune). Si tratta di passaggi ineludibili al fine della promozione di

un'identità personale e sociale che è compito della scuola sostenere e accompagnare nello studente.

Con una sintesi efficace potremmo dire che nella *Convivenza civile* trovano giustificazione e fondamento gli obiettivi formativi che ciascuna unità scolastica dovrà sforzarsi di tradurre in esercizio personale e sociale di conoscenze, abilità e valori, ovvero in *competenze*. Ricordiamo che gli obiettivi formativi sono “obiettivi generali del processo educativo” e “obiettivi specifici di apprendimento” contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e personalizzati in compiti di apprendimento resi accessibili a ciascuno studente. La logica rigidamente lineare e disciplinare che ha informato le programmazioni scolastiche sino ad oggi e che mirava alla promozione e allo sviluppo di conoscenze e abilità di tipo disciplinare, dovrà, in questa diversa prospettiva educativa, lasciare il posto a una logica che sulla base di obiettivi disciplinari specifici (e dei relativi linguaggi, grammatiche, quadri concettuali e metodi) miri *oltre*: ovvero alla “funzionalizzazione” – che è anche subordinazione – degli obiettivi disciplinari a quelli formativi, delle conoscenze e delle abilità alle competenze che sono esercizio del proprio saper essere “in situazione”.

Se in passato le diverse discipline venivano “svolte” separatamente oggi, in una scuola che si pone in una prospettiva squisitamente formativa e nel rispetto di una “visione personale unitaria” del discente, l'azione insegnativa dovrebbe mirare a far convergere la pluralità dei diversi interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari, ricercando tutti i possibili collegamenti fra le discipline. In questo consiste quel carattere di scuola dell'*educazione integrale della persona* che si preoccupa di adoperare il sapere e il saper fare per sviluppare armonicamente la personalità degli allievi in tutte le direzioni e di utilizzare le *conoscenze* e le *abilità* come i “mattoni” di un percorso verso le *competenze* che sia percepito dagli studenti come realmente significativo per la propria maturazione. Viene qui recuperato il significato pedagogico pieno della parola competenza. Mentre nell'uso comune al termine competenza viene attribuita un'accezione di significato pragmatico, ovvero di campo di conoscenze e abilità proprio di persona esperta, che sa cioè *fare le cose*, il significato di competenza che qui si avalla è di tipo *strutturante*, comprensivo cioè degli aspetti umanistici e personalistici dell'educazione e della formazione. La competenza è dunque sì capacità di *fare* e di sapersi muovere con perizia e impegno verso la soluzione di un problema, ma è anche – e soprattutto – *assunzione di responsabilità, attribuzione di senso alle proprie azioni, orientamento verso il bene personale e comune, senso del dovere*. Si intuisce a questo punto l'importanza che assume l'ambito della *Convivenza civile*. Gli obiettivi in esso indicati attraversano e ricordano il contributo di più discipline proprio perché è l' *unità etica*

ad essere posta come condizione e fine di tutta l'esperienza scolastica piuttosto che il mero incontro con le discipline. In questa prospettiva ogni docente deve chiedersi quale contributo il proprio insegnamento può fornire per la promozione di un corretto comportamento affettivo, alimentare, stradale ecc. facendo sì che l'educazione alla *Convivenza civile* si strutturi come risultato complessivo di apprendimenti caratterizzanti tutti i diversi campi disciplinari.

## 2. Convivenza civile per una nuova progettualità scolastica: l'Uda

A questo punto diventa più facile anche cogliere il significato di *Unità di apprendimento*: è a partire dalla centralità della persona che apprende, infatti, che la scuola progetta la propria offerta formativa e la *personalizza coniugando insieme istruzione e educazione*<sup>80</sup>.

Con le Unità di apprendimento si attua il superamento della logica programmatico-curricolare a favore della logica dei Piani personalizzati al cui "cuore" sono gli obiettivi formativi i quali sono "obiettivi specifici di apprendimento" (sintesi epistemologica delle discipline: vedi Indicazioni) contestualizzati, ovvero adattati alla realtà particolare di ciascuna unità scolastica e *personalizzati* in compiti di apprendimento resi accessibili ai ritmi evolutivi di ciascun allievo. Essi richiedono sempre la mobilitazione di prospettive pluri-inter-transdisciplinari perché rispondono all'esigenza dello studente di maturare una visione unitaria dei problemi e della realtà. Ciascuna scuola dovrà quindi sforzarsi di individuare gli *obiettivi formativi* più adatti per i propri studenti e "funzionalizzare" gli obiettivi delle discipline al conseguimento di quelli formativi che possono essere trasversali alle diverse aree di sapere. Questo perché, come sostiene Morin "le discipline sono pienamente giustificate intellettualmente a condizione che mantengano un campo vivo che riconosca e concepisca l'esistenza delle interconnessioni e delle solidarietà"<sup>81</sup>. Insomma, la logica lineare che sino a "ieri" informava le programmazioni scolastiche e che mirava alla promozione e allo sviluppo di conoscenze e abilità di tipo disciplinare deve mirare, in questa nuova prospettiva formativa, a far convergere la pluralità degli interventi didattici al perseguimento di obiettivi formativi unitari, ricercando tutti i possibili collegamenti tra le di-

<sup>80</sup> Sul piano specificamente operativo strutturare una U.d.a., come è noto, richiede il rispetto di alcuni passaggi metodologici. a. Prima tappa: progettare una Uda. *L'équipe* pedagogica individua un problema e/o interesse dei ragazzi (affettivo, relazionale, sociale, cognitivo...) utilizzabile a fini formativi. Sui problemi/progetti/bisogni/interessi emersi dal gruppo classe si innesta la progettazione del percorso formativo. b. Seconda tappa: sviluppare una Ude. Il secondo tempo nella progettazione della UA è quello della *mediazione didattica* o fase attiva c. Terza tappa: verificare e valutare una Uda. Quarta tappa: documentare l'Uda.

<sup>81</sup> E. MORIN, *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000, p. 120.

scipline. Questo perché nella scuola non è più solo essenziale l'offerta e l'apprendimento dei saperi fondamentali ma l'uso che se ne fa per far giungere l'alunno a maturare una visione unitaria e di senso della realtà.

Concludiamo con una riflessione sull'educazione all'affettività. All'educazione degli affetti va infatti oggi riconosciuto un ruolo primario perché è ormai noto (anche per la costante conferma che viene offerta in tale direzione dalla ricerca empirica sui processi educativi) che per perseguire qualsivoglia obiettivo di formazione occorra immergersi nel campo motivazionale e affettivo dell'allievo, il solo che determini il consenso di quest'ultimo a voler apprendere. D'altra parte siamo convinti che parlare oggi di educazione affettiva nella scuola ha il significato di configurare finalmente l'affettività come problema educativo e di "comprenderne" il "territorio" (con tutti i rischi che esso comporta) non come luogo e oggetto di esplorazione psicologica o educativa ma come realtà umana trasversale, complessa, dinamica, sfumata, tacita, forse non "insegnabile". È possibile insegnare gli affetti? No, se li si considera come "materia" o contenuto. Sì, se li si accoglie e li si fa vivere, rendendoli paradigma di riferimento dell'intera azione educativa scolastica. Ma sino a oggi l'educazione agli affetti, ai sentimenti, nel senso del gusto, delle relazioni, dei valori morali non è certo stata al centro delle finalità della scuola e tutte le attività correlabili agli affetti – l'arte, la musica, lo sport, la poesia, la religione, la politica, il teatro, la lettura fatta per l'esclusivo piacere di leggere – sono poco apprezzate in ambito scolastico, spesso considerate opzionali. L'educazione affettiva è stata perlopiù ridotta a educazione sessuale o al più ad alfabetizzazione emozionale, dimensioni queste ultime certo importanti ma estremamente limitate! L'azione didattica andrebbe invece profondamente ripensata in tale prospettiva, ma la questione è complessa e merita un discorso a parte<sup>82</sup>. Per il momento ci limitiamo a riconoscere che in una fase culturale caratterizzata da nomadismi educativi di ogni tipo, non è poco che il discorso dell'*educazione alla convivenza civile* con tutta l'esigenzialità che esso esprime, sia stato posto. Non possiamo che augurarci che esso diventi contenuto, fine e metodo dell'azione educativa della nuova scuola.

### **Sintesi**

A cura di Loredana Perla

Il lavoro con il gruppo si è articolato in due momenti: il primo di esposizione delle coordinate portanti della personalizzazione for-

<sup>82</sup> Vedi L. PERLA, *Educazione e sentimenti. Interpretazione e modulazioni*, La Scuola, Brescia 2002.

mativa e dell'*Unità di Apprendimento* che ne è il fulcro con l'esemplificazione di un prototipo didattico di U.d.A. e di *Obiettivo formativo*.

Nella seconda parte dell'incontro i membri del gruppo hanno problematizzato, in forma discussiva, le potenzialità didattiche dell'*Unità di apprendimento* in relazione alla delicata tematica della *Convivenza civile* allo scopo di evidenziarne i livelli di coerenza/incoerenza interna e gli eventuali elementi di novità.

### **1. La personalizzazione come “sfondo” pedagogico dell'Unità di apprendimento**

La personalizzazione formativa reinterpreta il principio della individualizzazione ampiamente rintracciabile nella letteratura psicopedagogica più accreditata da Claparède a Montessori, da Freinet a Carroll e Bloom e rovescia uno dei postulati della didattica “storica” di marca neoidealista: quello dell'adattamento dell'allievo alla proposta insegnativa. In quest'ultima prospettiva la qualità dell'insegnamento non risiederebbe tanto nella sua adeguatezza alle caratteristiche cognitive dello studente quanto nella fedeltà alla struttura epistemica dei saperi insegnati. L'individualizzazione ha rappresentato il primo tentativo di adattare l'insegnamento alle caratteristiche individuali di ciascun allievo, diversificando i percorsi didattici affinché tutti potessero raggiungere le competenze fondamentali (e comuni) del curriculum. Con la personalizzazione si compie un ulteriore passo nella ricerca delle forme organizzative atte a far sì che ogni studente sia posto nelle condizioni di raggiungere una *propria* forma di *eccellenza* cognitiva, affettiva, morale, e di coltivare le personali capacità: più spiccate alcune, come ogni docente facilmente può constatare nei propri allievi, meno altre. Detto altrimenti, la personalizzazione promuove il *talento* o il tipo particolare di intelligenza gardnerianamente intesa ma mentre nell'individualizzazione gli obiettivi sono comuni per tutti, nella personalizzazione l'obiettivo è “diverso” per ciascuno nel senso di offerta *plurale* di percorsi formativi, di *possibilità di scelta* da parte dell'alunno, di potenziamento del grado di *consapevolezza metacognitiva* circa il progresso del proprio apprendimento (attraverso il *portfolio* delle competenze) ecc. Con la personalizzazione insomma si aiuta ogni studente a sviluppare la personale vocazione (conseguendo traguardi diversi in termini di apprendimento) il che probabilmente costituisce una meta importante tanto quanto lo è stata finora quella di garantire a tutti la padronanza degli stessi obiettivi.

### **2. L'Unità di Apprendimento come “strumento” della personalizzazione**

Dalla personalizzazione discende, come è ovvio, il problema progettazione. Porre infatti lo “studente al centro” della didattica scolastica promuovendone la singolare vocazione in modi non sol-

tanto teorici significa curare una progettazione diversa, caratterizzata dalla individuazione di *Obiettivi Formativi* adatti e significativi per i singoli studenti. Di qui la proposta *Unità di Apprendimento* che si discosta dalla più tradizionale *Unità didattica*. Mentre quest'ultima è una parte dello sviluppo intrinseco di una certa disciplina e della sua logica epistemologica, l'*Unità di Apprendimento* trova il suo fulcro e punto di partenza nel bisogno di apprendimento unitario dello studente. Come ogni docente sa bene, è difficile che un allievo apprenda in modo significativo "elementi" o parti di una certa disciplina se questi non sono ben ancorati a una visione complessiva di senso di quanto va imparando. È l'antico problema del valore formativo dei saperi. E cioè non il sapere per il sapere ma il sapere sotteso intenzionalmente da domande quali queste: quali aspetti della personalità dello studente questo sapere è più direttamente in grado di far maturare, quali valori rende più facilmente accessibili, quali prese di coscienza maggiormente favorisce? Un apprendimento infatti ha maggiori probabilità di essere interiorizzato stabilmente se insieme al "cosa" (il *significato*) il docente offre allo studente anche il "perché" (le *ragioni di senso*) di ciò che va appreso. Nell'*Unità Didattica* è la disciplina che, seguendo quanto indicato dai programmi ministeriali, viene suddivisa in fasi logicamente concatenate con conseguente rischio di epistemocentrismo. Nell'*Unità di Apprendimento* invece i saperi diventano *mezzi* per far conseguire allo studente *obiettivi formativi*, ovvero obiettivi che riescono a coniugare virtuosamente la disciplina col senso, cioè con l'educazione, ben delineata in quella parte delle *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati* che va sotto il nome di *Convivenza civile*. Quest'ultima viene presentata come un nuovo ambito concettuale. Nelle *Indicazioni* viene sottolineato il carattere di *ulteriorità* rispetto all'educazione alla cittadinanza poiché l'attuale società multiculturale richiede la disponibilità a convivere anche con chi la cittadinanza non la possiede. Ed ancora: si avverte che la *convivenza civile* è più che *educazione civica*, poiché il concetto di *convivenza civile* travalica quello di "buon comportamento" da assumere nello spazio civile pubblico e richiede piuttosto l'impegno a saper declinare il "bene" su vari piani: dal rispetto per l'ambiente alla cura per l'alimentazione e la salute personale; dalla circolazione stradale al comportamento nella sfera affettivo-sessuale. Il campo semantico relativo all'*educazione alla convivenza civile* assume così confini e significati ben più estesi in relazione alle finalità dichiarate nei diversi documenti programmatici sino ad oggi prodotti. Insomma non è più sufficiente insegnare il rispetto per le norme di convivenza democratica o il riconoscimento (come da art. 3 della Costituzione) che tutti i cittadini hanno pari dignità davanti alla legge. Occorre educare a *scegliere* il bene, a *operare* per il bene personale e comune o, meglio, con le parole di P. Ricoeur, a tendere alla

“vita buona”, con e per l’altro, all’interno di istituzioni giuste. È la sanzione del primato dell’etica sulla morale, della prospettiva del *sensu* su quella della *norma*. Un riferimento autorevole delle *Indicazioni* è Aristotele, per il quale la *vita buona* e le *buone pratiche* costituiscono componenti prime della prospettiva etica nonché fini ultimi dell’azione umana. Quali i contenuti di una “vita buona”? Essi consistono in quell’insieme di valori condivisi che gli studenti devono scegliere e far propri grazie all’azione orientativa ed esemplare degli istituti educativi, famiglia e scuola anzitutto. Ovviamente l’azione educativa della scuola non annulla le esperienze che ogni alunno ha già vissuto o vive ma l’obiettivo di fondo è l’orientamento di ciascun allievo verso l’*esperienza* del valore e la progressiva consapevolezza di ciò che significhi la pratica del bene (personale e comune). Con una sintesi efficace potremmo dire che nella *Convivenza civile* trovano giustificazione e fondamento gli *obiettivi formativi* che ciascuna progettazione scolastica dovrà sforzarsi di promuovere in esercizio personale e sociale di conoscenze, abilità e valori, ovvero in *competenze*. La logica rigidamente lineare e disciplinare che ha informato le programmazioni scolastiche sino ad oggi e che mirava alla promozione e allo sviluppo di conoscenze e abilità di tipo disciplinare, dovrà, in questa diversa prospettiva educativa, lasciare il posto a una logica che sulla base di obiettivi disciplinari specifici (e dei relativi linguaggi, grammatiche, quadri concettuali e metodi) miri *oltre*: ovvero alla “funzionalizzazione” – che è anche subordinazione – degli obiettivi disciplinari a quelli formativi, delle conoscenze e delle abilità alle competenze che sono esercizio del proprio saper essere “in situazione”. Assunto in questo senso, l’ambito della *Convivenza civile* potrebbe diventare davvero il fondamento di una nuova progettualità che intreccia tre linee portanti e innovative della scuola *reformanda*: l’unità della *persona* e del *sapere* come criteri fondanti qualsiasi scelta didattico-insegnativa, una rinnovata e specificata *connotazione etica* e una più flessibile e articolata *organizzazione didattica*. Sono tre linee in fortissima interazione il cui intreccio è destinato a diventare condizione per tradurre in realtà quanto nei documenti viene solo indicato.

### 3. Un esempio di Unità di apprendimento

#### *Territorio e tradizioni popolari*

##### *Connessioni con il POF di scuola*

- a. maturazione dell’identità e della memoria storiche del soggetto;
- b. conquista della civiltà e della cultura di appartenenza dell’allunno;
- c. tutela del territorio e dei suoi beni.

### Connessione con i Documenti Nazionali

Individuato l'ambito di attività – *Il territorio e le sue tradizioni popolari* – e le “direzioni” formative che lo connettono coerentemente alle istanze del POF di scuola, l'équipe di docenti identifica gli obiettivi formativi adatti e significativi per gli allievi destinatari della proposta.

#### Schema 1

---

##### OBIETTIVI FORMATIVI

---

Sa ricercare e scoprire nel territorio di appartenenza luoghi storici e fonti documentarie

---

Individuare e recuperare alcuni contenuti storico-culturali del territorio di appartenenza

---

Sa orientarsi negli spazi museali cittadini e sa individuare opere e manufatti in essi contenuti.

---

Individua in una immagine i contenuti legati alla tradizione locale.

---

Rispetta gli spazi museali e tutela e salvaguardia le testimonianze artistiche del proprio territorio.

---

Ri-conosce le tradizioni alimentari della propria città; sa ricercare in testi scritti ingredienti, tempi e modalità di preparazione di piatti tipici della tradizione locale;

---

Sa esporre per iscritto la ricostruzione storica delle abitudini alimentari locali di ieri e di oggi.

---

Nello schema sono presentati gli obiettivi formativi scaturiti dalla individuazione delle connessioni del tema con i Documenti Nazionali e precisamente con quelle parti del *PECUP (Profilo educativo, culturale e professionale dello studente)* e degli *Obiettivi Specifici di Apprendimento* che ne possono giustificare la scelta. Nell'economia delle azioni di progettazione, infatti, i Documenti – e in modo specifico il *Pecup* – aiutano a capire ciò che mediamente un allievo dovrebbe *conoscere e saper fare* al termine del percorso formativo e in questo agevolano notevolmente l'azione del docente pur non presentando carattere di direttività. L'obiettivo formativo, infatti, è sempre contestualizzato e trasforma – attraverso la mediazione didattica – in competenze peculiari e specifiche quelle che sono semplici conoscenze e abilità. Ecco perché dovrebbe essere cura dell'équipe-docente, durante la fase di progettazione dell'Uda, far emergere le connessioni fra gli Osa disciplinari e gli Osa delle educazioni alla Convivenza civile. In riferimento al percorso suggerito gli incroci sono stati realizzati fra le discipline Italiano e Arte e Immagine e le educazioni ambientale e alimentare come nello schema 3.

## Schema 2: Schema di progetto dell'unità di apprendimento

### TERRITORIO E TRADIZIONI POPOLARI

| Dati identificativi           |   | Anno scolastico 2004/2005<br>Scuola: secondaria<br>Destinatari: gruppi di alunni di primo biennio<br>Discipline coinvolte: Italiano, Arte e Immagine  |   |
|-------------------------------|---|---|---|
| Articolazione appr.           | Riferimenti ai Documenti Nazionali  | Apprendimento unitario da promuovere  | Declinazione dell'apprendimento unitario in obiettivi formativi   |
|                               | <p>L'alunno prende coscienza delle problematiche ambientali appartenenti al proprio territorio; è cosciente delle relazioni tra ambiente e patrimonio artistico; conosce le abitudini alimentari nella storia.</p> <p>Ricerca materiali e fonti da utilizzare nello sviluppo di testi</p> <p>Svolgere progetti tematici (relazioni di ricerca, monografie frutto di lavori di gruppo ecc.)</p> <p><i>Leggere, comprendere e utilizzare testi figurativi con semplici immagini e brevi sequenze narrative;</i></p> <p>inventare e produrre messaggi sui beni artistico-culturali. con l'uso di tecniche e materiali diversi.</p> | <p>L'alunno è cosciente del valore che le tradizioni storico-artistico-culturali dell'ambiente hanno per la collettività ed è consapevole dell'importanza delle azioni di rispetto e tutela delle tradizioni popolari del territorio di appartenenza.</p> <p><u>Compito unitario in situazione</u></p> <p>Gli alunni predispongono uno spazio espositivo aperto al pubblico che presenti e illustri le testimonianze delle tradizioni locali:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- un "quaderno" di ricette tradizionali;</li> <li>- manufatti culinari;</li> <li>- racconto visivo sugli ex-voto;</li> <li>- cartelloni di lettura-interpretazioni di immagini pittoriche locali.</li> </ul> | <p>Sa ricercare e scoprire nel territorio di appartenenza luoghi storici e fonti documentarie dirette e indirette</p> <p><i>Individua e recupera alcuni contenuti storico-culturali del territorio di appartenenza</i></p> <p>Sa orientarsi negli spazi museali cittadini e sa individuare opere e manufatti in essi contenuti. Individua in una immagine i contenuti legati alla tradizione locale. Rispetta gli spazi museali e tutela e salvaguardia le testimonianze artistiche del proprio territorio.</p> <p>Ri-conosce le tradizioni alimentari della propria città; sa ricercare in testi scritti ingredienti, tempi e modalità di preparazione di piatti tipici della tradizione locale; sa esporre per iscritto la ricostruzione storica delle abitudini alimentari locali di ieri e di oggi.</p> |
| Mediazione didattica          | <p>Tempi: si prevede un impegno di attività di minimo tre mesi.</p> <p>Didattica laboratoriale, cooperativa (per gruppi di lavoro); metodo della ricerca sulle fonti documentarie; rielaborazione creativa dei manufatti.</p>   |   |   |
| Controllo degli apprendimenti | <p>Modalità di verifica oggettiva di conoscenze e abilità</p> <p>Modalità di valutazione autentica con Portfolio delle competenze e criteriologia da definire nell'équipe docente.</p>  | <p>Documentazione</p> <p>Materiali prodotti: quaderno di ricette, manufatti culinari, cartelloni visivi sulle tradizioni popolari, reportage fotografico sullo spazio espositivo, materiali informativi sull'iniziativa espositiva.</p>   |   |

### Schema 3

|  |  |  |
|--|--|--|
| <p>OSA DI ITALIANO<sup>83</sup></p> <p>Il lessico, rapporto esistente tra evoluzione della lingua e contesto storico-sociale.</p> <p>Elementi caratterizzanti il testo narrativo, espositivo, regolativo</p> <p>Riscrittura di un testo narrativo, espositivo, regolativo.</p> <p>Comprendere e interpretare in forma guidata/eo autonoma testi letterari e non (espositivi, narrativi, regolativi).</p> <p><i>Produrre testi scritti narrativi, espositivi e regolativi. Svolgere progetti tematici (relazioni di ricerca, monografie frutto di lavori di gruppo), e produrre testi adeguati sulla base di un progetto stabilito (pianificazione, revisione, manipolazione). Operare confronti tra lingua italiana e dialetti.</i></p> <p>PECUP:</p> <p>Possedere un vocabolario attivo e passivo adeguato agli scambi sociali e culturali; capire messaggi orali e visivi intuendone gli aspetti impliciti. Nell'orale e nello scritto riuscire a produrre testi brevi, ragionevolmente ben costruiti e adattarli alle situazioni interattive.</p> | <p>Sa ricercare e scoprire nel territorio di appartenenza luoghi storici e fonti documentarie dirette e indirette.</p>   | <p>Ri-conosce le tradizioni alimentari della propria città; sa ricercare in testi scritti ingredienti, tempi e modalità di preparazione di piatti tipici della tradizione locale; sa esporre per iscritto la ricostruzione storica delle abitudini alimentari locali di ieri e di oggi.</p>  |
| <p>OSA DI ARTE E IMMAGINE<sup>84</sup></p> <p>Leggere e interpretare i contenuti di messaggi visivi rapportandoli ai contesti in cui sono stati prodotti. Individuare i beni artistici e culturali presenti nel territorio.</p> <p>PECUP</p> <p>Capire messaggi visivi intuendone gli aspetti impliciti</p> <p>Utilizzare per l'espressione di sé e per la comunicazione codici diversi dalla parola.</p>  | <p>Sa orientarsi negli spazi museali cittadini e sa individuare opere e manufatti in essi contenuti. Individua in una immagine i contenuti legati alla tradizione locale. Rispetta gli spazi museali e e tutela e salvaguardia le testimonianze artistiche del proprio territorio.</p>   |  |
|  | <p>OSA DI EDUCAZIONE AMBIENTALE</p> <p>Le relazioni fra problematiche ambientali e patrimonio artistico. L'analisi dei problemi ambientali individuati nel proprio territorio; le modalità comunicative più efficaci per diffondere nel proprio territorio le analisi elaborate; i problemi di salvaguardia ambientale; l'elaborazione di un progetto di intervento e la sua realizzazione.</p> <p>PECUP</p> <p>Rispettare l'ambiente, curarlo, conservarlo e migliorarlo, ricordando che è a disposizione di tutti. Adottare i comportamenti più adeguati per la salvaguardia dell'ambiente in cui si vive.</p> | <p>OSA DI EDUCAZIONE ALIMENTARE</p> <p>Le abitudini alimentari del territorio in epoche diverse.</p> <p>Consapevolezza delle problematiche alimentari nella storia.</p> <p>Rapporto: alimentazione-benessere-realizzazione personale.</p> <p>PECUP</p> <p>Alimentarsi in modo non stereotipato né conformato ai modelli culturali che rispondono alle logiche del consumo e del commercio.</p> |

<sup>83</sup> Obiettivi specifici di apprendimento tratti dalle Indicazioni nazionali.

<sup>84</sup> *Ibidem*.

#### 4. Potenzialità e limiti dell'Unità di apprendimento

Nella seconda parte dell'incontro si è problematizzata la proposta in forma di discussione critica. Gli interrogativi emersi sono sintetizzabili intorno a due ordini di questioni: l'effettiva "novità" dell'*Unità di apprendimento* e la reale efficacia della personalizzazione nella promozione di tutti i *talenti*. Si è sottolineato che, rispetto alle precedenti consuetudini programmatiche, nell'*Unità di Apprendimento* vi è lo sforzo di coniugare i tradizionali obiettivi di "sapere" con gli obiettivi educativi, tradizionalmente giustapposti e non integrati nel curriculum di scuola. La nuova prassi viene cioè incontro a un bisogno di educazione oggi fortemente avvertito da adolescenti e famiglie ma spesso disatteso da proposte scolastiche con un impianto ancora sostanzialmente contenutistico e istruzionale. Le istanze educative infatti non possono essere soddisfatte da "progetti pilota" o attraverso funzionalità ritrovate in contesti circoscritti e sperimentali. Dalla occasionalità e casualità degli interventi occorre passare a una progettualità diffusa e soprattutto più attenta alla dimensione del *saper essere* oltre che a quella dei *saperi* e *saper fare* degli studenti. Il *proprium* dell'esperienza scolastica infatti risiede nel suo configurarsi come esperienza di umanizzazione e non di mero incontro con i saperi. Con gli *obiettivi formativi* si tenta di andare incontro a questa esigenza "usando" i saperi se e in quanto realmente "significativi" per lo studente. In questo consiste quel carattere di scuola dell'*educazione integrale* che si preoccupa di utilizzare le *conoscenze* e le *abilità* come i "mattoni" di un percorso verso le *competenze* che sia percepito dagli studenti come concreto, buono e "giusto" per la propria maturazione. In questa direzione muta anche il significato della parola competenza. Mentre nell'uso comune al termine viene attribuita un'accezione di significato pragmatico, ovvero di campo di conoscenze e abilità proprio di persona esperta, che sa cioè *fare le cose*, il significato di competenza avallato dall'*Unità di Apprendimento* è di tipo *strutturante*, comprensivo cioè degli aspetti umanistici e personalistici dell'educazione e della formazione. La competenza è cioè capacità di *fare* e di *sapersi muovere* con perizia e impegno verso la soluzione di un problema, ma è anche – e soprattutto – *assunzione di responsabilità, attribuzione di senso alle proprie azioni, orientamento verso il bene personale e comune, senso del dovere*. Si intuisce a questo punto l'importanza che assume l'ambito della *Convivenza civile*. Gli obiettivi in esso indicati attraversano e raccordano il contributo di più discipline proprio perché è l'*unità etica* ad essere posta come condizione e fine di tutta l'esperienza scolastica dello studente piuttosto che il mero incontro con le discipline.

## **Scuola e volontariato**

Prof.ssa Maria Paola Tripoli – Ispettrice MIUR

### **1. Scuola e volontariato. Riferimenti normativi**

Le iniziative di volontariato e di solidarietà hanno trovato nella Scuola negli ultimi dieci anni un terreno fertile di promozione e di sostegno a conferma del valore formativo del volontariato. Possiamo dire che il volontariato si è conquistato *un diritto di cittadinanza organico e formale nell'ambito del percorso formativo offerto dalla Scuola Italiana.*

Il riconoscimento dell'autonomia delle scuola (D.L.vo 275/99), assunto a dignità costituzionale con l'inserimento nel Testo Costituzionale (riforma Titolo V della Costituzione) dell'autonomia scolastica è stato un indubbio strumento "*facilitatore*".

Una serie di altri provvedimenti hanno facilitato e riconosciuto l'apprendimento di competenze sociali, si pensi ai *crediti formativi: una chiara espressione di accreditamento educativo* nella logica della promozione di stili di vita positivi, responsabili e solidali.

In particolare possiamo far riferimento alla seguente normativa primaria e secondaria:

- *legge n.53/03* Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale (conosciuta come legge di Riforma);
- *D. L.vo n. 59/04* Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'art. 1 della legge 28 marzo 2003 n. 53 – Allegato A Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati per le Attività Educative nelle *Scuole dell'Infanzia* – Allegato B Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella *Scuola primaria* – Allegato C Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella *Scuola Secondaria di 1° grado*;
- schema del *Decreto legislativo* concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle *prestazioni sul secondo ciclo* del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53 (*Approvato in via preliminare nella seduta del Consiglio dei Ministri del 27-05-2005*);
- *C.M. n. 29 del 5 marzo 2004* oggetto: Decreto legislativo 19 febbraio 2004 n. 59. Indicazioni e istruzioni;
- arricchimento dell'offerta formativa e attività complementari ed integrative in particolare la *L. n. 425/96, il DPR 567/96, L. 440/97, il DM. 675/97, la D.M. 238/98*;

- avviamento ed organizzazione del processo di autonomia scolastica L. 59/97 art. 21 D.M. 765/97; Decr. Leg.vo 275/99;
- autonomia organizzativa D.M. 239/98;
- credito formativo, L. 425/97 ed il regolamento generale applicativo approvato con DPR 323/98 art. 12; D.M. 452/98 riguardante l'individuazione delle tipologie di esperienze che danno luogo ai crediti formativi.

## 2. La scuola che promuove volontariato. Motivazioni educative

### 2.1 Educazione informale e non formale. Il Volontariato

Nuovi scenari formativi: un nuovo impulso per la Gioventù europea. Libro Bianco della Commissione Europea 2002.

È un punto di riferimento sia dei nuovi ordinamenti della Scuola Italiana sia del progetto Scuola e Volontariato. Il LB infatti sottolinea con chiarezza quattro messaggi chiave (pagg. 18 e 19) emersi dalla consultazione dei giovani:

- a. "per una partecipazione ed una cittadinanza attiva dei giovani";
- b. "ampliare il campo di sperimentazione e dare loro un maggiore riconoscimento".

*"I giovani vorrebbero che i poteri pubblici riconoscessero che l'istruzione e la formazione non sono solo quelle di tipo tradizionale o formale... questo periodo fondamentale di apprendimento e di esperienze andrebbe trattato in modo più globale includendo gli aspetti non formali dell'istruzione e della formazione.... si dovrebbe porre maggiore accento sulla mobilità e sul volontariato" (pag. 18);*

- c. "sviluppare l'autonomia di giovani";
- d. "per un'UE dei valori".

### 2.2. Educazione integrale e centralità della persona

Il Volontariato è una scuola di vita perché porta in sé il messaggio forte:

- di un obiettivo,
- di un progetto,
- di un percorso

capaci di offrire motivazioni, speranza, possibilità di impegno, prossimità vera ed efficace.

Occorre saper cogliere e suscitare *domande di senso*, che sono tanto più urgenti e drammatiche quanto più il contesto sociale e culturale diventa *insignificante, attestato sull'emozione, sull'evento, sull'orizzonte piatto del quotidiano e del ferialo*.

La crisi della famiglia porta tra le conseguenze educative drammatiche la progressiva perdita del senso della vita, di una vita che "abbia senso".

*“Dalla famiglia, che già i romani chiamavano seminarium civitatis, deriva infatti la convivenza più ampia, quella del gruppo, della comunità, della società nel suo complesso. Tutto ciò non solo perché la famiglia è il luogo fontale della vita, ma soprattutto perché essa è il luogo che educa alle vere ragioni per cui vale la pena vivere. In tal senso spesso si dice, e con profonda verità, che come è la famiglia, così è la società”* (D. Tettamanzi, *I Comandamenti*, Ed. Mondadori, 2001).

### 2.3 Educazione alla cittadinanza, alla legalità, alla responsabilità

Il Volontariato svolge un ruolo specifico nella *formazione di una coscienza civica solidale e responsabile*.

Dove c'è volontariato:

- c'è l'impegno a rimuovere le cause dell'ingiustizia sociale, della violenza, della prevaricazione, c'è l'impegno a promuovere una società più giusta, un'idea nobile della politica come servizio e non come potere;
- c'è un diritto negato che deve essere ritrovato e tutelato;
- c'è una partecipazione consapevole che rifiuta di dare deleghe in bianco agli amministratori delle cose pubbliche;
- c'è voglia di essere protagonisti nel costruire insieme una società più giusta e più umana.

“n. 4 Questa Carta di Intenti vuole favorire le azioni di governance giovanile indicate dal Libro Bianco sulla Gioventù della Commissione Europea che individua nel volontariato uno degli ambiti prioritari di intervento”.

*Il 2005 è l'Anno Europeo della cittadinanza attraverso l'educazione*. Nel sito del MIUR [www.istruzione.it](http://www.istruzione.it) è possibile conoscere i contenuti della Campagna di diffusione e di applicazione delle politiche e dei programmi di educazione alla cittadinanza, elaborata in seno al Consiglio d'Europa.

### 2.4 Il diritto di cittadinanza delle educazioni nei PSP e nel POF

Il sistema formativo a livello europeo di fatto prevede il superamento del valore legale dei titoli di studio e punta sull'acquisizione di *conoscenze, competenze, abilità* che riguardano tutti gli aspetti della personalità del ragazzo. Vi sono conoscenze, abilità e competenze *tecniche*, che si collocano nell'ambito professionale e disciplinare, e vi sono conoscenze abilità e competenze *trasversali*, che si collocano nell'ambito della vita sociale e relazionale.

Nelle Indicazioni nazionali per i PSP troviamo “Gli obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile”, che si articolano in sei ambiti: Educazione alla cittadinanza, ed. stradale, ed. ambientale, ed. alla salute, ed. alimentare, ed. all'affettività. Sono i temi ripresi nel Progetto del MIUR Missione Salute.

### 3. Il progetto nazionale “Si può fare di più”.

#### Direzione Generale Status dello Studente MIUR

La crisi di valori, il vuoto esistenziale, la mancanza di orientamento assiologico, l'overdose di banalità mass-mediatiche, il bisogno di sentirsi ed essere “qualcuno per qualcuno”, rendono il bisogno di autenticità, di amore, di amicizia, di relazioni interpersonali significative una vera *emergenza* del terzo millennio: per tutti, ma in particolare per coloro che si affacciano alla vita portando in sé speranza, sete di sapere, sete di affetto e di reciprocità.

La Direzione generale per lo Studente del MIUR ha elaborato il progetto triennale della “*Scuola che promuove volontariato*” ed ha sostenuto importanti sperimentazioni nelle scuole, riconoscendo con un incentivo i migliori progetti di 8 regioni italiane. A livello regionale i singoli USR hanno promosso azioni locali specifiche anche grazie alla stretta collaborazione con gli EE.TT. ed i Centri Servizio per il Volontariato.

Due gli appuntamenti significativi:

*17 maggio 2003 a Torino: 1° Convegno nazionale “Si può dare di più”.* Al termine del Convegno è stata approvata dai 500 ragazzi che hanno partecipato al Convegno la Carta del volontariato a scuola: “La Carta di intenti”, al termine di una consultazione on line nazionale. Contiene le Linee Guida del rapporto “Volontariato e Scuola”.

*2. La scuola riconosce l'educazione al volontariato come elemento significativo del percorso formativo dello studente.*

*3. La cultura della solidarietà a scuola rappresenta un'esperienza innovativa di apprendimento non formale ed una straordinaria occasione di crescita individuale e per l'intera comunità.*

*9. il volontariato è scuola di solidarietà in quanto concorre alla formazione di giovani solidali e di cittadini responsabili.*

*16-18 gennaio 2005 a Palermo: 2° Convegno nazionale “Fatti i fatti miei”.*

Sono stati elaborati due Rapporti, il 1° Rapporto nazionale su “Scuola e Volontariato”, stampato sul Quaderno n. 99 degli Annali, ed il 2° Rapporto nazionale su “Scuola e Volontariato” presentato a Palermo.

Emergono dall'ultimo rapporto alcuni dati interessanti:

– *il volontariato è scuola di vita perché propone esperienze positive e concrete di solidarietà, di prossimità, di relazionalità. Si tratta di una opportunità che, – se guidata ed accompagnata, non lasciata all'improvvisazione, all'episodicità, all'occasionalità, all'emozione di un evento forte che travolge, passa e va – può lasciare una traccia profonda e significativa nella formazione umana e culturale dei ragazzi;*

- *l'accompagnamento degli insegnanti* è il punto strategico per passare dal momento educativo della sensibilizzazione all'esperienza concreta;
- *la scuola promuove volontariato per:* rispondere alla domanda di senso; educare alla solidarietà; educare alla legalità; promuovere uno stile di vita positivo; educare all'ascolto come capacità di accorgersi degli altri; il volontariato non è un optional ma una tappa del percorso formativo del bambino e dell'adolescente;
- *fa volontariato non chi non vuole studiare, ma chi vuole crescere.*

#### *Scuole coinvolte*

Hanno partecipato all'indagine 454 scuole del secondo ciclo: il 7% delle scuole italiane, che salgono a 684 se si considerano le scuole in rete: il 10% delle scuole italiane e 407 scuole del primo ciclo, 501 scuole se si considerano le scuole in rete.

Sono stati censiti 625 progetti delle scuole del secondo ciclo e 566 delle scuole del primo ciclo.

#### *Studenti e insegnanti coinvolti*

Considerando sia le scuole capofila, sia le scuole in rete, sono stati coinvolti 95.457 studenti delle scuole del secondo ciclo e 130.944 studenti del primo ciclo.

Il 91,07% delle esperienze di volontariato delle scuole del secondo ciclo sono state seguite direttamente dagli insegnanti (1.275); la rispettiva percentuale per i progetti per il primo ciclo è dell'89,91% (3.901 insegnanti).

#### *Il volontariato nel P.O.F*

Il 78,69% dei progetti delle scuole del secondo ciclo ed il 79,13% dei progetti delle scuole del primo ciclo è inserito nel Piano di Offerta Formativa.

#### *Documentazione e certificazione delle esperienze*

Nel 56,82% delle esperienze di volontariato degli istituti del secondo ciclo e nel 65,75% di quelle del primo ciclo è previsto un modello di certificazione dell'attività svolta. Nella maggior parte dei casi la certificazione consiste in un attestato di partecipazione.

#### *Settori di appartenenza dei progetti*

I settori maggiormente rappresentati nei progetti delle scuole del secondo ciclo sono quelli nell'ambito socio-assistenziale (46,27%), sanitario (25,50%) e dell'istruzione (23,86%).

#### 4. Gli sportelli “Scuola e Volontariato” in Piemonte

Un’esperienza pilota iniziata nel 1999 in collaborazione tra MIUR, regione Piemonte, Centro Servizi per il Volontariato VSSP e Forum Interregionale Permanente del Volontariato Piemonte e Valle d’Aosta, che riunisce oltre 950 gruppi. Grazie al progetto ministeriale “La scuola che promuove volontariato” è stato possibile “istituzionalizzare” questa formula che permette alcune azioni permanenti ed organiche. Gli Sportelli “Scuola e Volontariato”:

- sono una sorta di *agenzia di incontro da domanda ed offerta* di chi vuol sapere di più e/o fare volontariato e di chi vuole offrire la possibilità di farlo;
- sono centri di documentazione, di informazione e di formazione a supporto dell’attività delle scuole;
- promuovono in collaborazione con le scuole gli STAGES di volontariato ed elaborano strumenti di accompagnamento educativo e di certificazione delle competenze acquisite;
- facilitano l’accoglienza del mondo della scuola e dei giovani presso le OdV;
- promuovono l’orientamento al servizio civile nelle classi del triennio delle scuole superiori;
- favoriscono gemellaggi e scambi di esperienze a livello locale, nazionale ed europeo;
- promuovono la formazione dei docenti referenti del volontariato nelle scuole;

Nel novembre 2003 il Presidente della Repubblica Ciampi ha conferito un riconoscimento speciale di merito all’esperienza degli Sportelli “Scuola e Volontariato” del Piemonte. Per informazioni: [www.scuolavolontariato.com](http://www.scuolavolontariato.com) e numero verde 800.59.00.06.

#### 5. I valori del volontariato

Si possono riassumere in quattro *espressioni* peculiari:

- gratuità = beni *fuori mercato* che non si possono pagare;
- centralità della persona = valore incondizionato della vita umana;
- condivisione = essere *accanto* ai più deboli;
- solidarietà = essere *dalla parte* dei più deboli.

L’identikit del volontario:

- è colui che offre un servizio personale nel proprio tempo libero a titolo completamente gratuito;
- è fortemente motivato;
- è un testimone di speranza nel mondo della sofferenza;
- crede che sia possibile migliorare la società partendo dal vivere quotidiano;
- è coscienza critica delle politiche sociali;
- è agente di cambiamento;
- riconosce nell’amore l’unico vero linguaggio sociale universale.

## 6. La necessità di formatori e di educatori: il diritto all'educazione

### *Disagio giovanile ed anoressia educativa della società e della famiglia*

Che si abbia paura di educare è un dato di fatto: i figli sono programmati prima e coccolati poi, a loro non si fa mancare nulla, ma non si riesce a dare l'essenziale, come rivelano le ricerche sul disagio adolescenziale e gli sconcertanti episodi di micro criminalità e violenza sempre più frequenti.

### *Anoressia educativa della società*

La cultura laica, rivendicando il pluralismo etico delle scelte di vita, non vuole fornire indicazioni orientative in nome della libertà, intesa come liberazione da vincoli, regole, imposizioni aprioristiche. Tuttavia una cultura ed una società permissive in nome del pluralismo etico non possono che diventare paradossalmente più repressive, in un rapporto direttamente proporzionale:

+ permesso, + trasgressione, + repressione.

### *Anoressia educativa della famiglia*

Riguarda direttamente il rapporto genitori-figli ed il ruolo formativo della famiglia che dovrebbe essere il luogo per eccellenza:

- del rapporto interpersonale;
- della trasmissione dei valori;
- dell'accoglienza personalizzata;
- della formazione dell'identità psicologica, affettiva, morale, spirituale.

La crisi della coppia e della genitorialità ha destabilizzato il rapporto tra generazioni: non si dialoga, non si sa ascoltare, si ha paura di trasmettere regole, valori. Il 51% dei genitori dei ragazzi della nostra scuola appartengono a "nuove coppie" (divorziati e risposati, conviventi, ecc.) con il dramma della pluri-appartenenza dei ragazzi e del disorientamento affettivo.

### *Anoressia educativa della scuola*

Nei POF si trova un diffuso e ripetuto richiamo a valori ambigui o generici: tolleranza, pace, solidarietà. Ma quando si scende a concrete esplicitazioni non solo ci si divide, ma cominciano le ostruzioni in nome del pluralismo e della non ingerenza educativa della scuola. La Scuola deve istruire e non educare, compito dei genitori e di altre agenzie educative (società, religioni, ecc.). Si veda il tema della difesa della vita, della sessualità. Le regole sono considerate come strumenti di imposizione, repressione, e/o discriminazione.

*Anoressia educativa: naviganti senza bussola*

Eppure *l'accompagnamento educativo* è un diritto-dovere della società e degli adulti nei confronti delle nuove generazioni.

*Essere educati è un diritto* dei fanciulli e dei giovani: educare significa dotare i ragazzi di strumenti per orientarsi nella giungla della vita.

L'anoressia educativa è una vera a propria forma di AIDS etico, causa di quella immunodeficienza morale (deriva morale) che rende vulnerabili ad ogni virus sociale, rende dipendenti dai surrogati ben strutturati e potenti della pubblicità, delle mode, delle sette, dei santoni.

## 7. L'IRC educatore e testimone

Molti dei docenti tutor del volontariato a scuola sono insegnanti di religione, non è un caso. Sono in prima fila nel promuovere ed accompagnare progetti di volontariato dentro e fuori la scuola. Si rifanno spesso in modo implicito alle 14 opere di misericordia, sottolineando il valore educativo e anche di "nuova evangelizzazione" che esperienze forti di solidarietà, di condivisione, di prossimità, assumono nella promozione di stili di vita responsabili e positivi nei confronti di sé, degli altri, della società.

La buona novella passa anche attraverso il messaggio della riscoperta della forza liberante del Dio di Gesù Cristo. "La verità vi farà liberi (Gv. 8, 32).

Nella babele dei linguaggi e dei significati oggi l'IRC può essere uno strumento di chiarificazione, di liberazione, di autenticità. Per questo però è necessario curare la formazione personale, umana, culturale, sociale, religiosa partendo dalla Sorgente della vita, (che è via, verità e vita), per scaldare il cuore dei tanti ragazzi di Emmaus (Lc. 24) che il Signore ci fa incontrare sulla nostra strada di educatori e di docenti: tutti discepoli dell'unico Maestro.

## Allegato I

### Convegno Nazionale Scuola e Volontariato

"Si può fare di più"

Torino, 17 maggio 2003

#### Carta di intenti "Scuola e Volontariato"

1. Questa carta di intenti promuove una scuola più radicata nel sociale ed orientata verso una cultura educativa, fondata sul principio della convivenza ed il senso di solidarietà, il rispetto della persona e delle diversità.
2. La scuola riconosce l'educazione al volontariato come elemento significativo del percorso formativo dello studente.

3. La cultura della solidarietà a scuola rappresenta un'esperienza innovativa di apprendimento non formale ed una straordinaria occasione di crescita individuale e per l'intera comunità.
4. Questa Carta di Intenti vuole favorire le azioni di governance giovanile indicate dal Libro Bianco sulla Gioventù della Commissione Europea che individua nel volontariato uno degli ambiti prioritari di intervento.
5. I volontari, consapevoli della dignità delle persone, mettono a disposizione il proprio tempo e le proprie capacità per gli altri, per la comunità di appartenenza.
6. Il volontariato è azione gratuita, testimonianza credibile di libertà rispetto alle logiche dell'individualismo e dell'utilitarismo economico.
7. I volontari traggono dalla propria esperienza motivi di arricchimento nell'ambito della propria formazione culturale ed umana e sul piano delle competenze relazionali.
8. Il volontariato è l'espressione del valore della relazione, condivisione con l'altro e pone al centro del suo agire le persone considerate nella loro dignità umana, nella loro integrità e nel contesto delle relazioni familiari, sociali e culturali in cui vivono.
9. Il volontariato è scuola di solidarietà in quanto concorre alla formazione di giovani solidali e di cittadini responsabili.
10. Il volontariato per i giovani studenti ha una funzione educativa essenziale perché si fa promotore, innanzitutto con la propria testimonianza ed il proprio impegno personale, di stili di vita positivi caratterizzati dal senso della responsabilità, dell'accoglienza, della qualità della vita, della solidarietà e della giustizia sociale.

## Allegato II

**Intervento di Letizia Moratti, Ministro dell'Istruzione,  
dell'Università e della Ricerca,  
al Convegno Nazionale "SCUOLA E VOLONTARIATO"  
Torino, 17 maggio 2003**

Care ragazze, cari ragazzi, cari docenti,  
*educare i giovani al rispetto per se stessi e per gli altri, educarli all'importanza delle relazioni col prossimo, ai valori della solidarietà e dell'altruismo, educarli alla responsabilità del vivere civile: tutto questo fa parte dell'originale missione della scuola nella società.*

*Oggi, mentre tra le nuove generazioni il sistema dei valori tende generalmente a ripiegarsi all'interno della sfera di una socialità molto ristretta, a scapito soprattutto dell'impegno collettivo, la scuola sta riscoprendo l'importanza del compito di contribuire a formare un corretto orientamento valoriale dei giovani come elemento portante della loro identità personale.*

Un obiettivo di tale portata si raggiunge sia con le vie formali dell'apprendimento (scuole, università, centri di formazione), sia in attività e realtà non formali ed informali dell'apprendimento (la famiglia, i club giovanili, le associazioni non profit, il privato sociale), dove si acquisiscono competenze che la nostra scuola vuole ricono-

scere e valorizzare, così come ci chiede il libro bianco della Commissione europea che si intitola: "Un nuovo impulso per la gioventù europea".

L'idea della dimensione europea della scuola si realizza anche con esperienze di partecipazione alla vita della comunità locale, nazionale ed internazionale.

Tra le esperienze più significative ci sono sicuramente quelle ispirate alla cultura della solidarietà e del volontariato.

Il volontariato italiano ha avuto uno sviluppo sensibilmente maggiore di quanto è accaduto negli altri paesi dell'Unione europea. Ne è una prova il fatto che l'Italia è stata la prima nazione a dotarsi di una legge quadro (la legge 266 del 1991) sul volontariato. E, soprattutto, lo testimonia il grande fenomeno che in questi ultimi 20 anni ha visto in Italia nascere e svilupparsi migliaia di iniziative ed di opere di volontariato e non-profit.

Si tratta di iniziative ideate e volute non più soltanto in ambiti religiosi, come era accaduto un tempo, ma anche da parte di tutti coloro che hanno così inteso dare risposte concrete ai bisogni di una società in rapida evoluzione. Iniziative e progetti realizzati da privati che svolgono una insostituibile funzione di pubblica utilità e di servizio alla collettività.

Il volontariato è così oggi in Italia un movimento di vasta portata, animato da quasi un milione di persone e da oltre 26 mila organizzazioni nate in molti casi spontaneamente sul campo, realtà umane e sociali che cercano soluzioni concrete, talvolta d'avanguardia, per risolvere problematiche spesso nuove e drammatiche; un movimento all'interno del quale si sprigionano energie e capacità straordinarie.

Oggi che il volontariato sta diventando protagonista di una "Welfare Society" moderna ed efficiente ma anche più giusta e solidale, il sistema educativo e formativo si sta ponendo un compito nuovo: passare dalla promozione di una generica "vocazione socializzante" alla promozione ed alla formazione dell'"essere volontari", in cui il valore della solidarietà possa essere insegnato ed acquisito attraverso la partecipazione attiva.

Già molte scuole nel passato hanno intrapreso percorsi individuali di collaborazione con alcune organizzazioni di volontariato e con esse hanno stabilito rapporti di collaborazione fattiva. Si tratta, per lo più, di iniziative volte al sostegno di progetti da realizzare in paesi meno sviluppati oppure di specifiche risposte ad emergenze legate a singoli casi umani.

Ci siamo riuniti oggi a Torino per prendere un impegno: possiamo e dobbiamo fare molto di più.

L'esperienza degli operatori sociali e di molte associazioni ed organizzazioni del volontariato sono un bene prezioso da recuperare e da valorizzare nella realizzazione di un nuovo progetto educativo e formativo. È questo patrimonio di conoscenze ed esperienze che la scuola ed il volontariato stanno mettendo a fattore comune perché il nostro sistema educativo e formativo deve portare ad un rafforzamento di quella "dimensione collettiva" della vita che i molti hanno smarrito.

Il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca ha preso atto di questa grande ricchezza di relazioni e di iniziative realizzate

spontaneamente ed individualmente, ed ha già intrapreso un percorso di collaborazione con l'Agenzia nazionale per le Onlus per stimolare ulteriormente l'espandersi del dialogo in corso fra scuola e volontariato, che può fare leva innanzitutto sul desiderio di molte realtà del mondo associazionistico di incontrare e lavorare con i giovani.

In questo senso sono state individuate iniziative concrete per realizzare progetti di cooperazione tra la scuola e le associazioni giovanili, al fine di valorizzare l'associazionismo tra i giovani.

Inoltre, a distanza di un decennio dal momento in cui le politiche educative e culturali hanno trovato una loro piena legittimazione nei trattati dell'Unione europea, abbiamo attivato un progetto di Educazione Civica Europea attraverso valorizzare il volontariato come forma matura di una "cittadinanza multilivello".

Inoltre, ultimamente l'Italia ha rafforzato queste iniziative collegandole all'identificazione di progetti ispirati ai valori ed agli ideali comuni dei popoli europei.

Le testimonianze di volontariato delle scuole che avete portato qui a Torino dimostrano che questo processo di sviluppo del volontariato è già penetrato nel mondo dell'educazione e che voi rappresentate il meglio della scuola italiana, nel suo proporsi come istituzione solidale, ricca di energia per dedicarsi agli altri, per farsi carico dei loro bisogni.

Il nostro Paese è il primo in Europa nell'azione di sostegno ed integrazione dei disabili.

Dai dati raccolti in una prima richiesta di informazioni alle scuole sull'attività del volontariato in Italia è emerso un risultato più che confortante, gettando le basi per il primo Rapporto Scuola-Volontariato:

- sono state ben 261 le scuole secondarie superiori che hanno risposto all'invito a compilare le schede di rilevazione di progetti e attività di volontariato;
- complessivamente i progetti di volontariato presentati sono stati 481;
- gli studenti coinvolti e sensibilizzati sono stati 6.218;
- *i docenti che hanno seguito le attività di volontariato a scuola sono stati 1.416.*
- i genitori che hanno seguito queste attività sono stati 1.430.

*Ecco un primo ritratto della scuola dei generosi, che agisce concretamente, stimolando iniziative, trascinando gli altri ad agire, in modo disinteressato, nelle aule italiane ma anche in quelle altri paesi.*

Sono i comportamenti concreti, i gesti di aiuto, di amicizia per chi sta seduto nel banco accanto ed è in difficoltà, per chi ha bisogno di sostegno, di comprensione, a chi è anziano nel piccolo sperduto paesino, per gli immigrati che hanno lasciato, per necessità, la loro terra. Il progetto triennale "Scuola e volontariato", che parte oggi ufficialmente, intende rendere visibili e valorizzare le esperienze che già esistono, promuoverne di nuove, far sì che le occasioni diventino percorsi di continuità ed appartengano alla memoria ed alla vita della scuola.

Per far questo abbiamo bisogno dell'aiuto degli insegnanti, perché promuovano nella quotidiana prassi scolastica queste attività che, trasversali alle diverse discipline, consentano l'acquisizione delle

competenze relative all'educazione alla convivenza civile, così come è intesa nella Riforma degli ordinamenti scolastici appena approvata dal Parlamento.

L'inserimento dei principi ispiratori del volontariato nel curriculum scolastico, attraverso gli spunti offerti dalle attività disciplinari, consentirà anche un riconoscimento esplicito dell'impegno dei giovani in questo campo. Non si tratta di premiare chi fa volontariato: so che i ragazzi credono nell'azione gratuita del volontariato, a prescindere da qualunque riconoscimento del credito scolastico.

Il volontariato è infatti una scelta che si persegue, in cui si crede, senza inseguire alcun tornaconto. Ma la scuola può e deve riconoscere le buone pratiche, farle crescere e qualificarle.

Ai ragazzi ed alle ragazze dico: sono le persone dotate di coscienze forti quelle capaci di grandi gesti d'amore e di nobili ideali, capaci di divenire protagonisti nella costruzione di un mondo migliore, ispirato ai valori della solidarietà e dell'aiuto reciproco, alla cittadinanza per chi è più debole e alla valorizzazione delle singole persone, che sono la vera ricchezza di una comunità.

*A tutti coloro che hanno partecipato attivamente ai lavori seminariali di ieri, confrontando le esperienze in un percorso di arricchimento reciproco, affido il mandato di diffondere e favorire progetti in rete di volontariato, perché voi siete i protagonisti per la diffusione della cultura della solidarietà. Grazie al volontariato a scuola si formano sul territorio punti di riferimento per altre scuole, per la costituzione di una comunità sempre più accogliente che contribuisce alla risoluzione dei problemi del disagio e delle nuove povertà.*

*Il progetto nazionale "Scuola e volontariato" prevede infatti iniziative diverse, tutte tese alla promozione del volontariato a scuola e dirette a:*

- la formazione dei protagonisti;
- la sensibilizzazione degli studenti, dei docenti e dei genitori attraverso una campagna di comunicazione capillare, per la cui ideazione conteremo sulla collaborazione del Segretariato sociale RAI;
- la collaborazione del Ministero del Lavoro e della Politiche sociali, con l'Osservatorio nazionale per il volontariato e la sua rete territoriale dei Centri di Servizio per il Volontariato;
- la promozione delle buone pratiche, di reti di scuole e di collaborazioni tra Uffici Scolastici regionali;
- *la diffusione della Carta d'Intenti su volontariato e scuola, condivisa da insegnanti e studenti convenuti a Torino.*

Ci riproponiamo di valutare, insieme ai Ministri dell'Educazione e della Gioventù di tutta Europa, i progressi che in questa direzione sarà stato possibile fare, nel corso della presidenza di turno dell'Unione europea che l'Italia assumerà tra due mesi.

Sapremo meglio allora se la scuola, in un'ottica di integrazione e di formazione di uno "spazio europeo dell'educazione", sarà davvero in grado di dare una risposta concreta al crescente fabbisogno di Capitale Sociale, contribuendo in tal modo a formare capacità di relazione, di partecipazione e di integrazione fra individui, comunità e istituzioni – di cui il volontariato è una delle espressioni più significative – accanto alla formazione delle competenze tecniche e delle conoscenze culturali che creano l'insieme del Capitale Umano di un paese.

Il mio saluto è un grazie per quello che avete fatto ed un augurio di buon lavoro per quello che certamente sarete capaci di fare.

## ***Servizio civile e cittadinanza attiva***

Prof. Fabrizio Cavalletti – Resp. Ufficio Obiezione di Coscienza  
e Servizio Civile della Caritas Italiana

### **1. Che cos'è il servizio civile nazionale**

Il servizio civile nazionale è un autonomo istituto Repubblicano; esso potrebbe definirsi *“un’opportunità di esercizio di cittadinanza attiva, offerta ai giovani per rispondere ai doveri costituzionali, della difesa della patria con mezzi non armati e della solidarietà sociale, attraverso un servizio di 12 mesi incentivato”*<sup>85</sup>. I giovani in SC sono dei “praticanti” dei principi costituzionali di difesa nonviolenta e solidarietà sociale e testimoni di una nuova cittadinanza attiva.

Ma vediamo in cosa consiste in concreto questa esperienza. Il Servizio Civile Nazionale è disciplinato dalla legge 64/01 ed ha le seguenti caratteristiche:

- ha una durata di 12 mesi;
- è svolto presso un ente accreditato, ossia un ente non a scopo di lucro, che ha almeno 3 anni continuativa di attività, che ha corrispondenza tra i propri fini istituzionali e le finalità del Servizio Civile Nazionale di cui all’art. 1 della legge 64/01, che ha sottoscritto la carta di impegno ed è stato abilitato dall’Ufficio Nazionale per il Servizio Civile a presentare progetti di servizio civile;
- è svolto per la realizzazione di un progetto specifico di servizio civile che lo stesso ente ha proposto e che il giovane ha scelto. I progetti possono essere di diversa tipologia: nel campo dell’assistenza, nel campo dell’educazione e della promozione culturale, nel campo del patrimonio artistico e culturale, nel campo della tutela ambientale e della protezione civile, nel campo del servizio civile all’estero;
- prevede dei momenti di formazione generale e specifica, minimo 80 ore complessivamente;
- è proposto ai giovani dai 18 ai 28 anni e può essere svolto una sola volta;
- è possibile accedervi facendo la domanda di ammissione con l’indicazione dell’ente, del progetto e della sede entro la scadenza dei bandi pubblici che vengono pubblicati periodicamente (per ora annualmente). La domanda va indirizzata all’ente prescelto che poi contatta il giovane per la selezione. La selezione viene svolta seguendo i criteri previsti dalla disciplina del servizio civile che, in parte, consistono nella valutazione dei titoli ed in parte sono basati su elementi di valutazione soggettivi;
- prevede un minimo di 30 ore di servizio settimanali o 1400 ore annue da svolgersi nelle sedi di attuazione previste dal progetto;

<sup>85</sup> Mons. GIUSEPPE PASINI.

- prevede un rimborso spese di 433 euro al mese più 15 € al giorno per il servizio civile all'estero, assicurazione per i rischi, periodo valido ai fini previdenziali, certificazione sanitaria gratuita, attestato.

Il servizio civile nazionale fonda le sue radici nel servizio civile legato all'obiezione di coscienza disciplinato prima dalla legge 772 del 1972 e poi dalla legge 238 del 1998. Queste leggi, insieme alla giurisprudenza costituzionale che via via si è prodotta a partire dagli anni '80 in poi, hanno delineato i principi valoriali fondanti su cui si è costruito il servizio civile nazionale. In particolare mi riferisco al principio che attribuisce al servizio civile la funzione di difesa della patria in modo non armato e nonviolento, il servizio civile come forma di impegno gratuito verso la società e quindi di adempimento del dovere di cittadinanza e di partecipazione attiva al bene comune. Il nuovo servizio civile nazionale istituito con la legge 64 nel 2001 riprende queste caratteristiche fondamentali e le amplia, in particolare le finalità previste dalla citata legge 64 sono:

- a. concorrere, in alternativa al servizio militare obbligatorio, alla difesa della Patria con mezzi ed attività non militari;
- b. favorire la realizzazione dei principi costituzionali di solidarietà sociale;
- c. promuovere la solidarietà e la cooperazione, a livello nazionale ed internazionale, con particolare riguardo alla tutela dei diritti sociali, ai servizi alla persona ed alla educazione alla pace fra i popoli;
- d. partecipare alla salvaguardia e tutela del patrimonio della Nazione, con particolare riguardo ai settori ambientale, anche sotto l'aspetto dell'agricoltura in zona di montagna, forestale, storicoartistico, culturale e della protezione civile;
- e. contribuire alla formazione civica, sociale, culturale e professionale dei giovani mediante attività svolte anche in enti ed amministrazioni operanti all'estero.

## 2. L'esercizio della cittadinanza

Noi siamo abituati a pensare la cittadinanza prevalentemente come ad un insieme di diritti senza ricordarci che essa oltre che un insieme di diritti è anche un insieme di doveri, tra cui in particolare quello di solidarietà che è anche costituzionalmente sancito.

Al di là dell'enunciazione solenne il dovere di solidarietà consiste nella capacità di prendersi cura delle persone con cui si condivide il cammino di vita. La cittadinanza in questa ottica è una cittadinanza che si fonda sulla consapevolezza che i problemi delle persone con cui si condivide il cammino della vita non riguardano solo lo Stato ed i suoi servizi, in altre parole il sistema di protezione so-

ziale denominato Welfare State, ma riguardano anche la responsabilità di ogni cittadino.

Questo è il significato di una cittadinanza fondata sulla condivisione in cui i cittadini non aspettano che intervenga lo stato con i suoi servizi ma interviene direttamente per quanto gli è possibile.

L'istituzione del servizio civile nazionale su base volontaria tocca criticamente l'assetto variabile ed in crisi della cittadinanza, perché l'adempimento dei doveri di solidarietà, che è una delle basi su cui la Costituzione fonda lo *status* di cittadino, diventa oggetto di una scelta libera e consapevole, sicché la costruzione della cittadinanza si svela in un momento ascendente: dalla scelta del soggetto deriva l'adempimento del dovere e perciò la stessa esistenza del dovere. Il modello del servizio civile non può non ruotare intorno alla dimensione dello scegliere liberamente e consapevolmente di servire la repubblica e perciò costruire un nuovo modello di cittadinanza<sup>86</sup>.

I primi 4 obiettivi della legge 64, che fanno riferimento rispettivamente ai principi costituzionali di difesa della patria (art. 52 cost.), ripudio della guerra (art. 11 cost.), solidarietà sociale (artt. 2 e 4) e partecipazione, definiscono il principio di cittadinanza che si esplica nel servizio civile. Il primo elemento è la difesa della patria. Viene ribadito il principio che la patria si difende anche senza armi attraverso un impegno volto alla coesione sociale ed alla pace tra i popoli. Si difendono le persone, i loro diritti riconosciuti dalla Repubblica, le relazioni tra le persone, l'ambiente in cui vivono, il patrimonio artistico e culturale del paese, dai mali prodotti dai sistemi di ingiustizia, esclusione, abuso, degrado, attraverso un impegno nonviolento che possibilmente abbia un'ottica promozionale. Il secondo elemento fortemente legato al primo è la solidarietà sociale. Con il servizio civile si ottempera al dovere di solidarietà sociale, si contribuisce a rispondere a un bisogno del territorio attraverso un impegno volto alla tutela dei diritti sociali, ai servizi alla persona ed alla educazione alla pace fra i popoli. I termini che vengono utilizzati dalla legge propongono un approccio che va oltre la mera risposta "assistenzialista" ad un bisogno, si parla di tutela dei diritti, di promozione della solidarietà, di servizi alla persona e di educazione alla pace fra i popoli. La declinazione del termine solidarietà sociale è quindi verso un approccio a carattere fortemente promozionale e di superamento delle cause dell'esclusione e del disagio. Un terzo elemento che occorre sottolineare in relazione al tema della cittadinanza è la funzione pubblica che necessariamente viene assunta da chi svolge il servizio civile: vi è una presa in carico dei

<sup>86</sup> CECCHETTI MARCELLO-CONTI GIANLUCA, *Profili soggettivi del servizio civile: i soggetti coinvolti, le modalità di accesso, i requisiti di ammissione e la durata del servizio*, in ROSSI EMANUELE-DAL CANTO FRANCESCO, (A CURA DI), *Le prospettive del servizio civile in Italia: dalla legge n. 64/2001 ai decreti attuativi*, pag. 46.

problemi della comunità in vista del bene comune e con mandato della comunità stessa. Quest'ultimo aspetto non va trascurato, oggi più di quanto non fosse con gli obiettori di coscienza, i giovani in servizio civile hanno una responsabilità civica nei confronti degli enti e della collettività che li remunera.

### 3. L'educazione alla cittadinanza

Ricostruire comunità significa ritessere i rapporti di solidarietà e in questo contesto l'educazione alla nuova cittadinanza significa l'educazione della persona ad assumere responsabilità e cura nei confronti degli altri.

Credo che il servizio civile possa essere il luogo in cui si istillano i germi, i virus di questo modo di concepire la cittadinanza. In questo senso il servizio civile è il luogo in cui il giovane può finalmente concludere il suo percorso di maturazione e iniziare un nuovo cammino di cittadino adulto<sup>87</sup>.

Proviamo allora a verificare cosa accade nei centri dove si svolge il servizio civile e se l'esperienza può essere una fonte importante di apprendimento dei valori di cittadinanza e nonviolenza.

Nei centri i giovani sperimentano:

- relazioni gerarchiche con i propri responsabili,
  - rapporti con le persone che hanno bisogno (i poveri), anche questi asimmetrici,
  - rapporti tra colleghi (altri giovani in SC)...
- } Dimension  
e  
comunitari

Allora:

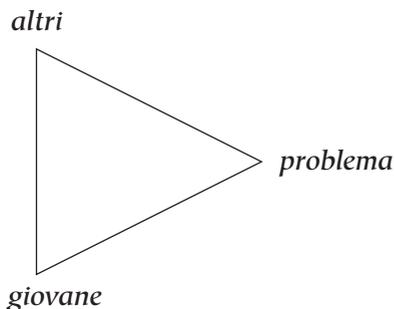
- tali relazioni e rapporti sono tutte opportunità (non formali... a differenza dei corsi di formazione, dei seminari...) potenzialmente formative/educative<sup>88</sup>, che i giovani possono cogliere e valorizzare nella misura in cui sono in grado di apprendere da queste situazioni...
- dentro questo sistema di rapporti e relazioni i giovani sperimentano le proprie risorse e i propri limiti, affrontano tensioni e conflitti, tentano scambi e negoziazioni...
- in qualche modo mettono alla prova del confronto con gli altri il proprio modo di pensare, il proprio sistema di valori... di cui possono assumere maggiore consapevolezza/coscienza.

Ma ciò che è importante è che questo sistema di rapporti e relazioni non è fine a se stesso, non è solamente un mezzo/uno stru-

<sup>87</sup> Pollo Mario.

<sup>88</sup> In senso globale/complessivo poiché coinvolgono dimensioni cognitive, affettive, emotive...

mento per l'apprendimento dei giovani di dimensioni relazionali, comunicative... ma è un sistema di relazioni che ha come obiettivo quello di rispondere ad un problema sociale del territorio (l'accoglienza e l'integrazione dei cittadini immigrati, la prevenzione del disagio e la promozione del benessere dei bambini e degli adolescenti, la solitudine delle persone anziane, ...).



Si tratta di un sistema di relazioni orientato ad un compito di trasformazione della realtà, a produrre un cambiamento in una situazione sociale di difficoltà.

Questo può significare per il giovane sviluppare capacità di analisi critica dei problemi sociali, acquisire conoscenze sulle cause dei problemi, mettere in connessione aspetti locali a situazioni più globali, sperimentare situazioni di conflitto da gestire.

Tutto ciò rappresenta una esperienza (non individuale) di apprendimento della cittadinanza.

I valori di attenzione a chi è in difficoltà, di rispetto e tolleranza delle diversità, di rifiuto della violenza, di ricerca della giustizia sociale e della rimozione delle cause della povertà ecc. sono dentro questa esperienza del servizio.

Attraverso l'esperienza i giovani sperimentano valori, i propri e quelli di altri... li ri-conoscono ossia ne assumono maggiore coscienza, li rafforzano... ne scoprono di nuovi o vedono che è possibile praticare valori che forse ritenevano impraticabili, solo teorici...

È proprio qui che sta la potenzialità educativa del SC – nella possibilità di realizzare un'esperienza in cui poter praticare e apprendere valori... ed è questo l'aspetto – quello dell'esperienza – che fa del SC un percorso educativo originale che può arricchire e completare altri tipi di percorsi educativi.

## **A scuola di cittadinanza**

Nisia Pacelli – Segretaria nazionale MSAC

“Il bene comune non è la somma aritmetica  
degli egoismi individuali”  
Jacques Maritain, filosofo

### **1. Una premessa: chi siamo**

Il Movimento Studenti di Azione Cattolica (MSAC), associazione studentesca costituita in seno all’Azione Cattolica Italiana, è la più antica forma aggregativa organica degli studenti italiani. Le sue origini, secondo i più affermati storici del movimento cattolico, risalgono ai primi anni del Novecento, quando dall’allora Società Italiana della Gioventù Cattolica (che, dopo complesse trasformazioni nel corso degli anni, giungerà a costituire con altre associazioni l’Azione Cattolica) nacquero le esperienze dei “raggi” d’Istituto, ovvero nuclei organizzati di presenza di aderenti alla Gioventù Cattolica nelle scuole. Il MSAC, denominato così dal 1970, oggi è presente in oltre 70 diocesi italiane, con una uniforme diffusione su tutto il territorio nazionale. Esso ha “finalità educative, culturali e missionarie nella scuola secondaria superiore” (art. 1 comma 3 del Documento Normativo MSAC).

Da sempre nella proposta culturale del Movimento, la formazione alla cittadinanza attiva, attraverso la promozione delle esperienze democratiche studentesche e civili, lo studio dei valori della Costituzione, l’attenzione all’Unione Europea costituiscono il perno che sostiene e qualifica le attività msacchine negli istituti italiani, coinvolgendo migliaia di giovani e superando ogni pregiudizio religioso o possibili barriere ideologiche e politiche. È in questo modo che il MSAC si propone nella scuola italiana come una forza di animazione, soprattutto culturale, nella quale il dialogo, il confronto, l’approfondimento sono fondamentali in un percorso educativo in cui è lo studente ad essere protagonista.

### **2. Perché educare alla cittadinanza**

Recentissime inchieste sociologiche (una fra tutte: Roberto Cartocci, *Diventare grandi in tempi di cinismo. Identità nazionale, memoria collettiva e fiducia nelle istituzioni tra i giovani italiani*, Bologna, Il Mulino, 2002, per conto dell’Istituto “Cattaneo” di Bologna) indicano come seriamente preoccupante il rapporto fra i giovani, di età compresa tra i 15 e i 18 anni, e la dimensione etica della cittadinanza. La percezione del bene comune, del valore della partecipazione e dei fondamenti costituzionali del Paese appare dram-

maticamente distorta. Sembra stia rapidamente prendendo piede un *ethos* “consuetudinario e piuttosto incivile, che potremmo anche definire ‘immoralità’ [...] orientato alla diffidenza verso gli altri, alla tolleranza per l’illegalità, alla slealtà e al cinismo verso le istituzioni, che fa prevalere in ogni caso il calcolo dell’interesse personale sulla solidarietà e sulla disponibilità a fare sacrifici per il Paese”, come ha scritto il presidente dell’Eurisko Gabriele Calvi definendo gli studenti italiani “senza virtù civili”.

Gli studenti appaiono oltretutto vittime di una pesante omogeneità culturale, nella quale svetta il primato del *particolare* sull’interesse comune, la forte criticità verso gli organismi nazionali e gli assetti istituzionali; criticità che tende ad aumentare nelle regioni favorite a livello socio-economico, ma che gradualmente tende ad uniformarsi, anch’essa “*al ribasso*”, come scrive nella suddetta ricerca il Cartocci, in una unità nazionale che sembra cementarsi nella sfiducia e nella diffidenza verso gli istituti democratici dello Stato.

Le ragioni di questo triste dato culturale sono molteplici (dal panorama politico conflittuale e spesso dialetticamente violento, alle vicende ancora troppo recenti e non rimarginate dell’inchiesta di Tangentopoli, ad esempio), ma sicuramente va ammesso che la scuola italiana è impreparata, spesso disarmata di fronte a questa vera e propria emergenza che vede il “capitale sociale” degli studenti del Duemila sprofondare in una crisi drammatica.

L’insegnamento dell’educazione civica è sistematicamente disatteso nelle scuole di ogni tipologia, così come sono assenti studi e riflessioni sulla Costituzione. Inoltre, la facilità con cui la Storia contemporanea viene, per economia di tempo, “tagliata” dai programmi didattici, la scarsa attenzione destinata negli istituti al valore della partecipazione democratica attraverso gli organi collegiali e al rispetto dello Statuto degli Studenti (un dato per tutti: una indagine realizzata dal MSAC e da Cittadinanzattiva del 2001, ha accertato che in oltre la metà delle scuole italiane lo Statuto non è consegnato né presentato all’atto dell’iscrizione, come stabilito dal D.P.R. 249/1998) rendono quasi impossibile la formazione di una solida coscienza civile e democratica nella scuola.

Questi percorsi, che mai dovrebbero mancare nel cammino educativo di ogni studente, sono lasciati alla buona volontà di tanti docenti, che restano spesso delusi e demotivati rispetto a un panorama diffuso così desolante, e all’attivismo di non molti studenti, che, tuttavia, devono fare i conti con la sostanziale indifferenza spesso dei dirigenti scolastici e, purtroppo, delle famiglie.

Allora, è in questo panorama che si inserisce la Scuola di Formazione per Studenti: crediamo sia urgente e necessario scommettere sulla scuola e sugli studenti. C’è un preziosissimo contribu-

to su ciò che vale la pena insegnare e di riflesso imparare, proveniente dalla Commissione Internazionale sull'Educazione, promossa dall'Unesco e presieduta da Jacques Delors. Il documento definisce i "quattro pilastri dell'educazione".

*"Per riuscire nei suoi compiti l'educazione deve essere organizzata attorno a quattro tipi fondamentali d'apprendimento che, nel corso della vita di un individuo, saranno in un certo senso i pilastri della conoscenza: imparare a conoscere, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; imparare a fare, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; imparare a vivere insieme, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane; imparare ad essere, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti. Ovviamente questi quattro percorsi della conoscenza formano un tutt'uno"<sup>89</sup>.*

A queste istanze il MSAC ha dato risposta attraverso diverse iniziative volte alla promozione del protagonismo studentesco valorizzando la dimensione educativa della cittadinanza e della partecipazione.

### 3. Perché scommettere sugli studenti e sulla scuola

La Scuola di Formazione per Studenti (SFS) è un momento formativo a carattere nazionale che il MSAC organizza ogni tre anni. La prima edizione si è svolta a Roma nell'aprile 2001 con la partecipazione dell'allora Ministro della Pubblica Istruzione Tullio De Mauro e di oltre seicento studenti provenienti da più di novanta province.

Essa si propone come un'iniziativa aperta a tutti gli studenti della scuola secondaria anche se non aderenti all'associazione o lontani dalla sua sensibilità religiosa o culturale, basata sul confronto fra esperienze e opinioni diverse, motivo per cui essa ha carattere nazionale.

La sua valenza educativa è centrata sulla possibilità, offerta ai partecipanti, di fare un'esperienza formativa innovativa sui temi dell'educazione civica, con la possibilità di dialogare con coetanei provenienti da tutto il Paese e con rappresentanti insigni della società civile, della politica e delle istituzioni.

Per questo, il MSAC ha organizzato una seconda edizione della SFS, dal 16 al 18 aprile 2004, a Chianciano Terme (SI), dal titolo "Scuola mia fatti città!", sul tema dell'educazione al servizio nella città e al senso del bene comune e dei rapporti fra giovani e cittadinanza, scuola e Costituzione.

<sup>89</sup> JACQUES DELORS, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale dell'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997.

Abbiamo voluto dare un segnale importante: è giunto il momento di invertire e correggere la rotta su cui ci si è incamminati, è tempo che ciascuno si assuma la propria parte di responsabilità, dalle istituzioni, specie in un momento così delicato di riforma dell'impianto scolastico, fino agli educatori, alle famiglie e, naturalmente, agli studenti.

Con la Scuola di Formazione, gli studenti hanno voluto lanciare un messaggio alla scuola e all'opinione pubblica: c'è bisogno di una rinnovata coscienza civile nel Paese, e questa deve cominciare a nascere dalle sue scuole.

Lo slogan dell'iniziativa è in realtà un vero e proprio appello: "Scuola mia fatti città!"

Infatti, "Scuola mia fatti città!", e insegnami a conoscere e rispettare il valore fondamentale delle sue leggi.

"Scuola mia fatti città!", e preparami a diventare responsabile della comunità, a partire da quella scolastica.

"Scuola mia fatti città!", e insegnami a combattere chi vuole per essa il male, e a operare con gli onesti che abitano le sue strade.

"Scuola mia fatti città!", e insegnami ad amarla, e ad amare la sua gente.

È in questa prospettiva che chiediamo alla scuola di tenere conto di queste emergenze educative promuovendo la crescita culturale e umana degli studenti attraverso:

- l'educazione alla cittadinanza come esperienza centrale del percorso educativo, perché qualunque scuola, prima che periti industriali, ragionieri o detentori di maturità classica, deve formarci ad essere uomini e donne migliori, capaci di vivere la dimensione della cittadinanza responsabile. Questa è la strada per essere uomini al servizio degli altri, per essere uomini solidali, e per noi laici cristiani. Inoltre, non dovremmo mai dimenticare la nuova e bellissima dimensione, tutta da vivere, della cittadinanza europea: l'Europa è il nostro presente, non più solo il nostro futuro. Deve entrare anche nel presente della scuola e del nostro quotidiano. Il Msac attraverso un'attenzione e una riflessione costante alla realtà europea celebra ogni anno l'European Day: questo giorno diventa l'occasione per sperimentare da protagonisti la cittadinanza europea;

- l'educazione alla convivenza, all'incontro fra le culture e alla pace. Viviamo un tempo carico di paura verso gli altri, specie verso quelle donne e quegli uomini che vengono da lontano portando dietro la loro lingua sconosciuta, le loro storie, le loro tradizioni. È dalla scuola che deve nascere il senso dell'incontro, dello scambio: è la scuola che deve aiutare i nuovi arrivati a sentirsi a casa loro, e, i cosiddetti, "padroni di casa" a praticare l'accoglienza e a cogliere le ricchezze straordinarie di questo incontro. E ancora, non possiamo accettare che continuino a soffiare venti di guerra, camuffati da brez-

za di speranza! La pace è l'unica strada da percorrere; la pace come unica possibilità e questa possibilità dobbiamo sperimentarla e viverla prima nelle nostre aule e nelle nostre scuole.

Inoltre, spinti da queste convinzioni, per la prima volta in trentacinque anni, noi studenti dell'AC ci siamo incontrati, per il nostro appuntamento più importante, il Congresso Nazionale, fuori dalle case romane dell'Azione Cattolica: abbiamo scelto Napoli e il quartiere di Scampia per vivere in modo ancora più significativo la nostra democrazia associativa.

Scampia, camorra, vele, spaccio, guerra, libertà di ammazzare, illegalità, povertà, ignoranza, disuguaglianza, scugnizzi, boss e capi, omertà, cemento e desolazione; ci si chiede dove sia lo Stato. Lo Stato, in questo quartiere, si chiama Istituto Tecnico Industriale "Galileo Ferraris". E in un "rione" di 80mila abitanti ne è praticamente l'unico segno: 2100 studenti, 300 insegnanti, 60 progetti inseriti nel piano dell'offerta formativa, l'istituto italiano con il maggior numero di iniziative realizzate con il sostegno dell'Unione Europea. Palazzetto dello sport, piscina, campi di calcio, laboratori, c'è tutto.

Nel cuore del campo di battaglia della camorra più feroce degli ultimi anni c'è una delle scuole migliori d'Italia. Come cinquant'anni fa nella desolazione del Mugello e dei suoi montanari umiliati c'era, a Barbiana, la scuola rivoluzionaria di don Lorenzo Milani.

Al "Ferraris", il 1 aprile, abbiamo aperto il XII Congresso nazionale del MSAC.

Nel paradosso di una scuola d'eccellenza piantata in mezzo al regno della camorra ci siamo incontrati per ricordare e ricordarci qual è il vero mestiere della scuola, così come lo aveva definito don Milani: insegnare l'uso della parola, liberare le coscienze, dare dignità agli uomini, fare le parti disuguali per rendere tutti uguali. Cose queste che rendono l'impegno tra gli studenti un vero e proprio fatto di Vangelo.

Da Scampia abbiamo voluto dire che, prima ancora di pretendere una scuola a norma di tutte le leggi sulla sicurezza negli edifici pubblici (questione per nulla scontata e marginale), vogliamo una scuola a norma dell'articolo 3 della Costituzione che cita "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese".

Anche questo è un fatto di Vangelo. Anche questa è una "scelta missionaria". È un modo, il nostro, di essere Azione Cattolica, oggi.

Abbiamo una certezza: vale la pena parlare di legalità, convivenza civile, politica e partecipazione.

Vale la pena viverle perché a costruire un mondo più giusto non ci chiama la paura della guerra o la moda culturale del momento ma siamo chiamati da quell'Amore nel quale siamo, ci muoviamo ed esistiamo: quel Signore in cui crediamo, che ci chiama uno per uno e tutti insieme a vivere in pienezza, seguendone le orme, e ad essere sale e luce per la vita di tutti, anche di chi non lo conosce, anche tra i muri della nostra scuola.

### *Le sfide educative della bioetica*

Prof. Andrea Porcarelli - Studio filosofico domenicano  
di Bologna - Università di Bergamo

Si è visto<sup>90</sup> come tra le esigenze per la progettazione di percorsi nell'ambito dell'Educazione alla convivenza civile è necessario disporre di strumenti pedagogici e culturali che consentano di valorizzare un approccio di tipo olistico, ossia di collocare la molteplicità delle sollecitazioni culturali ed educative in un contesto unitario: dall'unità del sapere (sul piano culturale) all'unità dell'essere e dell'agire (sul piano esistenziale). In altri termini potremmo dire che l'impatto educativo dei percorsi didattici in tema di educazione alla convivenza civile sarà direttamente proporzionale alla capacità – da parte degli insegnanti – di integrare tali insegnamenti in una trama di collegamenti tra loro e con i saperi disciplinari che consentano ai ragazzi di metabolizzare e “fare propri” tali insegnamenti in modo motivato e profondo. Perché ciò possa efficacemente realizzarsi è necessario individuare alcuni “snodi epistemologici” che consentano di raccordare tra loro i diversi contenuti e farli confluire in un processo educativo unitario.

Parlando del valore educativo e formativo della bioetica, abbiamo già avuto modo di osservare<sup>91</sup> come essa possa fungere da

<sup>90</sup> Cfr. la nostra relazione sul tema: *L'identità e l'educazione alla convivenza civile*, in questo stesso seminario.

<sup>91</sup> Rimandiamo chi volesse approfondire questo tema ai nostri saggi: *La bioetica per una nuova sintesi educativa*, in L. CORRADINI, W. FORNASA, S. POLI (a cura di), *Educare alla convivenza civile. Educare istruire formare nella scuola italiana*, Armando, Roma 2003, pp. 185-180; *Il valore educativo e formativo della bioetica*, pubblicato nel Portale di bioetica ([www.portaledibioetica.it](http://www.portaledibioetica.it)), all'URL: <http://www.portaledibioetica.it/documenti/000304/000304.htm>.

“contesto epistemologico” per quelle che un tempo venivano chiamate genericamente “educazioni”, alla vita, alla salute, all’ambiente. A maggior ragione possiamo ribadire tale affermazione oggi, quando l’istanza di un raccordo unitario tra i diversi interventi di natura prettamente educativa appare ancora più forte che in passato. Qualcuno potrebbe dire che tale raccordo epistemologico è già offerto da quella che i testi ministeriali chiamano educazione alla convivenza civile ed in parte questo è vero: possiamo dire che sul piano etico e – segnatamente – sul piano dell’etica sociale è l’educazione alla convivenza civile il “principio unificante” tutte quelle che un tempo erano denominate “educazioni”: ogni comportamento soggettivo comporta delle responsabilità oggettive, nei confronti di se stessi e degli altri<sup>92</sup>, di cui gli allievi devono essere aiutati a farsi carico in modo sempre più consapevole. Dall’altro lato però vi è la necessità di un raccordo epistemologico a livello di tematiche culturali, al di là delle istanze etiche che queste implicano.

È in tale prospettiva che la bioetica torna ad avere un ruolo strategico essenziale nella realizzazione di percorsi formativi che coinvolgono quei temi dell’educazione alla convivenza civile che si riferiscono alla vita, alla salute, all’ambiente: è in nome di una determinata idea di salute, qualità della vita, benessere/malessere relazionale che determinati comportamenti vengono rivestiti di una valenza etica di segno positivo o negativo. Il fatto che l’inquinamento ambientale non sia un comportamento da promuovere non deriva solo da motivazioni di tipo economico e utilitaristico (l’inquinamento ha i suoi costi), ma anche dalla considerazione di una certa immagine dell’umanità e delle sue responsabilità nei confronti dell’ambiente in cui vivono le generazioni presenti ed in cui dovranno vivere le generazioni future. I criteri per la riflessione nel merito delle singole questioni – al di là delle necessarie informazioni scientifiche che è sempre opportuno acquisire – vengono affrontati e discussi nell’ambito della bioetica che, in tal modo, si candida a costituire un nodo epistemologico di grande valore strategico per un efficace raccordo tra i contenuti teorici dei percorsi di educazione alla convivenza civile in materia di vita, salute, ambiente.

<sup>92</sup> L’educazione alla convivenza civile potrebbe trovare una sua “palestra” ottimale nella stessa scuola, intesa come “laboratorio di educazione alla cittadinanza” e, soprattutto, come una “comunità educante”, secondo quanto è stato scritto più volte in passato e di fatto non sufficientemente recepito e valorizzato dai documenti che accompagnano il processo di riforma della scuola (segnatamente dalle bozze di PECUP), in cui prevale un’impostazione sottilmente individualista. Ci siamo occupati di questo tema in un articolo (*Essere cittadini della scuola*, in “La scuola e l’uomo”, n. 5/2001, pp. 143-145), a cui rimandiamo per approfondimenti.

## 1. Alcune sfide della cultura dominante nell'ambito della bioetica

Viviamo in un'epoca in cui la cultura – nel suo complesso – ha perduto i solidi punti di riferimento ad orizzonti valoriali significativi per tutti, per questo “l'esigenza di un fondamento su cui costruire l'esistenza personale e sociale si fa sentire in maniera pressante soprattutto quando si è costretti a constatare la frammentarietà di proposte che elevano l'effimero al rango di valore, illudendo sulla possibilità di raggiungere il vero senso dell'esistenza”<sup>93</sup>.

Molti sono i testi che prendono atto delle grandi sfide culturali che chiamano in causa chi si interessa alle problematiche della bioetica. Paradigmatico un testo scritto alcuni anni or sono dai vescovi italiani, in cui si enucleano le linee portanti su cui si muove la cultura dominante:

«La cultura dominante considera la “*qualità della vita*” come valore primo e assoluto e la interpreta prevalentemente o esclusivamente in termini di efficienza economica, di godibilità consumistica, di bellezza e vivibilità della vita fisica, separata dalle dimensioni relazionali, spirituali e religiose dell'esistenza. Una simile cultura conduce, come a suo esito ultimo, alla eliminazione di tutte le vite umane che appaiono insopportabili, perché prive di quella pretesa qualità della vita. Così, di fronte al rischio di dare alla luce una creatura malformata o malata, le diagnosi prenatali diventano una facile premessa per l'aborto. Di qui anche i tentativi di emarginazione degli anziani, delle persone non autosufficienti, di malati gravi e di quelli terminali, sino alle forme più o meno larvate di eutanasia, per la quale non manca chi invoca una legittimazione giuridica, facendo leva sui cosiddetti “casi pietosi” come già è accaduto per l'aborto. Così si sopprime la vita, perché la si pretende perfetta!»<sup>94</sup>.

Si tratta di una mentalità che diventa di giorno in giorno più pervasiva, convincente, tanto da affermarsi in modo sostanzialmente “indiscusso” e quindi passando al di sotto della “soglia critica” delle domande che ciascuno si pone in modo esplicito e razionale. Significativo un passaggio del *Manifesto di bioetica laica*, che esprime – in termini più velati, ma neppure troppo – il concetto che abbiamo sopra richiamato:

«Il terzo principio è quello di garantire agli individui una *qualità della vita* quanto più alta possibile, di contro al principio che fa della mera *durata* della vita il criterio dominante della terapia medica. Se vi è un senso nella espressione “rispetto della vita” questo non può risiedere nel separare un concetto astratto di “vita” dagli individui *concreti*, che hanno il diritto a vivere e morire con il minimo di sofferenza possibile»<sup>95</sup>.

<sup>93</sup> GIOVANNI PAOLO II, Lettera enciclica *Fides et ratio*, n. 6.

<sup>94</sup> CEI, *Evangelizzazione e cultura della vita umana*, EDB, Bologna 1989, pag. 12.

<sup>95</sup> CARLO FLAMIGNI, ARMANDO MASSARENTI, MAURIZIO MORI, ANGELO PETRONI, *Manifesto di bioetica laica*, in “Il sole 24 ore” di Domenica 9 giugno 1996, p. 27. Il testo è reperibile anche sul Portale di bioetica ([www.portaledibioetica.it](http://www.portaledibioetica.it)).

In questo contesto si inquadra anche la presa d'atto di un clima culturale più generale e complessivo, per il quale la nostra società è stata definita come "eticamente neutra"<sup>96</sup>, cioè una società che in qualche modo è andata oltre la pura e semplice prospettiva pluralistica (della compresenza "di fatto" tra diverse prospettive etiche e valoriali), erigendo a condizione "di diritto" un indifferenti-smo etico a tutto campo. I riflessi di tale prospettiva in campo bioetico sono evidenti e lo stesso *Manifesto* le esplicita in termini molto chiari:

«La società nella quale viviamo è una società complessa. È una società nella quale convivono visioni diverse dell'uomo, visioni diverse della società, visioni diverse della morale. Per questo è impossibile pensare che in un campo come quello della bioetica, che tocca le concezioni e i sentimenti più profondi dell'uomo, possa esistere un canone morale a vocazione universale. La visione laica della bioetica non rappresenta una versione secolarizzata delle etiche religiose. Non vuole costruire una nuova ortodossia. Anche tra i laici non vi è accordo unanime su molte questioni specifiche. La visione laica si differenzia dalla parte preponderante delle visioni religiose in quanto non vuole imporsi a coloro che aderiscono a valori e visioni diverse. Là dove il contrasto è inevitabile, essa cerca di non trasformarlo in conflitto, cerca l'accordo "locale", evitando le generalizzazioni. Ma l'accettazione del pluralismo non si identifica con il relativismo, come troppo spesso sostengono i critici. La libertà della ricerca, l'autonomia delle persone, l'equità, sono per i laici dei valori irrinunciabili. E sono valori sufficientemente forti da costituire la base di regole di comportamento che sono insieme *giuste ed efficaci*»<sup>97</sup>.

In sintesi possiamo dire che si fronteggiano – nel campo della bioetica – una pluralità di indirizzi e prospettive, ma ci è funzionale (per chiarezza espositiva) aggregare questa pluralità di posizioni attorno a due "poli" concettuali: quello della *bioetica laica* e quello della *bioetica personalista*. La prima si caratterizza per un approccio etico di tipo relativista ed assume l'idea della "qualità della vita" come principio cardine dell'agire biomedico, arrivando ad affermare che la dignità della persona è una sorta di "variabile dipendente", direttamente proporzionale alla valutazione della "qualità della vita" di ciascuno. È come dire che per determinare il valore di una vita bisogna passare attraverso la "valutazione" della sua qualità: avrà valore quella vita a cui si riconosce una certa qualità, mentre

<sup>96</sup> P. DONATI-I. COLOZZI (a cura di), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna 1997. La ricerca scandaglia i vari campi dell'esperienza giovanile (scuola, famiglia, lavoro, gruppo dei pari), cercando di cogliere in essi degli "indicatori di generazionalità", cioè del fatto di percepirsi generati dalle persone che li hanno preceduti ed in qualche modo "generativi" rispetto a coloro che verranno.

<sup>97</sup> CARLO FLAMIGNI, ARMANDO MASSARENTI, MAURIZIO MORI, ANGELO PETRONI, *Manifesto di bioetica laica*, in "Il sole 24 ore" di Domenica 9 giugno 1996, p. 27.

perderà di valore, man mano che diminuisce (o se è semplicemente basso) il tasso di qualità<sup>98</sup>. Dall'altro lato vi è la prospettiva personalista, che inverte specularmente l'ordine delle variabili ed anche il loro significato. In tale prospettiva il punto di partenza è l'affermazione netta e chiara della dignità della persona che rende la sua vita un bene "non disponibile" e per questo intangibile. Ogni persona ha una dignità che le compete per natura e non per gentile concessione, in forza di quello che "è" e non di quello che "fa" o che "ha". In tale prospettiva si ribalta il rapporto tra qualità della vita e dignità della persona: non è la qualità della vita a fondare la dignità della persona (e il valore della sua vita), ma esattamente l'inverso. Poiché si riconosce una dignità mirabile ad ogni persona umana si ha il dovere di garantire a ciascuno quanto possibile della qualità della vita a cui legittimamente aspira. Questo naturalmente non rende valida l'affermazione inversa, per cui la vita con una bassa qualità (fisica) non avrebbe valore. In realtà tale affermazione ha diversi punti di debolezza che ci limitiamo ad accennare: 1) dal punto di vista metafisico, 2) dal punto di vista epistemologico, 3) dal punto di vista spirituale.

Sul piano metafisico vale quanto abbiamo già detto: la persona ha una dignità infinita<sup>99</sup> in forza di quello che è, non di quello che ha. Sul piano epistemologico vi è il problema del circolo vizioso generato dall'affermazione che la vita avrebbe un valore commisurato alla valutazione della sua qualità, assieme all'affermazione dell'assoluto soggettivismo di tale determinazione (quale è il "tasso di accettabilità" della qualità della vita di una persona?). Dal punto di vista spirituale ci preme appena annotare il fatto che la persona sofferente ha – se vive in modo virtuoso o santo la propria sofferenza – una ricchezza di umanità che non sempre siamo capaci di cogliere e di ascoltare. Se lasciata esprimere nella sua pienezza, ascoltata con il massimo della cura, la persona sofferente può essere veramente "grande" e tale grandezza ha un valore umano (spirituale) di uno splendore incomparabile alle ombre che provengono dalla fatica e dalla sofferenza che invece si collocano sul piano fisico.

<sup>98</sup> Al di là della distanza che possiamo prendere da questa posizione in generale, vogliamo sottolineare l'intrinseca contraddittorietà dei suoi fondamenti per cui si dice che la valutazione della qualità della vita è il criterio che consente di affermare (o di negare) il suo valore, ma dall'altro lato quali sono i criteri per determinare una "soglia di accettabilità" della qualità della vita? In ultima analisi è il giudizio individuale e soggettivo del singolo che determina quali condizioni di vita siano (per lui) accettabili e quali non lo siano.

<sup>99</sup> S. Tommaso dice con grande chiarezza che il termine persona è un termine che esprime una grande dignità (essa è "quanto di più nobile vi sia in tutto l'universo"; *Summa Theologiae*, I, q. 29, art. 3, c.), sia che ci riferiamo agli esseri umani, sia che ci si riferisca ai puri spiriti o alle Divine Persone della SS. Trinità.

## 2. Dalle “sfide culturali” alle sfide educative

Questo scenario di tipo culturale pone immediatamente il problema delle “sfide educative” che in esso si generano. L'uomo “avalutativo” di questa società “eticamente neutra” si trova a vivere in una eclissi dell'etica che è anche eclissi dell'educazione. “Si diffonde così una cultura della comprensione e della giustificazione di ogni comportamento e di ogni evento, premessa e conseguenza al tempo stesso del diffondersi di un individualismo etico e di un giustificazionismo diffuso che, rendendo difficile la comunicazione e il dialogo, inducono alla solitudine e all'angoscia e non consentono quell'approccio sereno e socialmente sorretto che dovrebbe pur sempre consentire alla persona di non soccombere e di non rifugiarsi nella cultura dello scetticismo e dell'edonismo”<sup>100</sup>. Per cogliere lo spessore di tali sfide è opportuno effettuare qualche precisazione sull'idea di educazione. Il concetto, nel suo uso proprio, indica una modalità peculiare del rapporto tra persone adulte e persone in età evolutiva, avente come fine quello di aiutare la persona che cresce a raggiungere quello sviluppo autonomo che gli consenta di realizzarsi come persona. Paradigmatica la definizione di Maritain:

«Possiamo ora definire in maniera più precisa lo scopo dell'educazione: guidare l'uomo nello sviluppo dinamico durante il quale egli si forma in quanto persona umana, – provvista delle armi della conoscenza, della forza del giudizio, e delle virtù morali – mentre, nello stesso tempo, a lui giunge l'eredità spirituale della nazione e della civiltà alle quali egli appartiene, e il secolare patrimonio delle generazioni che così può essere conservato. L'aspetto utilitaristico dell'educazione – il fatto che essa mette il fanciullo in grado di esercitare più tardi un mestiere e di guadagnarsi la vita – non deve certo essere disprezzato, perché i figli dell'uomo non sono fatti per una vita di ozi aristocratici. Ma il mezzo migliore per ottenere questo risultato pratico è di sviluppare le capacità umane in tutte le loro possibilità. E gli studi specializzati che potranno ulteriormente essere richiesti non dovranno mai mettere in pericolo lo scopo essenziale dell'educazione»<sup>101</sup>.

La definizione maritainiana dipende – evidentemente – da una cultura filosofica (e pedagogica) di tipo personalista, ma proprio per questo ci aiuta a cogliere le istanze fondamentali dell'attività educativa in quanto tale e, di riflesso, i motivi delle difficoltà ad agire in termini educativi in una società “eticamente neutra”. Ogni intervento educativo, infatti, ha un impatto esistenziale sulla persona che cresce nella misura in cui questa riesce a collegarlo – in mo-

<sup>100</sup> G. VICO, *Bioetica ed educazione*, in E. SGRECCIA e M. L. DI PIETRO (a cura di), *Bioetica e formazione*, Vita e pensiero, Milano, 2000, p. 25.

<sup>101</sup> JACQUES MARITAIN, *L'educazione al bivio* (tit. originale: *Education at the Crossroads*, Yale University Press, New Haven 1943; ed. francese: *L'éducation à la croisée des chemins*, Eglhoff, Paris 1947), ed. it. a cura di A. AGAZZI, La Scuola, Brescia 1963, p. 25.

do esplicito o implicito – al proprio *progetto di vita*: le sollecitazioni educative possono mettere radici nell'anima della persona che cresce nella misura in cui trovano un terreno in cui tali radici possono affondare. Il problema di fondo con cui dobbiamo fare i conti è che in una società eticamente neutra i punti di riferimento valoriale che dovrebbero costituire la spina dorsale di un progetto di vita (anche in forma incipiente) vengono collocati in una lontananza evanescente, perdono di significato e non giocano il loro ruolo attrattivo e unificante rispetto ai comportamenti. Potremmo paragonare la situazione in cui le persone si vengono a trovare a quella di un computer che può far funzionare diversi CD-ROM, con diversi contenuti, diversi programmi, ciascuno con una sua razionalità e le proprie regole. Fuor di metafora le persone potrebbero trovarsi ad agire con modalità e secondo ispirazioni morali tra loro molto diverse, senza percepire il conflitto tra le diverse idealità. In questo modo le persone si ritrovano – spesso senza saperlo – sostanzialmente “divisi” in rapporto alla loro identità morale, anche di persone che crescono, ma in questo modo le sollecitazioni di tipo etico-progettuale (anche in rapporto ad un progressivo e incipiente progetto di vita) faticano a trovare degli spazi di aggancio e di radicamento, proprio perché manca un'etica personale sostanzialmente definita o la cui definizione (anche progressiva) sia vissuta come un problema, nel senso di un obiettivo consapevole.

Una seconda tipologia di sfide educative deriva dalla diffusione di quelle suggestioni della cultura dominante per cui si subordina il valore della vita alla valutazione della sua qualità. I fautori di tale prospettiva (bioetica laica) sembrano convinti di poterla “confinare” in un ambito ristretto e specifico, cioè l'ambito delle decisioni bio-mediche e sanitarie nei confronti di pazienti che si trovino in situazioni “di confine”, in cui si ponga con evidenza il problema del conflitto tra la tutela della vita e la valutazione della sua qualità. Se ragioniamo da educatori, però, non possiamo non pensare ai possibili “effetti collaterali” di tale mentalità sul piano educativo. Ci si è mai chiesti, per esempio, quale impatto possa avere sul senso di rispetto per gli altri l'idea che si possa fare una sorta di “gerarchia” tra vite umane che meritano di essere vissute e vite umane che non meritano di essere vissute: non è questo il fondamento di ogni forma di discriminazione e razzismo? Proviamo ad approfondire meglio questa prospettiva con un esempio specifico, che desumiamo dal dibattito sull'eutanasia, in cui coloro che sono favorevoli affermano che la persona sofferente (il malato terminale) avrebbe il “diritto” a chiedere di “morire con dignità”, quando il tasso di sofferenza fosse divenuto *per lui* insopportabile. A questo punto immaginiamo di tradurre queste categorie di ragionamento bioetico in termini più astratti, per la risonanza che potrebbero trovare nella mente di una persona

che cresce, come – ad esempio – un adolescente. Riformulando in tal senso il ragionamento potrebbe suonare così: “ogni persona ha il diritto di affermare, in assoluta autonomia, quando e perché la sua vita – a suo insindacabile giudizio – sia divenuta per lui pesante, onerosa, insopportabile (di qualità non adeguata); in tali circostanze la morte (anche personalmente ricercata o addirittura esigita, richiesta, pretesa) potrebbe essere una buona via d’uscita dal disagio”. Riusciamo ad immaginare gli effetti educativi di questa mentalità? Riusciamo ad immaginare quanto potrebbe incrementare il dramma dei suicidi giovanili, di quei ragazzi in condizione di disagio, in temporanea e transitoria difficoltà di fronte alla fatica di crescere, che potrebbero essere tentati di “farla finita”, perché in fondo li si è convinti che ciascuno possa essere giudice e arbitro, supremo e assoluto, della qualità della propria vita e del fatto che essa valga ancora la pena di essere vissuta?

In tutto questo quale ruolo può avere la comunità ecclesiale? Come può strutturarsi per non lasciarsi “spiazzare” da queste sfide culturali ed educative? Il referendum sulla FIVET ha comportato – in questi ultimi mesi – una grande mobilitazione, in cui probabilmente è stato possibile mettere in campo le nostre forze più vive e la risposta della gente non è mancata. Non ci riferiamo solo all’esito della consultazione referendaria (andato oltre le più rosee previsioni), quanto soprattutto alle migliaia di incontri che si sono fatti nelle parrocchie, nei vicariati, nei centri culturali di ispirazione cristiana, presso le associazioni. In tale prospettiva questo è un “momento favorevole”, in cui dobbiamo semplicemente capitalizzare e mettere a frutto la mobilitazione di questi mesi e – indirettamente – verificarne l’autenticità: se tutto si sgonfierà come una bolla di sapone è segno che anche i nostri incontri avevano radici effimere, ma se invece essi hanno generato autentica consapevolezza, allora dovrebbero sorgere – in ogni diocesi – dei piccoli o grandi centri culturali e pastorali che raccolgano in modo stabile l’eredità dei “comitati per il NO” e li tramutino in osservatori permanenti sulle questioni bioetiche. Oggi è toccato alla FIVET, tra breve saremo chiamati ad occuparci di eutanasia (ricordate il caso di Terry Schiavo?) e man mano che i progressi delle biotecnologie apriranno nuove frontiere, lì dovremo essere pronti a portare un discernimento, sia in campo culturale che in campo educativo. “Estote parati”.

P.S. Nella sezione “forum” del Portale di bioetica ([www.portaledibioetica.it](http://www.portaledibioetica.it)) ne ho fatto aprire uno sul tema di questo lavoro di gruppo: se credete potremmo continuare il dialogo in quella sede... con chi lo desidera.

## **Bioetica e convivenza civile**

**Don Fabio Togni**

Direttore ufficio per la pastorale scolastica di Bergamo

### **1. La “rivoluzione” possibile: dal casuismo alla sistemica**

La riflessione bioetica, come è noto, nasce dalle questioni della vita, o meglio dal limite della vita e dai suoi limiti<sup>102</sup>, che inevitabilmente pongono questioni. E connessi ai limiti tale riflessione prende il suo avvio dagli usi – e in certi casi abusi – della pratica medica che grazie alle nuove tecniche e tecnologie spinge la riflessione nei meandri dei confini della ‘deontologia ippocratica’. Dunque la domanda sulla liceità o meno di alcune pratiche diviene la questione sulla posizione all’interno della riflessione etica dei limiti della vita. Appare evidente come da subito la bioetica era interessata soprattutto ai dilemmi etici il che ne faceva una sorta di riproposizione, più moderna e tecnologicamente informata, della casistica. Venendo quindi meno la prospettiva metafisica che era il fondamento ultimo del casuismo, l’unica risorsa era la “procedura” in direzione di un accordo consensuale (a.e. Engelhardt). Tuttavia la sfida sottesa alla bioetica non può ridursi alla logica del contratto. La partita va giocata su un campo diverso, come vedremo, che è quello dell’immagine dell’uomo, dell’antropologia nel senso pieno del termine. La Bioetica, infatti, non è altro che un discorso sull’uomo e non solo un discorso dell’uomo. Chiama in campo competenze e scienze che spaziano dalla ingegneria genetica, alla psicologia, dalle neuroscienze, fino alla filosofia, e, non ultima alla teologia. Ecco perché la sfida vera della bioetica non è la risoluzione del caso e la “normativa” delle procedure che permettono di operare una scelta. Essa ha un profilo sistemico in partenza, richiede capacità di valutazione che spaziano dalle conoscenze alle competenze, fino a giungere alla sapienza (nel senso etimologico del *sapere*). È sapere della sintesi, come capacità di raccogliere e *re-ligere*.

### **2. Il punto sul dibattito: tra principi e procedure, tra qualità e sacralità**

In modo molto schematico è possibile ricostruire la storia del dibattito segnalando come negli anni sessanta, periodo nativo della

<sup>102</sup> Lungi dal voler ridurre la Bioetica a mero “discorso sui limiti” si vuole semplicemente sottolineare che all’origine alcuni problemi etici posti in corrispondenza di alcune situazioni limite e della vita e della medicina, ha spinto verso una riflessione che avesse una sua autonomia. La Bioetica ha un respiro molto più ampio che può essere individuato in termini più ampi e generali, nel rapporto con l’alterità (sia esso il corpo proprio, il mondo, la passività del “si nasce” e del morire).

disciplina, si caratterizzò da subito<sup>103</sup> da una venatura intellettualista. Era il tempo dei principi (*prima facie*) individuati entro uno schema (*framework*). Tuttavia l'appello ai principi rischia di richiamare un orizzonte normativo dell'agire pratico che se non è ancorato alla "carne" della vita, rischia di restare retorico. Evidentemente in un contesto di pensiero minimo e debole una proposta di tale natura non poteva essere interpretata se non come troppo dogmatica e metafisica. L'unica certezza del pensiero post-moderno è dunque il contratto tra le parti<sup>104</sup> e la procedura che lo costituisce<sup>105</sup>. Questa "riduzione" al *formale* se da un lato solleva dalle incombenze metafisiche, rischia di "parlare dell'uomo senza l'uomo". In sostanza difetta di un accesso fenomenologico che, come vedremo, risulta indispensabile per poter sostenere un discorso sulla e della bioetica. Come in filosofia morale anche nella riflessione della Bioetica il "controaltare" della procedura è l'*utile* che come un fiume carsico, si muove dal mondo anglosassone da almeno tre secoli. Nella prospettiva *utilitarista* viene privilegiato il principio di beneficenza che trova nel *benessere* il suo punto focale. Ogni scelta e decisione mira all'aumento della *qualità* della vita attraverso – a seconda degli autori o delle versioni – la *massimizzazione del benessere* o la *minimizzazione del dolore/sofferenza*. Siamo nella cosiddetta *Etica della qualità della vita*. Unitamente al principio di beneficenza, resta vero e valido quello di autonomia del soggetto quale tribunale di ultima istanza. Appare ovvio come, quasi in contrapposizione a questa proposta, si ponga l'*Etica della sacralità della vita* che, pescando nella tradizione religiosa, individua un principio fondamentale e assoluto, quello, appunto, della sacralità della vita<sup>106</sup>. Tuttavia anche in questa prospettiva risulta difficile reperire una riflessione che esca dalle strette delle affermazioni ancora una volta intellettualiste, che richiedono l'appello a principi, reperiti a volte in modo *quasi inatista*, a volte in maniera "*troppo*" *metafisico*.

<sup>103</sup> Ci riferiamo al lavoro elaborato in modo particolare nel mondo anglosassone – in particolare negli Stati Uniti – proseguito fino al 1980 e confluito nella pubblicazione BEAUCHAMP T.L., CHILDRESS J.F. *Principles of Biomedical Ethics*, Oxford University Press, New York, 1979.

<sup>104</sup> Si veda in questo senso l'illuminante saggio di HABERMAS J., *Die Zukunft der menschlichen Natur. Auf dem Weg zu einer liberalen Eugenik?*, Frankfurt am Main, 2001. In particolare pp 6-10.

<sup>105</sup> Ci si riferisce alla proposta di Engelhardt. La sua proposta *formale e procedurale* è il tentativo di proporre uno statuto epistemologico della disciplina. Tuttavia rischia di appiattire la Bioetica sulla Biologia (fosse anche una *Biologia della legge[Bio-low]*) riducendosi a un mero discorso deontologico. Nella migliore delle ipotesi rischia di subire l'attrazione delle bioscienze diventandone un corollario.

<sup>106</sup> Salvo poi essere contro l'accanimento terapeutico, il che risulta quasi un contro-senso alla proposta creando una paurosa eccezione alla assolutezza della norma che *qua talis* non dovrebbe dipendere dall'uomo. A "puntello" di quanto detto, in questa proposta, si accentua il *naturale* (sia nel diritto sia poi nella riflessione etica stretta) rispetto all'*artificiale*.

Appare evidente che nella riflessione contemporanea, come per altro anche in quella morale in genere, aggiustata con l'aggiunta di altri elementi desunti dalla filosofia morale e dalla tradizione fenomenologia in particolare, ci permetta di costruire una sorta di piano cartesiano che ha agli opposti da un lato deontologia (richiamo al principio) dall'altro teleologia<sup>107</sup> (tensione verso una vita buona) e dall'altro autonomia (il soggetto decide per sé) e eteronomia (è la comunità che decide per il soggetto). Una riflessione sistemica deve installarsi proprio all'intersezione di questi piani: la Bioetica, in quanto disciplina sistemica ha infatti la virtualità di istruire non solo sulle procedure da conoscere ma sulla "sapienza da apprendere" in quanto disciplina della *medietas*.

### 3. Vita che insegna e insegnare la vita: il "peso" della didattica della vita

È già, a questo punto, evidente come la Bioetica abbia la forza di poter essere presente all'interno del percorso formativo scolastico. Non ci soffermiamo sulla discussione che vorrebbe la Bioetica assunta "nell'Olimpo" delle discipline autonome: allo stato dei fatti, infatti essa è già da sempre presente come materia di discussione e di approfondimento non solo a livelli universitari. Se è vero come è vero che la Scuola è membro di diritto della *comunità che educa*, nella sua *mission* educativa, il compito di educare<sup>108</sup> non può essere realizzato a prescindere dal *Bios* e dalle domande che esso pone. È questione di "insegnare" la vita, di trovare cioè i *segni* che in essa sono posti. È un mestiere finemente *simbolico* che non è altra cosa rispetto al dovere *sistemico e sintetico* che nella nostra società il sapere deve assumere. Insegnare la vita è il compito ultimo della *comunità che educa* e quindi anche della Scuola. E proprio qui, parafrasando M. Kundera, che si trova *l'insostenibile pesantezza dell'essere* educatori nella scuola. Poiché, tale compito, chiede di essere esperti di vita come *conditio sine qua non* della professione docente. È il *compito* da realizzare, il vero *pondus* che grava sulla responsabilità di ogni figura educativa. Da qui la necessità di interrogarsi sulla propria vita nella certezza che la vita è totalità e non può mai essere la somma delle sue parti. Questo per non cadere nella logica, mercenaria, che relega la didattica alla *teche* trasformando l'insegnante, e in generale tutto il mondo della scuola, in una sorta di ingegnere

<sup>107</sup> Tale prospettiva, sulla quale non ci siamo soffermati, prende il suo avvio dal recupero della tradizione tomista, attraverso la rilettura personalista, confluita poi in un approccio fenomenologico.

<sup>108</sup> Educazione qui è intesa nella duplice etimologia di "tirar fuori" (inteso come percorso maieutico di autonomia) e "condurre fuori" (accompagnare verso il mondo delle persone e delle cose).

dell'apprendimento. La pratica stessa<sup>109</sup> smentisce questo. Si affaccia quindi la necessità di una nuova forma di razionalità che non sia solo di tipo deduttivo o sillogistico. O meglio l'urgenza di recuperare una forma di razionalità che sia in grado di indagare la vita, che ne rispetti le istanze e non perda di vista la necessaria scientificità<sup>110</sup> del discorso educativo, formativo e didattico. La tradizione ci offre la *phronesis* come razionalità pratica che è riflessione sull'agire che parte dall'agire, che è discorso sull'uomo, fatto dagli uomini ma che ha la sua origine nell'uomo. Che coglie cioè che, la vita e l'esperienza morale, non sono solo *gravose* ma sono soprattutto *gravide* e *gravide* di senso<sup>111</sup>. Questa "gravidanza di senso" è il peso che si nasconde dietro la didattica ed è, come abbiamo ricordato, il compito della Scuola. In ultimo non va dimenticato che tale impresa è finemente relazione: è nell'*incontro e/o scontro* che tale "parto" si realizza. Sia nelle relazioni corte che in quelle lunghe, sia nel rapporto diretto sia nel rapporto istituzionale<sup>112</sup>.

L'argomentazione Bioetica a Scuola, benché nella sua formulazione esplicita appaia occasionale, è sottesa a ogni impresa di "educazione alla convivenza civile". Non è quindi inutile fornire alcune suggestioni per l'elaborazione di un abbozzo di riflessione – benché poco approfondita per motivi contingenti – sullo statuto epistemologico di tale disciplina.

#### 4. Esercizio non solo "diplomatico":

##### ovvero l'impresa di costruzione dello statuto epistemologico

Ritornando al piano cartesiano descritto in precedenza, l'urgenza di fronte alla riflessione sulla vita è quella del *superamento* delle contrapposizioni. Lungi dall'essere una impresa idealistica, si tratta di rinvenire un modello<sup>113</sup> che sia frutto semplicemente del-

<sup>109</sup> Ma non solo la pratica si pensi all'apporto fondamentale dato dalla riflessione di VYGOTSKIJ e da BRUNER al recupero della centralità "contesto" spaziale e relazionale nei processi di apprendimento e della "narratività" nell'educazione.

<sup>110</sup> L'attenzione negli anni ottanta-novanta alla *performance* nelle professioni come metro dell'effettiva rispondenza agli *standard qualitativi* ha coinvolto anche il mondo della didattica e della scuola in generale. Ciò è particolarmente evidente nella valutazione che vive del "mito" dell'oggettività. Tale prospettiva rischia però di essere contagiata da un certo scientismo della tecnica e della tecnologia (anche della valutazione) che ha tutto il sapore di una metafisica riveduta e corretta.

<sup>111</sup> Dobbiamo tale impostazione con i necessari discostamenti a RICOEUR, in modo particolare alla sua opera *Soi-meme comme un autre*, Editions du Seuil, Paris 1990.

<sup>112</sup> Per usare un'espressione cara alla tradizione filosofica fenomenologia in particolare di LEVINAS, "con o senza volto".

<sup>113</sup> Non ci soffermiamo sul dibattito connesso alla *modellizzazione* in seno alle discipline filosofiche. Ci basti sottolineare il valore e la forza del modello che ha un potere totalizzante e onnicomprensivo. In sostanza c'è la convinzione che non si possa uscire dalla formulazione di un modello per non scendere nel qualunque o nella discussione un po' troppo *popular* su argomenti di questa levatura. Si tratterebbe di chiarire se ci sia corrispondenza tra modello e *frame* o se il modello sia qualcosa di più ampio, o, in modo più approfondito se sia *pensiero sul pensiero* e quale sia la sua origine...

l'arte della mediazione. Basta infatti avvicinarsi al nostro piano cartesiano per scoprire l'esistenza di una possibile rilettura che articoli in modo nuovo, attraverso l'esercizio fenomenologico-ermeneutico della *phronesis*<sup>114</sup>, di costruire un discorso bioetico.

Infatti un principio per essere "riempito di significato", uscendo in questo modo dalle secche della deontologia, non può essere affermato aprioristicamente: solo nella misura in cui vi si accede per via fenomenologia dall'esperienza<sup>115</sup> e si riscoprono le implicazioni con il senso. In questo modo si scopre che un principio è *doveroso* nella misura in cui risponde a un'anticipazione di senso, di realizzazione, di *vita buona* che solo una prospettiva teleologica può offrire. Di contro il senso, la realizzazione, la vita buona se non diventano norma per la coscienza, non possono essere colte e decise. Come a dire che solo una vita scelta e decisa a partire da un progetto/promessa/anticipazione di vita buona raccontata da una norma, positiva o negativa che sia, è degna di essere definita tale e vissuta. Questo invoca il richiamo della libertà, come il "luogo" della sintesi reale tra autonomia ('la legge per me') e l'eteronomia ('il cielo stellato sopra di me'). In altri termini solo l'acconsentire, nella libertà, a un progetto che ha la forma di una norma, rende tale norma "reale". Questo perché, si sa, la norma può rimanere 'lettera morta' senza la necessaria mediazione/decisione del sé.

Questo ci permette di fare due riflessioni conclusive: la prima riguarda il rapporto tra Bioetica ed Educazione, la seconda sul compito della Bioetica. In sostanza, la Bioetica è riflessione della vita nella misura in cui riconosce il suo compito educativo. Ogni incontro è educativo nella misura in cui ha la forma di un incontro tra libertà. "Insegnare la vita" è dunque "educazione della libertà". Insegnare cioè i sentieri della vita significa far apprendere le forme concrete attraverso le quali il senso si manifesta e chiede di essere accolto e deciso, realizzando il desiderio di compimento e pienezza che abita il cuore di ogni uomo. In secondo luogo è evidente come la Bioetica ha il compito, all'interno delle diverse discipline, di acclarare e rendere maggiormente visibile la sfida che sta al cuore di ogni disciplina. Insegnare infatti è *raccontare all'uomo dell'uomo e del suo mondo*. Tanto più nella Bioetica, che svolge in questo modo un compito veritativo nei confronti di ogni disciplina. Ultimamente

<sup>114</sup> In questo senso non è esercizio di pura e semplice arte diplomatica, nel senso della ricerca di compromessi e mediazioni. Ha piuttosto la figura circolare dell'ermeneutica che mettendo in circolo *ob-jectum* e *sub-jectum* ne scopre le reciproche implicazioni e le reciproche modificazioni/determinazioni.

<sup>115</sup> In questo modo, per usare le categorie kantiane, l'*a-priori* è colto *a-posteriori*. Non va dimenticato che nelle questioni veritative l'accesso fenomenologico è l'unico adeguato. Non a caso M.M. PONTY, nella sua *Fenomenologia della percezione*, afferma che la storia ha un senso a condizione che esso lo manifesti. Così la verità assume la figura di un'alterità che per divenire reale necessita della mediazione della coscienza del sé.

poi, la frequentazione nella scuola della Bioetica, richiede di chiarire e di “formalizzare” un approccio antropologico, in altri termini “un progetto di uomo”, che si vuole realizzare attraverso un approccio scientifico ai saperi.

### 5. Per concludere: una proposta

Dato il potere sistemico della Bioetica, a questo punto, è possibile, a conclusione di questo nostro modesto contributo, fare una semplice proposta. Va innanzitutto sottolineata la *forza interdisciplinare* della Bioetica, che necessita competenze multiformi che richiamano anche “intelligenze multiformi”. In quanto tale è materia che richiede “convivenza civile” tra i docenti<sup>116</sup>, che comporta, rispetto delle competenze individuali, doti di programmazione collegiale, condivisione degli orizzonti antropologici e culturali. In questo senso si potrebbe proporre quello che può essere definito *lavoro culturale* inteso con incontri di confronto e di reciproca formazione, a seconda delle componenti individuali, su temi scelti e stabiliti concordemente<sup>117</sup>. Si tratta di scoprire che la Scuola realizza un progetto di uomo concordemente – nella misura in cui vuole essere efficace – con una *comunità che educa*. In questo senso il lavoro culturale intrapreso nella scuola potrebbe essere a servizio della comunità tutta e potrebbe comprenderla... Insegnare infatti non è un mestiere neutro e tanto meno tecnico: ha piuttosto la forma dell’artigiano di bottega che cesella usando i propri strumenti, senza dimenticare estro e creatività, nella capacità di interagire, poiché l’“opera d’arte” è realizzata a più mani con altri che portano con sé “mondi vitali” diversi dal suo, educandi compresi. Solo un condiviso lavoro sui codici simbolici che interpretano il mondo può portare buoni frutti.

Qualcuno fa risalire l’etimologia del termine “etica” a *oikos* che significa casa: l’etica sarebbe in sostanza il *cammino verso casa*: che la Bioetica possa essere il *sentiero che conduce verso la vita* è un cammino ancora tutto da costruire ma dal fascino indubitabile.

<sup>116</sup> Affrontare temi di Bioetica, comporta un lavoro di raccordo continuo e costante tra i diversi docenti delle diverse discipline che convogliano le loro competenze creando progetti comuni e condivisi. In questo senso la virtualità della Bioetica viene ulteriormente sottolineata: concorre a un confronto continuo e costante tra i docenti.

<sup>117</sup> A questo punto si aprirebbe una riflessione sulla reale natura della qualità della scuola che dovrebbe fondarsi su impegni di questo tipo e meno sulla certificazione delle procedure.

## *Sintesi*

A cura di Andrea Porcarelli

Dopo gli interventi dei due relatori diversi partecipanti hanno portato le proprie testimonianze circa le iniziative attinenti la bioetica, svolte in rapporto con la scuola, a diverso titolo.

Marzio Paoli (Insegnante di Religione e membro dell'UCIIM) presenta l'esperienza di Pontedera, dove è sorto un centro di bioetica che ha anche dato origine ad una rivista ("Bioetica e società") particolarmente attenta al rapporto con il mondo dell'educazione e della scuola. Viene segnalata – in particolare – una iniziativa di un certo rilievo che sono i Convegni nazionali di bioetica per la scuola, organizzati da un membro del Comitato Nazionale di Bioetica, per ora di fatto limitati ad un "giro" di scuole che si è attivato in modo efficace, ma che – in prospettiva – può espandersi ulteriormente come livello di coinvolgimento. Sulla scorta di tale iniziativa sono stati organizzati – in Toscana – dei Convegni regionali, aventi lo stesso tipo di obiettivo, ma con una maggiore capillarità nel coinvolgere le esperienze del territorio. Naturalmente si possono prendere in considerazione altre ipotesi di iniziative, soprattutto da proporre alle singole scuole. In particolare sono stati promossi dei cicli di incontri di bioetica in orario pomeridiano e con frequenza libera da parte degli allievi.

Salvatore Melchionda (dell'AGE di S. Giovanni Rotondo) cita il caso di alcune lezioni di bioetica offerte dall'AGE locale ad un I.T.I. invitando relatori di rilievo (tra cui mons. Sgreccia). Sono stati rilevati anche alcuni problemi e difficoltà: il fatto che i ragazzi apparissero molto legati all'attribuzione del "credito formativo", il fatto che le scuole fanno fatica a trovare e offrire spazi anche nelle ore pomeridiane dei giorni feriali ed una certa difficoltà ad interagire con i ragazzi degli Istituti Tecnici perché privi di una base filosofica.

La prof.ssa Maricilla (Insegnante di Religione di Cagliari) segnala con gioia la sua "scoperta" della bioetica, anche attraverso un dottorato presso l'Ateneo "Regina Apostolorum": si tratta di una passione personale che rende più fisiologico e spontaneo il parlarne spesso a scuola. Sarebbe importante fare in modo che i percorsi didattici fossero strutturati nel POF, con validi collegamenti interdisciplinari. Essenziale è poter attivare contestualmente dei percorsi di formazione degli insegnanti; anche in questo alcune positive esperienze effettuate nel nuorese sono state un elemento di conforto.

Il prof. Luciano Corradini (Presidente Nazionale dell'UCIIM), raccoglie alcune delle provocazioni culturali emerse dalle relazioni e dagli interventi, a partire dalla riflessione sulle difficoltà del "dopo-referendum", nel senso che in effetti risulta difficile per i credenti metabolizzare la sostanza culturale dei temi, probabilmente non sufficientemente discussi nel contesto del dibattito referendario

che spesso si è ridotto ad un “gioco delle parti” di tipo politico. Tra l'altro Corradini sottolinea come la bio-etica, cioè l'etica che ha a che fare con la vita, deve essere in grado di andare oltre la sola vita nascente (embrione) o morente (eutanasia), ma dovrebbe espandersi a tutti gli attentati alla vita (la fame, le guerre, il terrorismo, ecc.). Un tema da cui non si può prescindere è quello dei Diritti umani, a cui fanno da correlato i corrispondenti doveri, vi sono dei “doveri umani” ... tra cui quello più difficile, forse, è il “dovere di vivere”.

Diversi interventi pongono quesiti in ordine all'interdisciplinarietà della bioetica e le modalità concrete per realizzare percorsi e progetti di bioetica.

Il prof. Porcarelli interviene in merito a tali quesiti, precisando in primo luogo come la struttura epistemologica interdisciplinare sia costitutiva del discorso bioetico, che necessariamente ha una prima posizione del problema (status quaestionis) che si colloca in ambito scientifico (di che cosa stiamo parlando?), un momento valutativo che è di tipo antropologico-filosofico-etico, un momento decisionale e progettuale che si lega a problemi di tipo sociale, economico, giuridico. Sul piano operativo vale la pena di ricordare che è possibile agire a diversi livelli, che si potrebbero immaginare in ordine graduale crescente di complessità e di difficoltà:

- ogni insegnante può sempre introdurre temi di bioetica nella sua progettazione didattica personale (però deve avere una certa sensibilità ed una predisposizione culturale in tal senso);
- se tale insegnante ha la fortuna di avere colleghi altrettanto sensibili i percorsi potranno essere interdisciplinari;
- sarà spesso possibile proporre corsi pomeridiani di approfondimento, sia che siano singoli insegnanti a proporli a studenti che liberamente aderiscano, sia che i corsi siano “offerti” da soggetti esterni (tra cui anche associazioni cattoliche) con maggiore probabilità se saranno senza oneri per le scuole;
- ad un livello più alto si collocano delle azioni intermedie, di formazione degli insegnanti, che non è difficile realizzare nella forma sobria del convegno, seminario o corso;
- non è questa – però – la modalità più efficace di spingere i docenti a bene operare, per cui si propone la costituzione di strutture più stabili, come ad esempio i “Laboratori per la didattica della bioetica” di cui vi sono alcune esperienze significative in Piemonte e in Emilia Romagna;
- ad un livello ancora più alto vi è l'elaborazione culturale e didattica, soprattutto quella “mirata” per l'educazione e la scuola. Un esempio significativo in tal senso sono alcune pubblicazioni mirate, ma ancora più si colloca in tale direzione il Portale di bioetica ([www.portaledibioetica.it](http://www.portaledibioetica.it)).

### *Intervento*

Prof.ssa Maria Teresa Moscato – Università di Bologna

1. La connessione fra la sessualità e l'affettività, e poi con l'educazione alla convivenza civile, non può essere presupposta, oggi, o data per scontata, perché essa non è affatto percepita dalla società civile in questi termini.

In primo luogo sessualità e affettività appaiono confinate nella sfera del più assoluto "privato", e non estese alla sfera della convivenza (e spesso neppure della relazione).

In secondo luogo si tende sempre più a separare l'esperienza e l'uso della propria sessualità, non solo dai suoi esiti generativi, ma perfino dall'affettività.

Questa separazione è certamente legata alla rappresentazione del corpo e del suo valore nella cultura odierna (cfr. la relazione di Pietropoli Charmet nel dossier), corpo sempre più "reificato", concepito come oggetto di possesso da "modellare" (anche chirurgicamente), come forma esteriore dell'Io, nei cui limiti l'Io non accetta più di farsi definire (piercing e dimagrimento, tatuaggio etc, ma anche rifiuto dell'invecchiamento). Il rifiuto/rimodellamento del corpo, concepito (e per conseguenza anche esibito e strumentalizzato) più come un oggetto protesico che come la componente somatica dell'identità personale, interviene anche in altre forme autodistruttive (alcol, droga, iper-eccitazione per suono e luce, velocità eccessive in moto o in auto) determina una serie di condotte, sicuramente dannose per la salute, che dovrebbero, nella proposta della riforma, diventare tutte oggetto di specifica "educazione" alla responsabilità personale nel quadro della convivenza civile.

2. Non è possibile riconnettere la sessualità all'affettività, e soprattutto riconnetterla alla responsabilità etica, dentro la concezione del corpo che abbiamo indicato. Occorre riproporre con forza una concezione diversa della natura umana e della sua corporeità, sia pur partendo dall'immagine del corpo e dal vissuto personale dei ragazzi.

Non si propone però un'autoanalisi di tipo introspettivo: non si tratta tanto di fare psicologia o "psicoanalisi" dentro i gruppi adolescenti (moda malaugurata che tocca oggi anche molti sacerdoti). Nella dimensione didattico-educativa, l'autoanalisi avviene a parti-

re da una proposta contenutistica, una lettura della corporeità e della sessualità umana che scatena il confronto personale con le proprie rappresentazioni. Bisogna ricordare che l'uomo tende a "leggersi" come la scienza (e come una certa filosofia) gli descrive l'umanità "normale". È passato il tempo in cui era la religione a descrivere la natura umana, prima ancora di indicarne la direzione di sviluppo desiderabile. Oggi non è la religione a definire l'umanità, neppure fra molti credenti.

L'educatore, e soprattutto l'insegnante, in una dimensione delicata come quella dell'affettività/sexualità, e in una stagione della vita estremamente complessa come l'adolescenza, deve usare un contenuto come mediazione fra il suo Io e quello dell'allievo, ad evitare che il dialogo diventi un conflitto di volontà.

3. Accanto al tema del corpo, l'altro grande nodo tematico cui l'adolescente è particolarmente sensibile è l'amore. La rappresentazione dell'amore e l'attesa d'amore sono fondamentali nel consolidamento dell'identità giovanile. Ma dell'amore essi hanno incontrato, prima ancora dei modelli circolanti nella cultura, soprattutto l'esperienza familiare nelle sue dinamiche (e queste possono essere spesso laceranti). Spesso sono proprio i genitori a rendere "sospetto" agli occhi adolescenti l'amore fra un uomo e una donna, di cui essi hanno visto manifestazioni egoistiche e possessive, degenerate e conflittuali, o da cui sono sentiti esclusi. Il tema dell'"amarsi male" può essere una via d'accesso alla presa di coscienza.

Anche in questo caso l'educatore deve valersi di un "contenuto mediatore", perché l'assolutizzazione dell'esperienza personale (soprattutto quando essa è negativa) diventa un vicolo cieco per la progettualità esistenziale dell'adolescente. Altre narrazioni dell'esperienza umana dell'amore e del sesso possono valere a far percepire l'universalità del bisogno d'amore.

È importante che gli adolescenti riconoscano oggi il senso di una universale condizione umana perché lo schiacciamento continuo sul presente, su "questa" civiltà post-impediscono di valersi dell'esperienza delle generazioni passate, recidono il cordone con tutte le tradizioni, ma tagliano anche la possibilità di apertura al futuro, che è condizione del progetto esistenziale personale.

4. Intendo sottolineare che oggi la dimensione affettiva e sessuale dell'educazione non si chiude nei termini di una specifica condotta etica, di alcune o altre regole di comportamento (poteva essere così per altre generazioni). Oggi essa chiama in causa questioni globali, da cui per altro dipende, che vanno dalla corporeità al senso della vita, insieme alle quali deve essere affrontata.

## **Sintesi**

A cura di Maria Teresa Moscato

Nella successiva discussione del gruppo, il taglio della discussione si è progressivamente spostato, in primo luogo perché i presenti, pur riconoscendo la sensibilità presentata dai documenti della Riforma in tema di sessualità e affettività, hanno ribadito che l'educazione affettiva e sessuale permane una responsabilità della famiglia, non solo in termini di diritto, ma anche in termini di fatto. Sono state sottolineate contemporaneamente pregresse esperienze di supposta "educazione sessuale" in ambito scolastico, di fatto delegate ad "esperti", e comunque ridotte nei limiti di una informazione di tipo igienico sanitario.

L'interesse prevalente del gruppo, con sottolineature diverse anche rispetto all'età, permane riferito all'etica sessuale cattolica, alla sua esplicitazione educativa, alle sue eventuali revisioni e rimediazioni interne, alle sue ricalibrature pastorali, con particolare riferimento a due temi che oggi segnano l'esperienza.

In primo luogo l'omosessualità, rispetto alla quale appare insufficiente, nell'opinione di alcuni partecipanti, l'antropologia cristiana e la sua fondazione biblica.

Un secondo tema dominante è la concezione della famiglia, e l'esperienza diffusa delle separazioni e divorzi, con la ricostituzione di nuovi legami di tipo familiare, variamente allargati.

Fra i presenti è viva la preoccupazione che da queste esperienze emergano modelli di condotta umana, maschile e femminile, che agiscono in profondità nei processi educativi, modificando radicalmente le rappresentazioni della responsabilità personale dell'adulto, uomo e donna, e che rispetto a queste esperienze la pastorale e l'educazione cattolica debbano attivare strategie più attente e più efficaci. Il ruolo della scuola, pur non sottovalutato da alcuno dei presenti, sembra comunque minore e subalterno, per altro sempre mediato dalle personalità dei docenti e dalle loro convinzioni e condotte, più che dalle indicazioni ministeriali.

### **V gruppo**

#### **Cittadinanza attiva e riforma degli organi collegiali di istituto e territoriali**

### **Intervento**

**Dott. Giuseppe Richiedei – Consigliere nazionale AGE**

#### **1. Introduzione**

Il campo privilegiato di azione dei genitori è da sempre la scuola, per accompagnare i ragazzi, dove trascorrono gran parte del loro tempo e maturano la loro crescita culturale.

Negli anni '60 sorsero i "comitati scuola famiglia" che, in modo spontaneo, mobilitavano e riunivano "in gruppo" le famiglie più sensibili alle problematiche educative in favore dell'educazione e della scuola. Questo movimento spontaneo fu all'origine del primo aggregarsi dei gruppi in associazioni di livello nazionale.

Con i Decreti delegati i genitori furono riconosciuti "quale componente scolastica a pari titolo degli studenti e dei docenti" e si avviò il processo lento e difficoltoso che il Ministro dell'Istruzione Salvatore Valitutti definiva come "l'audace innesto della famiglia sul tronco della scuola".

Nei primi anni di esperienza negli organi collegiali (1974) furono caratterizzati dall'esplosione della contestazione giovanile e dall'euforia partecipativa. Gli ambienti scolastici divennero il luogo privilegiato per ritrovarsi, confrontarsi, non raramente per scontrarsi tra genitori, soprattutto su tematiche ideologiche più che operative.

Il progetto iniziale della partecipazione sociale ed istituzionalizzata dei genitori, che era parso così coinvolgente e valido, non è riuscito a trovare il modo di realizzarsi compiutamente. Le cause dell'insuccesso sono state molte, e più volte analizzate: dall'eccessiva macchinosità delle procedure, allo scarso potere dei consigli, al fatto che quasi tutto continuava ad essere deciso dall'amministrazione e condizionato dalle organizzazioni sindacali. Ai genitori è riservato un ruolo marginale di presenza, a volte di semplice testimonianza: non disponendo, se non in rari casi, delle conoscenze necessarie per sostenere davvero un confronto alla pari.

Nel contempo la competenza personale e la dedizione dei singoli genitori, nonché l'associazionismo spontaneo hanno comunque garantito che la voce delle famiglie fosse ascoltata e a volte recepita su aspetti non secondari della vita e dell'organizzazione scolastica: i bacini di utenza, il tempo pieno, i libri di testo, l'educazione sessuale, l'insegnamento della religione.

L'azione partecipativa di quegli anni fu quella di proporre "un patto tra educatori ed una presenza efficace nella società dei genitori", di sollecitare le famiglie a non chiamarsi fuori dal processo di riforma dal basso, l'unico possibile in una situazione di blocco delle riforme e di diffusa incertezza e di "disordine scolastico".

L'ultimo decennio (1994-2004) si è contraddistinto per una vasta azione riformatrice che ha attraversato la scuola e la società. Le leggi si sono succedute con un ritmo intenso riformulando compiti e ruoli delle istituzioni, cambiando profondamente il sistema educativo, ridefinendo il ruolo dell'associazionismo, riformando la stessa Costituzione in riferimento al federalismo ed alle autonomie locali. Anche i genitori, attraverso le loro associazioni nazionali, sono stati partecipi in questa opera di revisione globale, svolgendo

un'azione di costante monitoraggio e vigilanza. Non poche volte sono riusciti a far pervenire la propria proposta nelle sedi decisionali, riscontrando ascolto e a volte accoglienza dei propri apporti.

Una novità sorprendente di questi ultimi anni si registra con il moltiplicarsi delle "associazioni di fatto" costituite all'interno dei singoli istituti scolastici. In ricerche apposite, svolte dal Ministero in riferimento ai progetti "Genitori e scuola", oppure "volontariato e scuola", sono state censite numerose "buone pratiche di cooperazione tra famiglia-scuola", caratterizzate da efficacia e qualità, dovuti alla dedizione e alle competenze di tanti genitori.

## 2. Modalità diverse di partecipare

Fin dai primi anni di "partecipazione sociale" si coglievano i limiti degli organi collegiali quando si rilevava che "sarebbe sterile la presenza di alcuni genitori in organi di gestione se non ci fosse un'associazione a cui attingere competenze, informazioni, appoggio e forza" (Congresso A.Ge. 1973). In effetti con l'istituzione degli organi collegiali, i genitori più coinvolti entrarono nei nuovi organismi, mentre i gruppi associativi per lo più si sciolsero, ritenendo che fosse sufficiente la "partecipazione istituzionalizzata nei consigli" ad assicurare significatività alla presenza delle famiglie nella scuola. L'esperienza doveva fornire riprova che quella impostazione era limitata e insufficiente a dare consistenza e senso ad una collaborazione efficace.

Con l'esperienza partecipativa dei primi anni si è andata maturando una prima distinzione tra la partecipazione "individualistica", legata alle esigenze del singolo ragazzo, e quella "sociale", tesa a pensare e costruire una scuola migliore per tutti i frequentanti.

Ogni genitore, in qualità di primo responsabile dell'educazione dei figli è insostituibile e in tale veste è portato da sempre a stabilire rapporti intensi con gli insegnanti e con la scuola. Quando, però, l'attenzione dei genitori verte sulla scuola intesa come "bene comune" diventa opportuno "un confronto collettivo tra genitori nel ricercare insieme quali possano essere le soluzioni migliori e condivise". Non basta raccogliere i pareri individuali per arrivare con la statistica a definire un modello di scuola. In tal caso si rischia di conformarsi alle mode del momento, piuttosto che rispondere alle più autentiche esigenze degli allievi. Per questo obiettivo c'è bisogno di un approfondimento tra genitori e con i docenti, sono indispensabili cooperazioni continuative e concrete.

C'è differenza, quindi, tra l'interloquire con un genitore sulle problematiche del proprio figlio e rapportarsi con i genitori che, nei consigli o in associazione, sono in grado di fare proposte riguardanti l'insieme della scuola, condivise dalla generalità delle famiglie. Pur-

troppo, bisogna riconoscere che l'istituzione scolastica tende a sottovalutare questa distinzione, con l'effetto che, nella confusione di ruoli e di livelli, il dialogo non decolla in modo costruttivo e continuativo.

Una seconda distinzione che si sta delineando riguarda quella tra il ruolo indispensabile degli organi collegiali e quello necessario delle associazioni, per un supporto continuativo degli eletti, per un coinvolgimento continuativo dei genitori.

In altri termini si è delineata, in questo ultimo decennio la consapevolezza che occorre realizzare nella scuola sia la "democrazia rappresentativa" dei consigli che la "democrazia partecipativa" delle associazioni: forme diverse e complementari di una democrazia compiuta.

L'esperienza vissuta negli organi collegiali ha risentito da un'interpretazione individualistica della funzione, per cui una volta eletto ognuno è stato lasciato solo con le sue competenze e le sue carenze, senza gli indispensabili supporti del gruppo associato.

Se nei consigli si realizza la legittimità democratica delle scelte, nei gruppi operativi si assicura l'apporto indispensabile a realizzare quanto deliberato; se nei consigli si presentano proposte, queste hanno bisogno di essere prima rielaborate tra genitori e trovare il loro consenso.

Nel momento attuale, inoltre, si sente l'esigenza di accompagnare il momento della proposta ad occasioni di cooperazione fattiva nel realizzare quanto definito insieme tra insegnanti e genitori. Diversamente da ieri, non basta la enunciazione delle idee e dei valori educativi, ma occorre aggiungervi l'impegno, singolo e associato, nel concretizzarli in progetti e in attività condivise. Si parla di partenariato tra famiglia-scuola per costruire "nicchie ecologiche per le persone". La collaborazione dei genitori diventa sempre più importante, infatti "la famiglia è la prima forma dell'ecologia umana perché in essa l'uomo riceve le prime e determinanti nozioni intorno alla verità e al bene, apprende che cosa vuol dire amare ed essere amati e quindi che cosa vuol dire in concreto essere una persona" (GIOVANNI PAOLO II, *Lettera alle famiglie*, 1994).

### **3. Le riforme scolastiche e nuovi spazi partecipativi per i genitori**

Le riforme che si sono succedute nell'ultimo decennio stanno cambiando il modo di intendere il ruolo dei cittadini, il compito delle Istituzioni e la stessa struttura di Stato. Il principio di sussidiarietà valorizza la famiglia e ne riconosce i compiti nel campo educativo, assistenziale e sociale; il principio di solidarietà tende a "mettere in grado la famiglia a svolgere le proprie funzioni" attra-

verso opportune iniziative di formazione ed aiuto per accrescerne le capacità di iniziativa e di originario apporto educativo.

In questi anni le novità di legge si sono succedute numerose, tra cui:

- la legge 59/97 introduce il concetto di sussidiarietà, che “attribuisce compiti e funzioni all’autorità più vicina ai cittadini, al fine di favorire l’assolvimento delle funzioni e compiti di rilevanza sociale da parte delle famiglie, delle associazioni e delle comunità”.

- L’autonomia scolastica nel prendere decisioni e definire progetti valorizza “la libera scelta educativa delle famiglie, il diritto ad apprendere degli allievi e la libertà di insegnamento” (art. 21 della legge 59/97).

- Il Regolamento dell’autonomia (DPR 275/1998) prevede che “i collegi docenti, nella stesura del piano dell’offerta formativa, tengano conto delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori”. Le scuole possono, inoltre, organizzare corsi formativi rivolti ai genitori, per una cittadinanza più competente.

- La parità scolastica (legge 62/2000) riconosce il diritto delle famiglie di scegliere liberamente tra scuole statali e paritarie. Se la scelta delle famiglie diventa libera, anche sotto l’aspetto economico, l’intero sistema educativo non può non risentirne positivamente, con beneficio per la qualità del servizio.

- Il DPR 567/96 introduce tra le attività integrative, che le scuole possono svolgere in collaborazione con soggetti esterni, quelle in convenzione con le Associazioni Genitori.

- La riforma in atto (legge 53/2003) ribadisce i valori di fondo: quali la persona, l’educazione, l’istruzione, la formazione, “il rispetto delle scelte educative della famiglia nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori”. Scegliere e cooperare costituiscono le due facce della nuova partecipazione, per cui docenti e genitori sono chiamati, coinvolti più strettamente nel rispondere alle esigenze e alle aspettative dei ragazzi.

- I decreti applicativi della legge di riforma (DLgs 59/2004) specificano gli spazi di scelta (attività facoltative ed opzionali, anticipi nelle iscrizioni, scelta tra i licei e il percorso di istruzione e formazione professionale) e di cooperazione (piani di studio personalizzati, stesura del portfolio).

Mentre il Parlamento sta rielaborando l’ennesima bozza di riforma degli Organi Collegiali di Istituto, il Ministero ha sviluppato la rete dei “Forum delle associazioni dei genitori della scuola” a livello nazionale, regionale e provinciale. Si tratta di una novità culturale prima ancora che organizzativa: accanto ai consigli di classe e di istituto si affiancano le associazioni dei genitori, degli insegnanti e degli studenti con lo scopo di sostenere i propri rappresen-

tanti eletti con informazioni, con proposte, con una cooperazione operativa nel concretizzare i progetti educativi.

I FORUM degli studenti e dei genitori, istituiti dal precedente governo con forza di legge (DPR 105/2001) sono stati realizzati in questi anni con il sostegno di appositi seminari nazionali ed inter-regionali per la preparazione dei genitori componenti, rappresentanti delle diverse associazioni nazionali (A.Ge; A.Ge.SC; CGD).

I compiti più importanti dei FORUM riguardano la possibilità di far sentire la voce delle famiglie ai funzionari dell'amministrazione, di presentare proposte e pareri, di organizzare momenti di informazione e di formazione dei presidenti dei consigli di istituto, a livello provinciale, regionale e nazionale.

#### 4. Proposte di cambiamento

- *Gli organi collegiali, interni agli istituti scolastici*, sono oggetto di ripetuti tentativi di riforma da molti anni ormai; ogni volta le proposte sono rimaste tali, non avendo superato gli adempimenti deliberativi previsti a livello parlamentare. Al momento la VII Commissione della Camera ha definito una bozza di riforma, che deve ora passare al vaglio dei Deputati e quindi dei Senatori. I tempi di approvazione, quindi, si confermano ancora incerti ed anche i contenuti della riforma potrebbero cambiare durante il percorso parlamentare.

Nel testo della bozza di riforma viene confermata la presidenza del consiglio di Circolo – Istituto ad uno dei genitori eletti; su undici componenti del Consiglio quattro sono genitori ed è previsto anche il “rappresentante dell'ente tenuto per legge alla fornitura dei locali della scuola” (Comune o Provincia). Viene istituito un nuovo organo, chiamato “nucleo di valutazione del funzionamento dell'istituto”, composto dal dirigente, da un genitore, da un docente nonché da un soggetto esterno all'istituzione. Non sono più previsti espressamente i consigli di classe, che sono affidati alle scelte della scuola che li può istituire “nell'ambito dell'autonomia per valorizzare la partecipazione delle famiglie ed il loro diritto di riunione e di associazione”. Si prevedono per i genitori e gli studenti lavoratori “permessi lavorativi per la partecipazione agli organi collegiali”.

Indipendentemente dal fatto che si arrivi o meno all'approvazione della proposta, risulta evidente la necessità di ridisegnare i nuovi consigli, infatti i cambiamenti in atto e l'autonomia della scuola richiedono organismi di governo coerenti, in grado di recepire con efficienza le domande delle famiglie e le esigenze della società.

- *Gli organi collegiali territoriali a livello nazionale, regionale e locale*, si trovano in una fase di incertezza assoluta, in quanto i vecchi consigli sopravvivono in stato di ripetute proroghe; il decreto che li aveva ristrutturati (D.L.vo 233/99) è stato sospeso in attesa di mo-

difiche, ma ormai stanno scadendo i termini di dodici mesi, previsti dalla legge delega (art 2 comma 2 della legge 186 del 27/7/2004) senza che si sia provveduto ad emanare il nuovo decreto di modifica.

Al momento restano in vigore le vecchie normative (art 12, del DPR 416-74) secondo i quali i Consigli Distrettuali sono attori “per tutto ciò che attiene all’organizzazione e allo sviluppo dei servizi e delle strutture anche al fine di costituire unità scolastiche territorialmente integrate”. Purtroppo mancano le condizioni perché questi organismi possano adempiere al loro compito a causa della mancanza di personale addetto, della carenza di fondi, di sovrapposizioni di competenze di altre istituzioni. Resta comunque impellente la necessità di far operare organi collegiali territoriali, rinnovati nella composizione e nelle funzioni, per il servizio di supporto all’autonomia delle scuole, per l’avvicinamento e l’integrazione con il territorio, per l’esercizio associato delle funzioni spettanti alle scuole, agli Enti Locali e alle Regioni.

- *Un sistema educativo integrato* si impone come necessità in questa situazione in cui l’ordinamento si fa più complesso ed ha bisogno di una certa unitarietà, dove i vari elementi siano in collegamento, come a dire si pongano in rete, così che definiscano un insieme con un senso ed una coerenza. L’obiettivo essenziale è quello di costruire un ambiente formativo efficace, che consenta ai ragazzi di orientarsi, di scegliere l’indirizzo più confacente, di arricchirsi culturalmente per una riuscita umana e professionale. Il sistema integrato, però, prima di essere un complicato intreccio di organismi e di funzioni è un sistema di relazioni tra soggetti responsabili, siano essi scuole, famiglie, istituzioni, Enti Locali, realtà educative, culturali e religiose del territorio. In prima linea ci sono gli stessi giovani, che restano i protagonisti primi della loro crescita e non si rassegnano certo al ruolo di “prodotti del sistema”.

C’è bisogno di rivedere gli organi collegiali, di favorire l’associazionismo, di definire nuovi tavoli di incontro paritetico tra scuola, famiglia e comunità locali, ma la cosa più importante resta quella che sia anzitutto garantita la “libertà di scelta educativa e spazio di iniziativa” a tutti i soggetti educativi e che il sistema sia vivificato dal principio della sussidiarietà, per cui ogni istituzione o struttura si pone a servizio della persona e della famiglia.

## **Sintesi**

A cura di Giuseppe Richiedei

### **1. La presentazione del tema**

Il Coordinatore, Giuseppe Richiedei, ha illustrato il documento inserito nel Dossier, utilizzando dei lucidi che hanno sintetizzato brevemente le tappe della partecipazione all’interno della

scuola; le novità normative e le nuove sfide che si aprono per una cittadinanza attiva ed efficace di genitori, studenti e docenti.

- In particolare sono state sottolineate le sollecitazioni suggerite dalla riforma Moratti che impegnano tutte le componenti ad incontrarsi nel recepire le proposte e le scelte di genitori e studenti per definire i piani dell'offerta formativa, per la stesura del Portfolio e per lo sviluppo del piano di studio personalizzati.

- La costituzione dei "FORUM dei genitori" si prospetta come un'opportunità da valorizzare per assicurare la loro costituzione in tutte le Province, per sostenere la loro attività di consulenza, di informazione dei presidenti dei Consigli di istituto e per motivare i genitori a costituire associazioni e realizzare un'effettiva "cooperazione educativa" con docenti e studenti.

- È stata presentata, infine, la bozza di riforma degli organi collegiali di Istituto e la situazione attuale degli organi collegiali territoriali.

## 2. Osservazioni

Dal dibattito, numeroso ed arricchente sono emerse:

- Con la novità dei FORUM la democrazia rappresentativa dei Consigli si completa con la "democrazia partecipativa delle associazioni", che hanno il compito di alimentare l'informazione, il sostegno e la coscienza degli eletti: genitori e studenti e docenti.

- Tra quanti sono impegnati in associazioni di genitori e insegnanti si nota l'esigenza di un "ricambio generazionale" che richiede un intervento della pastorale nel motivare i giovani all'impegno gratuito.

- Paradossale è il dato che mentre la famiglia si indebolisce a livello sociologico, Le si attribuiscono maggiori incombenze sia in campo sociale che educativo. Le leggi stesse accrescono competenze e compiti dei genitori all'interno delle istituzioni scolastiche. Il Paradosso non può essere superato se non con un "apporto in formazione, associazione e sostegno socio-economico".

- Le associazioni si dimostrano lo strumento principe per la stessa pastorale, che voglia essere presente nelle comunità scolastiche dove vivono i ragazzi e gli educatori.

## 3. Problematiche aperte

- Le attività facoltative devono diventare una risorsa per i primi anni del secondo ciclo al fine di motivare gli adolescenti a continuare negli studi.

- Parimenti sono necessarie all'ultimo anno del secondo ciclo per facilitare l'orientamento dei giovani.

- Le novità sono "numerose" e "non graduate nel tempo" per cui incombono in modo eccessivo su genitori, insegnanti e studenti, impreparati ai compiti richiesti dalla riforma.

#### 4. Proposte

C'è bisogno che i centri pastorali diventino “laboratori culturali” in grado di rielaborare proposte qualificate di “pedagogia cattolica” che animino il territorio.

In questo senso è opportuno mettere in relazione la pastorale giovanile, familiare e scolastica, per un aiuto coerente, rivolto ai medesimi soggetti educativi.

Siamo ad un passaggio storico della scuola e del Paese. Genitori, insegnanti e studenti chiedono “formazione” e “associazione”, due necessità che si integrano a vicenda.

La formazione-informazione va svolta dagli Uffici di pastorale in sinergia con le associazioni genitori, studenti e docenti.

Interessante la proposta ribadita di inserire in modo organico nella “catechesi degli adulti” la preparazione di docenti e genitori, che sono dei “moltiplicatori” di educazione.

Oltre alla preparazione dei singoli è indispensabile “associare i genitori” perché siano in grado di definire “scelte condivise” e “proposte competenti” per la definizione del piano dell’offerta formativa. Per questo non basta l’esortazione all’associarsi, ma occorre “educare all’associarsi”, un sostegno concreto da parte delle strutture pastorali.

È lo stesso territorio che oggi si coinvolge nella formazione con l’apporto di Comuni, Province e Regioni, che chiedono di interloquire con associazioni di studenti, genitori e docenti rappresentative e in grado di sviluppare azioni efficaci “in rete” con le istituzioni.

VI gruppo  
Formazione professionale e identità

### *Intervento*

Don Mario Tonini – Presidente CNOS-FAP

#### 1. Elementi di ordinamento della formazione professionale

##### 1.1 *Definizione*

In senso generale per formazione professionale (FP) si intende un processo formativo volto ad assicurare un sistema di interventi utili all’acquisizione di competenze necessarie per lo sviluppo personale, per la qualificazione volta al primo inserimento professionale, per la riqualificazione, la specializzazione, l’aggiornamento

ed il perfezionamento dei giovani e degli adulti, in un quadro di formazione permanente<sup>118</sup>.

### 1.2 *Classificazione*

Il processo formativo si articola, secondo una classificazione ormai affermata in Europa, in varie filiere, denominate formazione professionale iniziale (FPI), formazione superiore (FS), formazione continua (FC) e formazione permanente (FP). In esse si prevedono attività formative in presenza, *on-line* o in forma mista; ogni filiera è, inoltre, regolamentata da specifiche normative ed ha propri destinatari.

### 1.3 *La filiera della formazione professionale iniziale*

La FPI prevede interventi formativi, a carattere corsuale, destinati ad *adolescenti/giovani* che hanno terminato il ciclo di base della scuola e che intendono acquisire competenze per inserirsi nel mondo del lavoro con una professionalità specifica. Si conclude con l'attribuzione di una Qualifica professionale<sup>119</sup>.

La FPI ricade, in base alla Costituzione, sotto la competenza legislativa e amministrativa delle Regioni. Con l'emanazione della *Legge quadro 845/78*, tutta la formazione professionale, compresa quella iniziale, era stata ricondotta all'interno delle politiche attive del lavoro. Veniva separato nettamente il ruolo della scuola, rivolto prevalentemente alla preparazione del cittadino, e quello della formazione, rivolto prevalentemente alla formazione del lavoratore, in stretto collegamento con la domanda del mondo del lavoro. Pertanto le politiche delle Regioni, incentivate anche dagli indirizzi del Fondo Sociale Europeo, che fornisce la maggior parte delle risorse finanziarie del sistema, si erano indirizzate negli anni successivi verso la programmazione di una FPI a carattere breve, modulare, molto flessibile, rivolta esclusivamente alla professionalizzazione.

Con l'emanazione della *Legge 44/99, art. 68*, il ruolo della FPI viene riconsiderato, tanto che la FPI diventa uno dei sistemi, accanto a quello dell'istruzione e all'esercizio dell'apprendistato, attraverso i quali si può assolvere l'obbligo di istruzione e di formazione, che viene prolungato fino all'età di 18 anni oppure fino al conseguimento della Qualifica professionale. Il successivo Protocollo Stato-Regioni del febbraio 2000 sancisce questa nuova "filosofia" della FPI, stabilendo, per i percorsi formativi, una dura-

<sup>118</sup> Cfr. ISFOL, *Glossario dell'educazione degli adulti*, Isfol manoscritto 2004.

<sup>119</sup> ALLULLI G., *Formazione professionale iniziale*, in MALIZIA G. (coord.), ANTONIETTI D., TONINI M. (a cura di), *Le parole chiave della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma 2004, 91-92.

ta minima di 2 anni, l'aggancio con il mondo del lavoro attraverso il tirocinio, misure di accompagnamento per l'inserimento professionale, sistemi di valutazione della qualità dell'offerta erogata e la proposta di una successiva specializzazione.

La Legge 53/03 valorizza e potenzia ulteriormente il ruolo della FPI come percorso di pari dignità rispetto a quello scolastico, dando la possibilità ai giovani che lo frequentano di conseguire una Qualifica professionale e di inserirsi nel mondo del lavoro, ovvero di proseguire nel percorso formativo, verso il conseguimento di un Diploma professionale, e successivamente verso la Formazione Superiore e verso l'Istruzione Universitaria. Pertanto viene riconosciuto che obiettivo della FPI non è solo la formazione della persona nell'aspetto di lavoratore, ma anche in quelli più riconducibili alla cittadinanza attiva quali l'aspetto culturale, civile e sociale.

In base alla Legge 53/03 possono accedere alla FPI i giovani che hanno superato l'esame di Stato conclusivo del primo ciclo di istruzione. I percorsi assumono durata triennale e si concludono con il rilascio, da parte delle Regioni, di una Qualifica professionale; ai medesimi è data la possibilità di proseguire nel percorso formativo con un ulteriore quarto anno, attraverso il conseguimento di un Diploma professionale. La FPI partecipa così ad assicurare "a tutti il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" (Legge 53/30, art. 2, comma 1, lettera c).

Il percorso prevede misure di accompagnamento quali l'accoglienza, l'orientamento e il tutorato, la personalizzazione, stage e tirocini, apprendimento in alternanza. Con la Legge 53/03 viene anche superato, per la FPI, il principio di una programmazione annuale delle attività formative, a favore di un maggior consolidamento dell'offerta formativa sul territorio.

#### 1.4 Le altre filiere formative

La *formazione superiore* è destinata a *giovani* che hanno una qualifica professionale, un diploma di scuola secondaria superiore o una laurea ed è finalizzata all'acquisizione di competenze tecnico-specialistiche; la *formazione continua* è destinata ad *adulti*, occupati o disoccupati, al fine di adeguarne o di elevarne il livello professionale; la *formazione permanente*, infine, è un processo formativo che dura *tutta la vita*, è connesso alla crescita della persona, al suo arricchimento professionale, sociale e culturale e consiste in attività di apprendimento finalizzato, che abbiano carattere di continuità, inteso a migliorare conoscenze, qualifiche e competenze (C.E. 30 ottobre 2000).

## 2. Aspetti quantitativi del sistema formativo

Si riportano schematicamente alcuni dati sulla consistenza del sistema formativo, facendo riferimento all'ultimo Rapporto ISFOL<sup>120</sup>:

- *la quantità delle attività formative*: 72.989 corsi, di cui 44.657 finanziati con fondi comunitari;
- *la tipologia delle attività formative*: corsi/percorsi formativi nella FPI, nella FS, nella FC (disoccupati, occupazione critica, apprendistato, occupati, soggetti a rischio di esclusione);
- *i destinatari*: 916.140 allievi, così ripartiti:
  - iscritti alla FPI: 139.195;
  - iscritti alla FS: 184.602;
  - iscritti alla FC: 592.253, di cui disoccupati: 40.542; occupazione critica: 2.047; occupati: 477.226; soggetti a rischio di esclusione: 58.285; altro: 14.243;
- *le sedi delle attività formative*: circa 1400, variamente distribuite sul territorio nazionale e gestite da Enti di formazione e loro consorzi che sono la maggioranza (il 36%); a seguire: associazioni, cooperative non profit, Regioni, Province Comuni e loro consorzi, Istituti Scolastici e università, Associazioni e consorzi di imprese, Enti/Associazioni/Organismi riferibili a parti sociali, C.C.I.A.A.;
- *le principali attività delle sedi formative*: oltre allo svolgimento dei percorsi formativi, nelle sedi si realizzano altre attività quali: diagnosi dei bisogni e della domanda individuale di formazione, analisi della domanda sociale e di formazione, progettazione di azioni di formazione, progettazione e produzione di strumenti per l'apprendimento, *counselling* e/o *tutoring* all'inserimento lavorativo, valutazione e monitoraggio delle azioni formative, ricerca e sviluppo del servizio, gestione del sistema qualità e identificazione delle azioni di miglioramento, promozione e marketing del servizio, gestione delle relazioni esterne con imprese, organismi e attori locali;
- *i servizi delle sedi formative aperti anche all'esterno*: sportello di percorsi formativi, sportello informativo, servizio di orientamento, di *tutoring*, di incontro domanda/offerta, di bilancio delle competenze, di *counselling*, di analisi del contesto organizzativo di impresa, di elaborazione dati sul mercato del lavoro, di inserimento lavorativo dei soggetti disabili, di *outplacement*;
- *gli organici impegnati nelle attività formative*: circa 52.831, di cui il 35,8% laureati, il 57,5% diplomati e il 6,7% qualificati.

## 3. Rapporto tra sistema formativo e sistema scolastico

Vari esperti sostengono che il sistema formativo italiano soffre a causa di una particolare criticità, determinata dalla tendenza a concepire "cultura" solo ciò che viene fornito dalla scuola e "pratica" ogni riferimento al mondo del lavoro.

<sup>120</sup> ISFOL, *Rapporto Isfol 2004*, ISFOL, Roma 2004, 211 ss.

Questa criticità avrebbe dato vita ad almeno tre fenomeni convergenti:

- la tendenza crescente alla prosecuzione nella scuola secondaria superiore. Secondo dati recenti la scuola secondaria assorbe la quasi totalità della popolazione giovanile (quasi il 95%, secondo il Rapporto Censis del 2004);
- la progressiva liceizzazione degli istituti della scuola secondaria (istituti tecnici, istituti professionali), in controtendenza rispetto alla loro originaria vocazione professionale;
- la considerazione della cultura del lavoro come una semplice “aggiunta applicativa” al processo culturale di base.

Tuttavia, questa “scolarizzazione” o “scuolacentrismo”<sup>121</sup> non deve portare a nascondere varie forme di disagio, oggi variamente espresse nella scuola:

- elevati tassi di insuccesso formativo a vari livelli di studio (nella scuola secondaria, solo il 63% dei giovani raggiunge un diploma o una qualifica, contro una media europea dell’85-90%; nell’università si laurea uno su tre);
- la carenza di titoli professionalizzanti in riferimento al ciclo secondario e post-secondario, che oggi viene risolta – soprattutto nelle piccole e piccolissime imprese – attraverso la valorizzazione di giovani provenienti dalla dispersione scolastica/formativa o dall’immigrazione (le ricerche sui fabbisogni di lavoro e di professionalità delle imprese italiane mettono in evidenza una richiesta, su base 100, di 60 giovani qualificati, di 30 diplomati, di 10 laureati);
- l’incoerenza tra il percorso di studio e le attività lavorative successive (solo il 54% dei giovani dichiara una coerenza, contro una media europea del 75% circa);
- gli insoddisfacenti livelli di apprendimento evidenziati nelle indagini comparative in rapporto all’area linguistica, matematica e scientifica (dati OCSE-PISA 2003).

Anche la riflessione su questi dati che non sono denunciati, peraltro, solo in questi anni, ha spinto molti a sostenere la necessità di avviare, in Italia, un graduale “riequilibrio” dell’offerta formativa a favore della formazione professionale o, come recitano il nuovo testo costituzionale e la Legge 53/03, a favore *del sottosistema dell’istruzione e formazione professionale*, insieme ad azioni politiche tese al rilancio delle politiche sociali di sostegno alle famiglie e in favore della condizione giovanile.

<sup>121</sup> Cfr. ad esempio CHIOSSO G., *Una storia all’insegna dello scuolacentrismo*, in “Rassegna CNOS”, 2 (2005), 108-116 (in corso di pubblicazione).

La Legge 53/03 (art. 2, comma 1, lettera c), infatti, prefigura un sistema educativo di istruzione e di formazione unitario, pur articolato in due sottosistemi (quello dei licei e quello dell'istruzione e formazione professionale), reso tale dal medesimo vincolo espresso nel Profilo educativo, culturale e professionale, dalle comuni finalità dei percorsi del secondo ciclo e dai livelli essenziali delle prestazioni garantiti dallo Stato; entrambi i sottosistemi prevedono, inoltre, la possibilità di attuare l'alternanza e gli eventuali passaggi; tutte le istituzioni operanti, infine, godono dell'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca e sviluppo.

Pur frenata nella successiva decretazione da resistenze all'innovazione di varia natura, questa legislazione segna una notevole discontinuità rispetto a quella precedente. Le finalità vanno lette, tuttavia, con molto realismo. Le parole "equivalenza" e "pari dignità" sono principi sempre difficili da attuare. I meccanismi di riproduzione sociale attraverso l'istruzione sono così potenti, che ogni volta che si crea un bivio, questo finisce per determinare una gerarchia, insieme culturale e sociale, tra i successivi percorsi. È difficile trovare nel mondo un esempio di sistema di istruzione e formazione professionale che sia davvero equivalente e di pari dignità rispetto al parallelo sistema di istruzione generale. Osservarne la problematicità, però, non vuole dire illudersi che la soluzione possa essere il sistema unico di tipo comprensivo, magari prolungato fino al termine del segmento secondario. "Da un certo punto in poi – si può discutere quale esso sia – l'esigenza di differenziazione nei percorsi diventa così forte che contrastarla in nome di un'istanza di tipo egualitario finisce per produrre – come di nuovo diverse ricerche hanno dimostrato – effetti piuttosto perversi che virtuosi".

Sotto questo aspetto, si può sostenere che non è tanto la perfetta equivalenza tra i due sottosistemi ai fini della prosecuzione degli studi il criterio da seguire, quanto

- il verificato conseguimento da parte di tutti gli studenti, indipendentemente dal sistema prescelto, di un pacchetto di conoscenze e competenze, che potremmo definire "di soglia" o "di cittadinanza";
- il minimo di distanziamento (in termini di livelli culturali e di prestigio sociale) ed il massimo di integrazione istituzionale fra i due sottosistemi, al fine di facilitare le traiettorie incrociate, anche quelle che vanno nella direzione più difficile, dal professionale al generale;
- la scansione lunga del sottosistema di istruzione e formazione professionale, aperto a filiere superiori affiancabili per rango all'istruzione terziaria<sup>122</sup>.

<sup>122</sup> CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *Tutta un'altra scuola. Proposte di buon senso per cambiare i sistemi formativi*, Il Mulino, Bologna, 2005, *passim* 49-52.

Anche questi soli pochi cenni sembrano sufficienti per richiamare l'attenzione non solo sull'*attualità* ma anche sull'*urgenza* di una scelta italiana verso il potenziamento e la riqualificazione di un ordinamento che da "scuolacentrico" diventi consistente anche nell'offerta professionalizzante.

#### **4. Identità: la proposta pedagogica ed educativa della FPI**

##### *4.1 Il rinnovamento della prassi pedagogica*

La condizione dei giovani oggi, già problematica in sé per l'età che vivono, è resa ancor più complessa da alcuni fenomeni che sono propri della nostra epoca: l'inserimento di soggetti extracomunitari, la crescente diffusione di problematiche dell'identità, delle relazioni e dell'apprendimento, i processi di disgregazione sociale, la crisi dei valori e la necessità di rafforzare l'identità e l'appartenenza alla comunità civile. Per un'utenza così complessa si rendono necessari nuovi approcci pedagogici.

Le prassi pedagogiche più diffuse ancora oggi, invece, sembrano concepire l'apprendimento come un processo che avviene trasferendo i saperi ai destinatari tramite sequenze di lezioni che compongono un programma strutturato formalmente secondo un approccio disciplinare di tipo autoreferenziale ed astratto. In tale logica, l'esito dell'insegnamento è concepito come profitto scolastico che risulta dal confronto dei risultati ottenuti dagli studenti con i risultati attesi, normalmente espressi in obiettivi resi in modo tale da poter essere rilevati empiricamente.

A giudizio di molti esperti l'adozione di questa prassi pedagogica sembra spiegare, almeno in parte, il disagio che serpeggia nel mondo scolastico italiano.

Il primo dei soggetti che esprime con crescente insofferenza un'istanza di riconoscimento nei confronti dell'istituzione scolastica è lo studente, almeno a partire dall'età dell'adolescenza. Dalle indagini sui giovani italiani – ma il problema non è solo nostro – emerge che il motivo principale di insoddisfazione degli studenti per l'operato della scuola e degli insegnanti è costantemente la percezione di non essere compresi, riconosciuti. Del resto, la vita delle scuole, gli insegnanti lo sanno molto bene, è sempre più costellata da fenomeni di malessere studentesco che prendono forme diverse, dalla caduta di interessi, motivazioni ed impegno all'indisciplina e talora perfino a più o meno gravi manifestazioni di violenza. Tutto ciò si traduce in scarso rendimento negli studi, irregolarità di frequenza, bocciature ed abbandoni. All'origine della disaffezione si possono rintracciare diversi fattori. Uno di questi, forse il principale, è il divario tra gli spazi di autonomia e di riconoscimento (sebbene, talvolta, solo apparente) di cui i giovani e gli adolescenti godono in generale nella

nostra società, spesso ormai anche nell'ambito della famiglia, e lo stato di soggezione in cui essi, viceversa, vivono quando si trovano a scuola: un mondo che non hanno scelto e del quale stentano spesso ad afferrare regole e significati<sup>123</sup>.

La ricerca IARD del 1997 offre ulteriori spunti per interpretare il disagio giovanile, evidenziando come solo 26 giovani su cento sono "soddisfatti" della scuola che frequentano, il 29% sono "polemici", il 27% "esclusi" e il 17% "frustrati"<sup>124</sup>.

Gli operatori della FPI non potevano, pena l'insuccesso formativo, adottare le medesime prassi pedagogiche in uso nella scuola. Avendo presente i propri destinatari, adolescenti "allergici" a forme di studio tradizionalmente inteso e più inclini all'apprendimento attraverso l'esperienza, gli Enti di formazione professionale hanno dovuto rinnovare profondamente le loro prassi pedagogiche, attraverso una metodologia – collocata entro un approccio formativo coerente – che mira non solo a ciò che un allievo sa, ma a ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale.

In tal modo si sostiene una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull'agire, allo sviluppo dell'autonoma capacità di giudizio e l'esercizio della responsabilità personale e sociale. L'esito del processo formativo è dato dalle *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un'esperienza di crescita personale e collettiva nell'ambito delle realtà di riferimento.

#### 4.2 Cenni su recenti proposte di natura pedagogica della FPI

Le riforme recenti hanno permesso agli Enti operanti nella FPI (Enti di formazione professionale, in maggioranza di ispirazione cristiana) di elaborare una proposta di percorso formativo dettato da particolari scelte<sup>125</sup>:

– la scelta della *centralità della persona* all'interno dei processi formativi, che significa porre il primato della risorsa umana – riferita ad una persona matura, responsabile, critica nel pensare, nel

<sup>123</sup> CAMPIONE V., FERRATINI P., RIBOLZI L. (a cura di), *op. cit.*, 2005, 26-27.

<sup>124</sup> BUZZI C., CAVALLI A., DE LILLO A. (a cura di), *Giovani nel nuovo secolo. Quinto rapporto IARD sulla condizione giovanile*, Il Mulino, Bologna 2002.

<sup>125</sup> Una proposta sistematica di quanto qui esposto in estrema sintesi si trova in NICOLI D. (a cura di), *Linee guida per la realizzazione di percorsi organici nel sistema dell'istruzione e della formazione professionale*, Tipografia Pio XI, Roma 2004.

- fare e nell'agire – come fondamento e condizione prima per lo sviluppo sociale ed economico;
- la scelta della *cultura del lavoro* come giacimento educativo, culturale e didattico, che si propone all'allievo sotto forma di compiti – problemi che suscitano in esso il desiderio di mettersi alla prova in modo attivo e responsabile sapendo di trovare quelle risposte che consentono di trasformare le proprie potenzialità in competenze che valorizzano conoscenze (*sapere*) e abilità (*saper fare*) consolidate nei saperi disciplinari e interdisciplinari;
  - la scelta della *unitarietà del sapere* superando la tradizionale gerarchizzazione e separazione tra *theoria* e *téchne*, tenendo anche conto che l'attuale scenario della società cognitiva esige un processo circolare tra saperi, esperienze, educazioni nella prospettiva del *life long learning*;
  - la scelta della *didattica* che dà la priorità alla presa in carico dei compiti/problemi e dei progetti, piuttosto che le discipline di studio, nella costruzione dei piani di studio personalizzati che mirano alla acquisizione di competenze che consentono alla persona di svolgere un ruolo attivo e protagonista nella realtà sociale e lavorativa;
  - la scelta della dimensione orientativa del percorso formativo tradotta in *auto orientamento*, dove ogni allievo, facendo esperienza delle proprie capacità, verificando le proprie scelte rispetto al progetto di vita e di lavoro, approfondisce la conoscenza di sé e si rende a mano a mano protagonista diretto e responsabile delle proprie scelte.

#### 4.3 Elementi conoscitivi essenziali sull'offerta formativa

Sempre in maniera schematica, le recenti sperimentazioni nella FPI hanno messo in luce alcuni aspetti innovativi:

- l'organizzazione del percorso formativo attraverso una offerta articolata in “*aree professionali*” che sono un aggregato, coincidente volta per volta con il settore (es. meccanico) o il processo (es. aziendale e amministrativo), di più figure, ruoli o denominazioni che hanno in comune una cultura distintiva composta di valori e di saperi peculiari, la collocazione organizzativa, i percorsi professionali, le competenze chiave. La componente formativa professionalizzante è declinata nelle uscite attraverso la designazione di qualifiche professionali o diplomi professionali;
- la “*personalizzazione*” del percorso che si traduce nel fare riferimento alla specifica realtà personale dell'allievo, attuata all'interno del gruppo di apprendimento (distinta dall'individualizzazione del percorso, ricondotto al rapporto 1:1). La personalizzazione è attuata attraverso una articolazione strutturale dell'offerta (orientamento iniziale, gestione di eventuali passaggi, proposta di alternanza CFP/mondo del lavoro), una flessibilizzazione del percorso (un per-

- corso comune al gruppo di apprendimento e un monte ore scandito in interventi personalizzati specifici) e, infine, una personalizzazione dettata dall'approccio metodologico esperienziale: l'allievo, se posto davanti ad un compito da realizzare, può mobilitare le sue competenze personali e incrementarle con nuove conoscenze e abilità in prospettiva della realizzazione di un prodotto;
- l'attenzione alla dimensione etico-religiosa che si esplicita in interventi più vicini alle aree proprie dei saperi di cittadinanza e inseriti nel più ampio percorso formativo, guidando l'adolescente a riflettere sul suo essere persona, persona in relazione, persona che deve realizzare un progetto, da attuare progressivamente, tenendo conto anche del contesto in cui vive;
  - l'attenzione all'ambiente in cui l'adolescente vive la sua esperienza formativa, caratterizzato dalla presenza di una comunità educativa che accoglie l'adolescente, gli propone un'esperienza ragionevole, avente anche regole da rispettare, guidandolo alla maturazione positiva dell'esperienza lavorativa, base per un progetto di sé aperto alla trascendenza.

## 5. Conclusioni e alcune questioni aperte

In generale oggi si afferma che occorre dotare le persone di una moderna cultura in grado di sperare l'ideale della testa piena di nozioni per una nuova concezione che miri piuttosto ad ottenere la "testa ben fatta", capace cioè di cogliere le connessioni tra saperi, di porsi di fronte alla realtà in una prospettiva attiva, di apprendere continuamente e creativamente dall'esperienza.

L'istanza di una formazione che mira a formare l'adolescente nelle dimensioni di cittadino, di lavoratore e di cristiano interpella diversi soggetti:

- *l'accompagnamento alla scelta*: le famiglie, gli insegnanti e le varie istituzioni del territorio devono aiutare le ragazze e i ragazzi della scuola secondaria di primo grado nella scelta in base alle proprie attitudini, conoscendo
- *la qualità del servizio da parte degli Enti di FP*: il livello qualitativo della "proposta formativa" degli enti di FP di ispirazione cristiana che deve garantire la formazione integrale degli allievi, prestando particolare attenzione, oltre agli aspetti professionali e culturali, anche a quelli morali, spirituali e cristiani;
- *la rete nel territorio*: ciascuna istituzione, in base alla propria competenza, può farsi promotrice di iniziative che mettono in rete le varie istituzioni deputate al servizio educativo (Servizi territoriali per l'impiego, Centri di Orientamento, Centri di aggregazione giovanile...);
- *la comunità cristiana locale (Parrocchia-Diocesi)*: attraverso i rispettivi organismi e le persone incaricate, la comunità cristiana

locale può mettere in atto iniziative perché siano valorizzati i Centri di FP che operano nella diocesi/parrocchia per il servizio pubblico di livello, al pari di ogni servizio educativo che realizzano; sia debitamente informata e sensibilizzata l'opinione pubblica al valore educativo, culturale e professionale del servizio degli enti di FP.

## ***Sintesi***

A cura di Mario Tonini

### **1. Composizione del gruppo**

Tra i presenti, oltre 25 persone, alcuni erano dirigenti o operanti nella formazione professionale, altri agivano nel mondo scolastico, altri, infine, erano rappresentanti delle Diocesi o responsabili degli Uffici diocesani per la pastorale scolastica.

Data la scarsa conoscenza della formazione professionale tra la maggior parte dei presenti, si è convenuto di far precedere i lavori di gruppo con la presentazione di una scheda informativa sulla formazione professionale in Italia.

I temi presentati sono stati:

- elementi di ordinamento;
- dati statistici relativi alla consistenza della FP in Italia;
- il rapporto tra il sistema formativo e il sistema scolastico;
- la proposta pedagogica ed educativa della formazione professionale iniziale;
- spunti per azioni sul territorio quali "l'accompagnamento alla scelta", la "qualità" dell'offerta formativa fondata su una specifica visione antropologica, la collaborazione attraverso la costituzioni di "reti territoriali".

### **2 Il dibattito e i principali orientamenti**

Il dibattito ha interessato molte problematiche, spaziando da domande di carattere squisitamente "informativo" a domande mirate all'approfondimento di qualche aspetto problematico fino ad interrogativi relativi allo stato di avanzamento della riforma nel suo complesso.

Le persone operanti nella formazione professionale, più in particolare, hanno messo in evidenza la necessità di diffondere non solo nella opinione pubblica in generale ma anche negli ambienti ecclesiali (parrocchia, diocesi...) la valenza culturale e sociale della formazione professionale iniziale a favore dei giovani e la necessità di realizzare una maggiore sinergia, a livello locale, tra le istituzioni (Enti locali, organismi erogatori del servizio, famiglie...) e la Chiesa, per aiutare questi giovani ad inserirsi, oltre che nel mondo

del lavoro, anche nel tessuto sociale ed ecclesiale, inserimento quest'ultimo più problematico e complesso.

Altri hanno proposto, inoltre, come momento importante da valorizzare, il periodo della "scelta", soprattutto dopo la scuola media.

La circostanza, che si propone ogni anno, può facilitare l'adozione di iniziative mirate che possono coinvolgere persone (insegnanti di religione, catechisti, insegnanti, ecc.) o istituzioni (Uffici pastorali parrocchiali o diocesani, servizi di orientamento, gruppi, ecc.) che a vario titolo accompagnano l'azione della scelta dei giovani nella formazione futura.

Un terzo tema messo in evidenza è stato quello relativo all'insegnamento della religione cattolica. È stata sottolineata la necessità di una proposta organica ed efficace.

Altri aspetti della discussione erano riconducibili all'approfondimento del processo riformatore: quale spazio al sistema di istruzione e formazione professionale, quali destinatari, quale ordinamento, quali risorse, ecc.

## VII gruppo

### Identità, pastorale della scuola, pastorale vocazionale

#### *Intervento*

**Don Roberto Bizzarri** – Rappresentante della Commissione  
Presbiterale Italiana al Centro Nazionale Vocazioni

Quando parliamo di pastorale vocazionale dobbiamo liberare il nostro modo di pensare da un aspetto che molto spesso ne è limitante: pastorale vocazionale non è pastorale di reclutamento in vista di assicurare il numero di chi si occupa del sacro a nome di tutti! Vocazione è decidersi per la vita!

I giovani di questo nostro tempo hanno perso il senso del sacro cadendo in un relativismo dei valori<sup>126</sup>; vivono una separazione tra fede e vissuto quotidiano<sup>127</sup>, dove il vangelo rimane una utopia, dove la fede è confusa con la religiosità naturale<sup>128</sup>, e dove la fede, espressa nei suoi segni religiosi (altare, chiesa, tabernacolo, sacramenti... etc), è in crisi, non parla più all'uomo in genere ed in modo particolare ai giovani.

<sup>126</sup> "Valori diversi e contrastanti sono compresenti e coesistenti, senza una gerarchizzazione precisa", in *Nuove Vocazioni per una nuova europa (NVNE)* n.11.

<sup>127</sup> Le scelte si manifestano senza alcuna apertura al mistero e al trascendente.

<sup>128</sup> CCC 28-29.

Fa una immensa tristezza incontrare giovani, pur intelligenti e dotati, in cui sembra spenta la voglia di vivere, di credere in qualcosa, di tendere verso obiettivi grandi, di sperare in un mondo che può diventare migliore anche grazie a loro. Sono uomini e donne, ragazzi e ragazze senza futuro, o con un futuro che, tutt'al più, è la fotocopia del presente<sup>129</sup>.

I nostri ragazzi hanno bisogno di sentirsi interpretati e rappresentati da nuovi modelli comunicativi che li spingano a superare quella difficoltà a decidersi per paura di quelle scelte definitive, o che hanno una parvenza di non ritorno, che vengono sempre rimandate, e alla ricerca di nuove emozioni senza un progetto per il futuro!<sup>130</sup>

La scuola è, o dovrebbe essere, luogo di formazione integrale della persona attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura. Gli studenti devono essere posti in condizione di conoscere se stessi per risolvere con responsabilità, indipendenza e creatività i problemi della convivenza civile con riferimento ad un sistema di valori sulla base dei quali costruire progetti.

È abbastanza evidente che le attività culturali e didattiche della scuola hanno un'incidenza vocazionale sia in senso lato che presenta la vita come dono da donare, sia in senso più specifico e religioso che chiede a ciascuno di saper cogliere il modo personale che Dio propone di vivere la vocazione ad amare!

L'insegnamento della Religione Cattolica è lo strumento per dare allo studente una visione *teologica della vita* e per guidarlo a scegliere in conformità al progetto di Dio.

Oggi la scuola corre il grosso rischio di una riduzione funzionalistica sia in relazione al contesto socio-economico, sia in relazione ad un'antropologia che si mostra incapace di mettere in crisi la visione dell'uomo quando si apre al mistero rivelato.

La scuola non è soltanto un'esperienza di apprendimento di nozioni e di competenze, ma anche ambiente di crescita e di quell'ampliamento di orizzonti culturali e relazionali che caratterizzano le tappe del cammino evolutivo.

“C'è un momento in cui i giovani non si riconoscono più semplicemente nel rapporto con mamma e papà o sorelle e fratelli, hanno bisogno di riconoscersi con gli altri, di non vergognarsi delle loro emozioni e delle paure. Gli altri sono altrettanto spaventati anche se recitano delle parti e mettono in piedi spesso dei personaggi di bullismo, prepotenza, di capo tribù. Occorre qualcuno con cui giustamente ci si può confrontare, con cui si può parlarne.

<sup>129</sup> Cfr. NVNE 11c.

<sup>130</sup> D. SIGALINI, *Il giovane europeo tra chiamata e risposta*, in *Vocazioni*, n. 3/98 anno XV.

I giovani di oggi hanno bisogno di occasioni per mettere in scena le loro situazioni, hanno bisogno di qualcuno che simpatizzi con il loro bisogno d'amore ed interpreti l'amore frustrato, il loro bisogno di essere accettati e la loro paura di rischiare il rifiuto.

Se questa è la percezione di sé che hanno i giovani e dei rapporti che vivono, hanno bisogno di vincere la disperazione a cui sono destinati senza la considerazione, il rispetto e l'amore che li dovrebbe circondare, piuttosto che di enunciazioni astratte ed intellettuali. Da qui entra immancabilmente una percezione positiva di sé, una fiducia nella vita e tutti quei valori che stanno alla base della costruzione di una propria identità positiva<sup>131</sup>.

In questo contesto occorre una particolare attenzione nei confronti dei giovani destinatari, è necessario di lasciarsi interpellare e farsi mettere in discussione da loro, dalle loro famiglie, dal mondo del lavoro, dalle comunità locali e dalla più ampia società civile. La scuola deve trovare la forza per dare la parola ai soggetti, mettersi in ascolto della domanda educativa è una condizione necessaria, ma non sufficiente!<sup>132</sup>

“L'insegnamento della religione deve favorire la crescita religiosa personale e comunitaria in un clima di serenità e di libertà”<sup>133</sup>, per questo l'insegnante di RC ha un ruolo primario nella crescita dei ragazzi, come dicevamo sopra, egli può essere quel punto di riferimento che dà sicurezza e che aiuta ad alzare lo sguardo sulla vita, progettandola a partire dall'incontro con l'amore del Padre che ci apre al servizio dei fratelli donando la vita con amore e generosità.

In un mondo dove la vita si crea in provetta si fa sempre più difficile parlare di vita come dono da donare; l'annuncio della vita come vocazione diventa, così, una priorità irrinunciabile per l'IRC.

In primo luogo l'IRC è chiamato a vivere la propria vocazione alla santità nutrendola attraverso la partecipazione piena alla mensa della Parola e dell'Eucaristia in modo che il suo “*ministero*” manifesti chiaramente la sua dimensione ecclesiale. Nella scuola, proprio per la sua visibilità, oltre che essere un punto di riferimento per i giovani che gli vengono affidati, può, o forse potremmo dire *deve*, coordinare e sostenere l'azione degli altri insegnanti cristiani.

È *missione* di ogni docente cristiano dare il suo contributo professionale per far sì che quella cultura cristiana che ha segnato la storia, stimolando la critica e la ricerca, dia il suo contributo ancora oggi al progresso dell'umanità senza compromettere i valori umani essenziali.

In secondo luogo l'IRC, grazie al suo radicamento nel tessuto comunitario ecclesiale e sociale è chiamato ad essere l'elemento di

<sup>131</sup> Ibidem.

<sup>132</sup> Cfr. B. STENCO, “Vocazioni e scuola cattolica”, in *Vocazioni*, n. 5/2002, anno XIX.

<sup>133</sup> U. MARCATO, *Scuola*, in Dizionario di Pastorale Vocazionale, a cura del Centro Internazionale Vocazionale Rogate.

coniugazione tra il progetto educativo che la scuola offre, facendo sì che essa sia attenta agli eventi religiosi ed ecclesiali significativi per il territorio, e le istituzioni educative che offrono altri momenti e altri ambienti: catechesi, esperienze liturgiche e di preghiera, pellegrinaggi, esperienze ecumeniche e di gruppi ecclesiali parrocchiali, associazioni, movimenti e nuove esperienze...

I diversi momenti ed ambienti non sono da contrapporre, perché sono complementari; lo sviluppo della persona umana ha bisogno di una comunità e di un rapporto ordinato tra l'habitat ed il vissuto individuale, l'IRC è chiamato alla missione di educare al progetto globale di vita curando l'accompagnamento all'interno di una rete che faccia maturare l'uomo fino a consacrare la propria vita all'amore acquisendo quella identità, tendenzialmente definitiva, che è necessaria per poter trovare la forza di progetti originali e coraggiosi.

In questa prospettiva anche la pastorale delle vocazioni ha spazio e ragion d'essere: l'IRC diviene così un annunciatore-testimone che con la presenza, l'atteggiamento e la parola *provoca*, *propone* e *accompagna* offrendo a tutti strumenti ordinari (es. l'ora di religione ben preparata, un programma impegnativo, incontri significativi...) per poter orientare la propria vita e ad alcuni, coloro che li accolgono, offrire strumenti straordinari extrascolastici (ritiri, esercizi spirituali, pellegrinaggi, magari parrocchiali o diocesani, o...) è la missione dell'educatore che non si esaurisce con il suono della campanella.

Strumenti per sostenere una programmazione adeguata sia nel primo che nel secondo ciclo ce ne sono; vi segnalo in modo particolare i sussidi che ogni anno il Centro Nazionale Vocazioni offre in occasione della Giornata Mondiale di Preghiera per le Vocazioni e le tante iniziative che i Centri Diocesani Vocazioni propongono.

Le disponibilità sono molte se le persone "addette ai lavori" sono attente e preparate il seme può essere gettato *opportune et inopportune*, perché "*il regno di Dio è come un uomo che getta il seme nella terra; dorma o vegli, di notte o di giorno, il seme germoglia e cresce; come, egli stesso non lo sa*" (Mc 4,26-27).

## **Sintesi**

A cura di Roberto Bizzarri

Il dibattito del gruppo è stato animato e ricco di spunti di riflessione.

Partendo dal presupposto che non si può supporre la fede in tutti e che quindi il primo obiettivo della pastorale scolastica è quello di creare occasioni di confronto, favorendo il riappropriarsi della visione cristiana della vita, premessa per una cultura cristiana nel-

l'ambito di un mondo scolastico sempre più multiculturale; lo studio non è solo apprendimento di nozioni ma soprattutto esercitazione del pensiero, abituare la mente a pensare promovendo l'attenzione alla persona.

In questa prospettiva si è sottolineato come sia necessario che tutti i soggetti che, professando la loro fede, interagiscono nel mondo scolastico: insegnanti di religione, insegnanti cattolici, famiglie e i ragazzi stessi alcuni dei quali vivono nei nostri gruppi parrocchiali, associazioni, movimenti...

Ognuno nel mondo scuola può vivere la sua professione per vocazione e aiutare così i giovani che incontra a realizzare il progetto personale non solo in funzione di una professionalità da acquistare, ma soprattutto in funzione allo sviluppo di un'identità personale da far maturare.

In questa promozione dell'impegno non c'è solo la scuola cattolica, ma tutto il mondo scolastico. Nel contempo lo stesso mondo ecclesiale deve essere attento al mondo della scuola; è il momento in cui le istituzioni del mondo cattolico, in modo particolare la parrocchia, devono entrare in dialogo con le realtà sociali che agiscono come agenti educativi. Perché ciò si possa realizzare è necessario, in molti hanno sottolineato, che si debba sviluppare il sostegno ai laici che lavorano nella scuola sentendoli maggiormente parte viva della comunità, facendoli sentire apprezzati e apprezzabili agli occhi di chi "non lavora direttamente all'ombra del campanile". Sarebbe apprezzabile creare un *osservatorio del mondo scuola* che tenga conto anche dell'appartenenza ecclesiale.

Dal punto di vista della pastorale vocazionale si è sottolineato che la scuola deve riscoprire la capacità di suscitare domande più che dare risposte dogmatiche, soprattutto quando si affrontano i quesiti esistenziali sul senso della vita e su come progettare il proprio futuro, anche in relazione della sfera affettiva.

Per aiutare giovani e famiglie a costruire il futuro a partire dalla vocazione all'Amore di ciascuno è necessaria una comunità educante che sappia creare un clima educativo che accompagni il giovane in formazione in ogni istante della sua giornata.

Educare al senso della vita, ai valori e alle regole sociali è educare ad amare la vita come dono da accogliere e da donare.



PARTE V

# PASTORALE DELL'EDUCAZIONE E DELLA SCUOLA



# L

## La conversione missionaria della Chiesa italiana verso il convegno di Verona 2006. I laici, le sfide dell'educazione, la scuola

S.E. Mons. DIEGO COLETTI - Presidente della Commissione Episcopale per l'Educazione Cattolica, la Scuola e l'Università

1. Quale conversione per quale missionarietà

L'impostazione "parziale": se lasciata sola, destinata a rimanere sterile:

- questione di attività, estroversione e mobilitazione delle forze espansive;
- logica della diffusione propagandistica per un ritorno di "utile" e di successo;
- l'importante è acquisire;

L'impostazione feconda della missionarietà cristiana:

- problemi di ri-centramento sull'incontro/relazione con Gesù Cristo crocifisso e risorto;
- stile di accoglienza e offerta di comunione per una gioia condivisa;
- l'importante è servire gratuitamente la pienezza della vita.

2. Forza e debolezza della speranza

"Nei decenni scorsi la Chiesa italiana ha posto l'accento sulla fede e la carità. Oggi vuole sottolineare la forza insospettata della speranza. Per questo metterà sul candelabro le esperienze che sono *profezia di futuro*: la vita consacrata, in particolare monastica; la vocazione missionaria, in specie *ad gentes*; la donazione nel matrimonio e nella famiglia; il servizio ai più poveri e la cura del disagio; *l'accompagnamento educativo nei confronti dei ragazzi e degli adolescenti*; la formazione al senso civile e alla partecipazione nel sociale; l'attenzione al mondo del lavoro; la presenza nei luoghi della sofferenza e della malattia" (*Traccia di riflessione per Verona*, n. 10).

"La proclamazione della speranza della risurrezione riveste oggi particolare significato per dare forza e vigore alla testimonianza"

za. In un tempo dominato dai beni immediati e ripiegato sul frammento, i cristiani non possono lasciarsi omologare alla mentalità corrente, ma devono seriamente interrogarsi sulla forza della loro fede nella risurrezione di Gesù e sulla speranza viva che portano con sé. Credere nel Risorto significa sperare che la vita e la morte, la sofferenza e la tribolazione, la malattia e le catastrofi non sono l'ultima parola della storia, ma che c'è un compimento trascendente per la vita delle persone e il futuro del mondo.

La speranza è un *bene fragile e raro*, e il suo fuoco è sovente tenue anche nel cuore dei credenti. Lo aveva già intuito Charles Peguy: "La piccola speranza avanza tra le sue due sorelle grandi [la fede e la carità] e non si nota neanche". Quasi invisibile, la "piccola" sorella sembra condotta per mano dalle due più grandi, ma col suo cuore di bimba vede ciò che le altre non vedono. E trascina con la sua gioia fresca e innocente la fede e l'amore nel mattino di Pasqua. "È lei, quella piccina, che trascina tutto" (da *Il portico del mistero della seconda virtù*).

Se la speranza è presente nel cuore di ogni uomo e donna, *il Crocifisso Risorto è il nome della speranza cristiana*. Vedere, incontrare e comunicare il Risorto è il compito del testimone cristiano" (*Traccia di riflessione per Verona*, n. 2).

Quindi è necessario un adeguato *discernimento comunitario*, già auspicato al Convegno ecclesiale di Palermo e richiamato anche nel recente documento CEI sul volto missionario della parrocchia (n. 2).

1. Perché un discernimento comunitario? Perché la lettura di fede è rilevante, perché non esiste neutralità scientifica e perché i fenomeni riguardanti l'umano si leggono solo "insieme", in uno spazio culturale ampio e argomentato: la parabola del dermatologo e del buco dell'ozono. Viviamo un passaggio critico di spessore epocale.

2. La connessione tra speranza e futuro: dalla promessa alla minaccia. "Le diverse istituzioni deputate a educare, a trasmettere e a curare ciò che va male agiscono come se non ci fosse nessuna crisi, come se ci fossero solo delle difficoltà da superare con l'aiuto della tecnica e un poco di buona volontà" (Benasayag-Schmit, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli 2004, 40).

3. Alcuni motivi della debolezza e illusorietà delle "speranze" epocali:

- a. l'oggettivazione disumanizzante: io spero che...;
- b. l'utilitarismo/economicismo: con le sue conseguenze perverse sull'apprendimento sotto minaccia, la strumentalizzazione del lavoro spirituale, la frustrazione dei desideri "alti" a favore della

fruizione immediata di compensazioni e soddisfazioni individuali;

- c. la penuria di tempo: si vive in un clima di costante emergenza, il futuro è breve e il presente continuamente schiacciato e incalzato; la sindrome del “si salvi chi può”.

4. Alcune ricadute tipiche del mondo adolescenziale:

- a. l'impero incontrastato delle emozioni: sento dunque sono;  
b. il rigoroso centramento individualistico su di sé;  
c. la crisi bipolare dell'autorità;  
d. l'incertezza e la fragile superficialità dei legami interpersonali, sempre meno dotati di motivazioni profonde e di garanzie di stabilità.

Non cediamo al vezzo di una lettura catastrofica e pessimista della situazione epocale che stiamo vivendo nell'occidente post-cristiano: cerchiamo piuttosto di alzare lo sguardo per essere consapevoli del modo giusto – nel quadro del cambiamento radicale che stiamo vivendo – per accendere in questa umanità il fuoco di una speranza che non delude, e farlo divampare.

#### Raccogliamo qualche sfida

#### 4. 4.1 *Il ruolo del cristiano nella costruzione di un mondo migliore: la sana secolarità dell'orizzonte “laico” del cristianesimo*

Occorre scavare in profondità nei pregiudizi e negli equivoci diffusi che compromettono radicalmente la comprensione della verità della fede cristiana e delle sue forme espressive e socialmente rilevabili. Questo non solo per i non credenti, gli agnostici o i cosiddetti credenti non praticanti (dei quali nessuno sa poi in che cosa o in chi “credano”), ma anche e soprattutto per la pericolosissima categoria del praticanti non credenti.

“Tutto questo ovviamente dovrà essere realizzato con uno stile specificamente cristiano: saranno soprattutto *i laici* a rendersi presenti in questi compiti in adempimento della vocazione loro propria, senza mai cedere alla tentazione di ridurre le comunità cristiane ad agenzie sociali. In particolare, il rapporto con la società civile dovrà configurarsi in modo da rispettare l'autonomia e le competenze di quest'ultima, secondo gli insegnamenti proposti dalla *dottrina sociale della Chiesa*... Si deve respingere la tentazione di una spiritualità intimistica e individualistica, che mal si comporrebbe con le esigenze della carità, oltre che con la logica dell'Incarnazione e, in definitiva, con la stessa tensione escatologica del cristianesimo. Se quest'ultima ci rende consapevoli del carattere relativo della storia, ciò non vale a disimpegnarci in alcun modo dal dovere di costruirla. Rimane più che mai attuale, a tal proposito, l'insegnamento del Concilio Vaticano II: “Il messaggio cristiano, lungi dal distogliere gli uomini dal compito di edificare il mondo, lungi dall'incitarli a disinte-

ressarsi del bene dei propri simili, li impegna piuttosto a tutto ciò con un obbligo ancora più stringente” (GS 34)” (*Novo Millennio Ineunte*, 52).

#### 4.2 *Lo scopo del patto educativo: una fede adulta in un orizzonte umanistico difeso e recuperato*

La nostra civiltà sembra declinare verso una progressiva destrutturazione dell'umano in quanto umano: la dinamica “salvifica” e sanante della fede cristiana va applicata anche, e per certi versi soprattutto, a questa pericolosa deriva. Ci siamo impegnati in missionarietà dell'impegno e dell'esperienza. Ora occorre riscoprire tutta l'urgenza di una missionarietà dell'intelligenza, della cultura e dell'impegno educativo.

«Ci sembra importante che la comunità sia coraggiosamente aiutata a maturare una *fede adulta*, “pensata”, capace di tenere insieme i vari aspetti della vita facendo unità di tutto in Cristo. Solo così i cristiani saranno capaci di vivere nel quotidiano, nel feriale – fatto di famiglia, lavoro, studio, tempo libero – la sequela del Signore, fino a *rendere conto della speranza* che li abita (cf. 1Pt 3,15). A questo obiettivo di maturità della fede, avendo considerazione delle diverse età, cercando di fare unità tra ascolto, celebrazione e esperienza testimoniale di fede, tende il *progetto catechistico* delle nostre Chiese... Già nell'ormai lontano 1975 Paolo VI ammoniva la Chiesa tutta a riconoscere come la *rottura tra Vangelo e cultura* fosse senz'altro il dramma per eccellenza della nostra epoca. I cristiani possono fecondare il tempo in cui vivono solo se sono continuamente attenti a cogliere le sfide che provengono loro dalla storia, e se si esercitano a rispondervi alla luce del Vangelo...

Detto questo, non possiamo tacere come in non poche comunità questo *lavoro formativo* e di aiuto al discernimento dei giovani e degli adulti sia carente o addirittura assente; è necessario allora maturare una decisione coraggiosa a cambiare le cose. Se ciò non avverrà, mostreremo di essere ben poco realisti e di non tener conto di quanto viene chiesto ogni giorno al cristiano comune negli ambienti che caratterizzano la sua vita di famiglia, di lavoro, di scuola... senza parlare delle associazioni professionali di ispirazione cristiana e dei vari centri e istituti culturali cattolici, chiamati anch'essi a prendere sul serio il loro compito di stimolo e di elaborazione di una fede adulta e pensata a partire dall'ascolto intelligente delle Scritture e della Tradizione...

Desideriamo a questo proposito sottolineare che la creazione di occasioni per approfondire tematiche cruciali alla luce della fede *non* è una *scelta elitaria*, così come non è affatto elitario chiedere alle comunità cristiane uno sforzo di pensiero a partire dal Vangelo e dalla storia. Avere una vita interiore, custodire nella memoria le cose, riflettere dentro di sé e nel confronto comunitario è quanto di più umano ci sia dato, e non è certo appannaggio di pochi, perché la fede è sempre ragionevole!

Partiamo dai *giovani*, nei quali va riconosciuto “un talento che il Signore ci ha messo nelle mani perché lo facciamo fruttificare”. Nei loro confronti le nostre comunità sono chiamate a una grande atten-

zione e a un grande amore. È proprio a loro che vanno insegnati e trasmessi il gusto per la preghiera e per la liturgia, l'attenzione alla vita interiore e la capacità di leggere il mondo attraverso la riflessione e il dialogo con ogni persona che incontrano, a cominciare dai membri delle comunità cristiane...

Va detto però che ora abbiamo tutti una grande responsabilità: se non sapremo *trasmettere alle nuove generazioni* l'amore per la vita interiore, per l'ascolto perseverante della parola di Dio, per l'assiduità con il Signore nella preghiera, per una ordinata vita sacramentale nutrita di Eucaristia e Riconciliazione, per la capacità di "lavorare su se stessi" attraverso l'arte della lotta spirituale, rischieremo di non rispondere adeguatamente a una sete di senso che pure si è manifestata. Non solo: se non sapremo trasmettere loro *un'attenzione a tutto campo verso tutto ciò che è umano – la storia, le tradizioni culturali, religiose e artistiche del passato e del presente –*, saremo corresponsabili dello smarrirsi del loro entusiasmo, dell'isterilirsi della loro ricerca di autenticità, dello svuotarsi del loro anelito alla vera libertà.

Nel decennio scorso ci eravamo volutamente soffermati sull'importanza del dare fiducia ai giovani, di favorirne l'inserimento nel volontariato, in tutto ciò che li aiuta a vivere il fine unico della vita cristiana, che è la carità. Rimane vero, peraltro, che per amare da persone adulte, mature e responsabili, bisogna saper assumere tutte le responsabilità della vita umana: studio, acquisizione di una professionalità, impegno nella comunità civile. Le esperienze forti possono tanto più giovare quanto più si coniugano con i cammini ordinari della vita, che consistono nell'operare scelte di cui poi si è responsabili. Occorre saper creare veri *laboratori della fede*, in cui i giovani crescano, si irrobustiscano nella vita spirituale e diventino capaci di testimoniare la Buona Notizia del Signore. *Occorre impegnarsi perché scuola e università siano luoghi di piena umanizzazione aperta alla dimensione religiosa*, sostenere i giovani perché vivano da protagonisti il delicato passaggio al mondo del lavoro, aiutare a dare senso e autenticità al loro tempo libero. Certamente le nostre comunità sono chiamate a una grande attenzione e a un grande amore per i giovani» (da *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*, 50-51 passim).

#### 4.3 *Il ruolo proprio e specifico dei centri di trasmissione della cultura*

Tra i cinque ambiti segnalati nella Traccia di riflessione in preparazione del Convegno di Verona, riportiamo il testo del quarto ambito che contiene alcune riflessioni sulla trasmissione della verità e della cultura e tocca quindi anche il tema dell'educazione e della scuola.

“Un quarto ambito potrebbe essere indicato con il termine *tradizione*, inteso come *esercizio del trasmettere* ciò che costituisce il patrimonio vitale e culturale della società. Anche la cultura odierna, pur sensibile alla novità e all'innovazione, continuamente compie i suoi atti di trasmissione culturale e di formazione del costume.

*I mezzi della comunicazione sociale* – con il loro non secondario carico pubblicitario – sono strumenti potenti e pervasivi della trasmis-

sione di idee vere/false e di valori/disvalori, di formazione di opinione e di comportamenti, di modelli culturali. La *scuola* e l'*università*, a loro volta, sono istituzioni preposte alla trasmissione del sapere e alla formazione della tradizione culturale del Paese, attraverso modalità che spesso confliggono con l'invasione e la sbrigitività dei mezzi della comunicazione di massa. Sono in gioco la *formazione intellettuale e morale* e l'*educazione* delle giovani generazioni e dei cittadini tutti, che hanno comunque nella *famiglia* il loro luogo originario e insostituibile di apprendimento.

In tutti questi ambiti il credente riceve una sfida particolarmente forte sia come possibilità di contribuire al costituirsi di una tradizione di verità, sia come possibilità di far presente in essa la propria tradizione religiosa”.

---

5.  
Per la riflessione  
e il confronto

“Che cosa significa per la speranza-testimonia cristiana condividere il compito educativo nelle sue varie forme e livelli? Con quali atteggiamenti e con quali criteri utilizzare i mass-media, pur nella difficoltà rappresentata dalla frequente irrisione di valori umani e religiosi? Quale identità devono assumere le istituzioni culturali e di istruzione che si qualificano come cattoliche?” (dalla *Traccia di riflessione per Verona*, n. 15, d).



# a cattolici nell'attuale processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione.

## Linee per il discernimento ecclesiale delle associazioni e dei soggetti

Don BRUNO STENCO

Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

### I. Premessa

La riforma del sistema di istruzione e di formazione del nostro paese è responsabilità di tutti. È un processo troppo importante e delicato ed esige di essere accompagnato dall'impegno quanto più possibile convergente dell'intera società civile, del mondo politico, del mondo sindacale e di quello degli stessi mass-media. È una questione di interesse così generale che non può andare soggetta a mutazione ad ogni cambiamento di Governo.

Anche le comunità cristiane sono coinvolte a causa di quel nesso intrinseco che esiste tra l'annuncio del vangelo e la promozione dell'uomo.

Nell'attuale fase del cammino sociale, culturale, economico del nostro paese, in un contesto politico bipolare segnato da forti contrapposizioni, c'è bisogno di guardare al bene comune e proporre "criteri di discernimento" pastorale che permettano a quanti operano nel settore dell'istruzione e della formazione, agli educatori, ai genitori, agli stessi giovani di capire quali valori sono in gioco.

#### 1.1 *Di fronte al cammino delle riforme*

C'è un filo di continuità che lega il cammino delle riforme in Italia nell'arco di tempo che va dall'introduzione della riforma dell'autonomia (Legge 59/97), passando attraverso la legge sulla parità scolastica (Legge 62/2000), quella della riforma costituzionale (Legge 3/2001), fino all'attuale Legge 53/2003; vanno però individuati i temi di fondo, i principi portanti per una lettura che consenta un cammino intenzionale e condiviso, considerando anche il contesto europeo. Principi che per il laicato cattolico rimandano alla dottrina sociale della chiesa e che quindi, una volta consapevolmente riconosciuti, possono dar vita ad una iniziativa congiunta più convinta e vigorosa da parte della pastorale della scuola e del lavoro.

Il testo che allego alla relazione presenta, inoltre, il percorso legislativo e normativo riferito all'attuale riforma Moratti. Si tratta di una scheda informativa che comunque dà l'idea di una notevole complessità e ampiezza del processo riformatore. Pertanto c'è un dovere da parte nostra, in qualità di direttori diocesani di pastorale della scuola o di membri delle Consulte Diocesane, di non far mancare una corretta e aggiornata informazione.

Rimando, per un orientamento complessivo, al documento provvisorio *“Per una politica educativa di istruzione e formazione in risposta alle domande dei giovani, delle famiglie e della società”* che è il frutto di un cammino di riflessione compiuto dalle associazioni/gruppi/movimenti ecclesiali e di ispirazione cristiana che rappresentano i docenti (AIMC, Diesse, UCIIM), i genitori (AGE, AGESC), il mondo della scuola cattolica (FIDAE, FISM, FOE), della formazione professionale (CONFAP e FORMA). È un sussidio per il discernimento che viene offerto ai direttori diocesani e regionali di pastorale dell'educazione e della scuola e che può essere ancora integrato. È uno strumento per far comprendere, al di là delle contrapposizioni spesso strumentali e nel rispetto del pluralismo, quale intende essere il contributo dei cattolici italiani alla riforma del sistema di istruzione e di formazione con particolare riferimento al secondo ciclo. Richiamo soltanto alcuni elementi di fondo.

a) La prospettiva della società dell'innovazione e della conoscenza rappresenta per l'Europa una sfida di grande valore civile, su scala planetaria, un obiettivo strategico di grandi ambizioni centrato sulla *competitività, crescita economica e coesione sociale*.

L'Unione europea declina questa prospettiva entro *le seguenti formule* che costituiscono il fondamento comune delle innovazioni legislative, non solo italiana ma anche dei vari paesi membri della UE, in tema di educazione e politiche del lavoro:

- l'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita;
- la centralità dei diritti civili e sociali dei cittadini, nessuno escluso;
- la competitività nel quadro dell'economia mondiale globalizzata;
- l'autonomia e la libertà di educazione;
- la rilevanza dell'istruzione e formazione professionale.

b) A nostro parere questa prospettiva, sotto certi aspetti troppo funzionale alle esigenze economiche, *va completata con le dimensioni personalistica e solidaristica*. Infatti, questo allargamento del modello UE permette di porre al centro la persona e non il sistema economico o le imprese o l'occupabilità. In questo caso è la persona che diviene il fine a cui vengono subordinati la crescita e i processi di istruzione/formazione. L'istruzione e la formazione non hanno valore in se stesse, ma in quanto sono considerate da ciascuno uno strumento significativo per perfezionarsi e rendersi mi-

gliore. Livelli anche molto elevati di crescita economica e una estrema diffusione dell'istruzione e della formazione non sono sufficienti se al tempo stesso non rendono più persona ogni persona. Non è accettabile che la realizzazione dell'uomo si riduca al suo lavoro: il percorso da realizzare è invece quello opposto di rendere il lavoro, l'occupabilità e l'economia strumenti per sviluppare al pieno ogni persona e tutta la persona.

c) Il valore aggiunto dell'educazione come principio-guida della "società cognitiva" costituisce certamente un criterio positivo cui tendere, ma richiede anche equilibrio e coraggio riformatore se si considerano le problematiche, le criticità e anche le resistenze che le conseguenti politiche educative devono affrontare nel dare attuazione alle sei formule sopraindicate.

- *L'educazione e la formazione lungo tutto il corso della vita.* Indica l'acquisizione di un principio di educazione continua e permanente che supera la frattura tra fasi preparatorie e fasi operative della vita, che richiama una visione fordista centrata sulla scissione tra cultura e lavoro, ma nel contempo segnala anche la problematica dell'obsolescenza delle competenze personali e dell'analfabetismo di ritorno, fenomeni che erano assenti dalle riflessioni che hanno generato i sistemi educativi così come oggi li conosciamo.

- *La centralità del cittadino e dei nuovi diritti civili e sociali.* Rappresenta un principio che riscatta finalmente la persona a fronte di processi di omologazione e di sudditanza oltre che di inautenticità che si diffondono nelle società complesse. Ma propone anche una nuova prospettiva all'educazione che viene resa per l'appunto con il termine di centralità della persona o *personalizzazione*. Questo indica da un lato la necessità di riferire il processo di apprendimento alle reali potenzialità del singolo nel contesto delle comunità di appartenenza (perché il concetto di persona comprende una essenziale dimensione sociale) piuttosto che a standard freddi ed omologanti; dall'altro segnala la necessità di coniugare l'eguaglianza civile e politica dei cittadini con il rispetto dei loro particolari legami storici e religiosi; e rafforza una concezione che vede le soggettività come qualcosa di necessariamente proiettate in relazioni di solidarietà con altri. In questo senso, i sistemi educativi sono investiti – a fronte dei processi di differenziazione sociale – di un compito di integrazione di tipo nuovo, che miri a delineare una nuova cultura di cittadinanza in grado di sostenere un'identità comune (comunitaria) nel rispetto delle diversità culturali. Va inoltre segnalato un fenomeno inedito, ovvero una sorta di "resistenza all'apprendimento" da parte di una quota di popolazione (che alcune ricerche indicano almeno nel 12% dei giovani) che – al contrario del passato – può usufruire di servizi educativi, ma non trae da essi i benefici attesi, risultando per questo emarginata nel contesto civile e sociale. Ciò segnala una de-

bolezza dei dispositivi educativi basati sull'idea del recupero cognitivo e richiede nuovi modelli di tipo destrutturato che promuovano il potenziale presente in questi giovani disegnando percorsi gradualmente di integrazione sociale partendo dall'idea di lavoro desiderato e creando le occasioni per un esercizio formativo di compiti reali nei contesti organizzativi.

- *La competitività nel contesto della globalizzazione.* Il tema della competitività assegna all'Europa nel nuovo scenario del mercato mondiale globalizzato un ruolo privilegiato nell'innovazione, nella ricerca applicata, nelle infrastrutture e nei supporti tecnologici, ma anche nella produzione di beni e servizi a forte valore di senso nella prospettiva del benessere, fino alla valorizzazione del patrimonio naturale e culturale. Nelle riflessioni di economisti e sociologi emerge su questo punto una sorta di "imperativo tecnologico" che non pare peraltro in grado di trasformarsi in un ideale condiviso, se è vero che le giovani generazioni sembrano disdegnare nelle scelte degli studi le opzioni scientifiche e tecnologiche, preferendo indirizzi che enfatizzano le dimensioni della comunicazione e della qualità della vita anche se ciò delinea una forte incertezza circa le opportunità occupazionali reali.

- *L'autonomia e la libertà di scelta educativa.* La cultura dell'amministrazione scolastica rimane ancora "statocentrica" nonostante la riforma del titolo V della Costituzione. Questa infatti ha sanzionato il passaggio da un modello gerarchico e accentrato di governance, fondato sulle esclusive prerogative dello Stato ad uno poliarchico e decentrato che fa interagire in maniera integrata tre diverse competenze: quella dello Stato, quella delle Regioni e degli Enti territoriali e quella delle istituzioni scolastiche autonome, ovviamente al servizio del diritto all'educazione dei giovani e delle famiglie e sulla base del principio di sussidiarietà. Si delinea l'esigenza di un'idea nuova di scuola, che si collega a quella suggerita dall'Unione Europea: "una scuola intesa come ambiente aperto, per apprendimenti formali e non formali, che favorisce collaborazioni concrete tra istituti scolastici e il territorio, quali il volontariato, le associazioni dei genitori, le altre agenzie educative". In favore di questa "scuola aperta" molto possono fare le comunità cristiane, molto possono dare le associazioni culturali, sportive e ricreative, che già operano sul territorio con creatività e generosità. Il principio del rispetto delle scelte educative della famiglia nel quadro di un sistema pubblico di istruzione e di formazione costituito da istituzioni statali e non statali risponde all'applicazione del principio di sussidiarietà e di valorizzazione convergente e solidale delle formazioni sociali della società civile, ma trova difficoltà ad essere correttamente e diffusamente recepito dall'opinione pubblica ecclesiale e civile del nostro paese. Ne consegue che anche la "cooperazione dei genitori" in una prospettiva di "partnership educativa", responsabi-

lizzata sulle attività e i tempi scolastici, non riesce a superare il tradizionale “compito di rappresentanza”, finora sperimentato negli organi collegiali, e ad arricchirsi ed integrarsi con spazi e momenti di “effettiva cooperazione” per un’offerta formativa che risulti suggestiva ed efficace.

• *Rilevanza dell’istruzione e formazione professionale.* Risulta sempre più rilevante il ruolo dell’istruzione e formazione professionale non intesa come mero addestramento, ma in quanto leva privilegiata per una politica di reale integrazione sociale che interessa in parte tutti i cittadini poiché mira alla dotazione di competenze esercitabile nel contesto civile e sociale. Non pare quindi più sostenibile nel sistema educativo la distinzione di ruoli e funzioni per cui la scuola dovrebbe concentrarsi sull’acquisizione di saperi in qualche misura astratti dal contesto mentre spetterebbe alla formazione professionale di occuparsi della loro attualizzazione rispetto alle esigenze del mercato del lavoro. L’istruzione e formazione connessa alle professioni qualificate e tecniche non rappresentano unicamente un segmento “terminale” del processo educativo, ma costituiscono esse stesse vie di pari dignità pedagogica in grado di soddisfare i requisiti del profilo educativo, culturale e professionale. Ma permane nella popolazione – ed è questo un fenomeno molto accentuato nel nostro Paese – un riflesso condizionato teso a gerarchizzare i percorsi formativi secondo un pregiudizio idealistico che fa coincidere la cultura con le discipline umanistiche e al più scientifiche. Ciò risulta particolarmente presente nel ceto docente che riflette perlopiù una formazione tipica di un’epoca dove la cultura era considerata un bene privilegiato e quindi selettivo.

d) Duplice punto chiave:

- puntare alla diversificazione ed alla personalizzazione dei percorsi formativi, superando l’illusione che la scuola possa da sola risolvere tutti i problemi sociali e ciò porta alla tentazione anacronistica di un obbligo scolastico omologante per tutti fino ai 18 anni. Una soluzione di questo genere, infatti, rischierebbe di produrre più danni che vantaggi, confinando la scuola in un’area indistinta tra assistenza e socializzazione giovanile ed impedendo di contro di valorizzare approcci diversificati ma di pari dignità, in grado quindi di incontrare meglio le variegate domande e culture della popolazione specie giovanile;
- in questo quadro di pluralismo di offerta, in una logica di pari dignità, va promosso un forte recupero della cultura del lavoro e della istruzione e formazione professionale entro il quadro dell’educazione permanente avendo al centro il valore della crescita personale nella più ampia cornice di responsabilità educative da parte della comunità locale.

## 1.2 Proposte

A. IN OGNI DIOCESI UN INCONTRO SUL TEMA DELLA FP E RIFORMA DEL II CICLO TRA CONSULTA DIOCESANA DI PASTORALE DELLA SCUOLA E UFFICIO PER I PROBLEMI SOCIALI E IL LAVORO.

B. OFFRIRE SUL TEMA UNA INFORMAZIONE ADEGUATA AI GENITORI E ANCHE UNA SENSIBILIZZAZIONE DELLE PARROCCHIE.

C. PREVEDERE SULLA RIFORMA (I E II CICLO) ALMENO UN SEMINARIO O UN CONVEGNO DIOCESANO SOTTOLINEANDO PER I DIVERSI SOGGETTI LE OPPORTUNITÀ E RESPONSABILITÀ

D. UN'ATTENZIONE PARTICOLARE È DA DEDICARE AI FO.R.A.G.S E AI FO.P.A.G.S DELLE ASSOCIAZIONI DEI GENITORI PERCHÉ SONO UN SUPPORTO ORGANIZZATIVO GIÀ BEN COSTITUITO IN OGNI PROVINCIA.

## 2. Priorità per la pastorale dell'educazione e della scuola

### 2.1 La pastorale della scuola nella pastorale della Chiesa

Quale può essere l'identità di una pastorale della scuola all'interno di una comunità ecclesiale che si rinnova in senso missionario così come sollecitata dai recenti documenti pastorali dei Vescovi italiani, *Comunicare il vangelo in un mondo che cambia* (2001) e *Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia* (2004)? C'è una comune assunzione di responsabilità educativa che, pur nella distinzione dei due soggetti (scuola e comunità cristiana) e nel rispetto delle rispettive finalità, va richiamata, sollecitata e anche certamente aggiornata.

È dunque opportuno approfondire e verificare l'obiettivo di comporre insieme, nel contesto pastorale locale, tre ambiti: quello scolastico, quello culturale e quello familiare:

- la scuola, come espressione della dimensione istituzionale pubblica rivolta all'istruzione-educazione della persona, a cui chiediamo di abbandonare ogni pretesa egemonica e ogni configurazione totalizzante alla quale delegare l'intera azione educativa, per tornare ad essere un luogo di incontro tra esperienze e visioni della vita poste criticamente a confronto per generare una cittadinanza condivisa;
- la cultura, come contesto ampio che determina l'atmosfera in cui si colloca ogni esperienza educativa, formale e informale; e qui viene alla ribalta il ruolo preminente dei media nel farsi non solo trasmettitori ma creatori di cultura;
- la famiglia, che non può abdicare in nessun caso al suo ruolo di generatrice non solo di vite ma anche di identità, luogo in cui si esprime in pienezza la dimensione personale dell'atto educativo.

Alla luce di queste esigenze va “rimotivata” la pastorale della scuola. In che senso? Da sempre è stata intesa come una specifica forma di pastorale d’ambiente, espressione del contributo qualificato dato dal mondo cattolico alla riflessione pedagogica, alla sperimentazione educativa e quindi al rinnovamento della scuola e del sistema nazionale di istruzione e di formazione professionale. Essa è stata ed è essenzialmente azione del laicato configurata come “animazione cristiana dell’ordine temporale”. Soggetti attivi e diretti sono stati e sono i laici e in particolare gli studenti, i genitori e i docenti e le associazioni laicali, professionali, familiari e studentesche che li rappresentano e che operano nella e per la scuola. Troppo spesso però gli operatori e i soggetti operanti nella scuola e nei percorsi regionali della formazione professionale si sono sentiti isolati e viceversa la stessa comunità cristiana non ha potuto arricchirsi veramente dell’elaborazione culturale ed educativa che proviene dal vissuto della scuola.

Pertanto la pastorale della scuola dovrà basarsi sulla diffusa consapevolezza ecclesiale di alcune priorità:

- il riconoscimento (da parte della comunità cristiana) della specificità vocazionale e ministerialità di chi opera nella scuola (docenti) o ne è soggetto pienamente titolare e attivo (genitori e studenti);
- l’attivazione di specifici percorsi formativi di sostegno e accompagnamento;
- il raccordo tra il livello diocesano (dove è presente quale struttura unitaria la Consulta di pastorale della scuola e dove si attivano collaborazioni trasversali con gli altri Uffici diocesani) e il livello locale parrocchiale e interparrocchiale<sup>134</sup>.

Tutto questo va attivato non dimenticando che la pastorale della scuola è esigente e complessa e richiede rigore di competenza e grandissima abnegazione. Infatti per essere tale la pastorale della scuola dev’essere:

- *completa* perché deve farsi carico di tutto ciò che in concreto “fa essere” la scuola e la formazione e cioè innanzitutto le persone (alunni, genitori, docenti, dirigenti, personale non docente), ma anche i metodi educativi, i contenuti culturali, le strutture, i livelli di competenza secondo la linea della sussidiarietà verticale (Stato, Regioni, Province, Comuni, istituzioni autonome) ecc.;
- *organica*
  - perché deve correlarsi e sollecitare l’intervento insieme competente, specifico e originale dei soggetti che la costituiscono come “comunità educativa di apprendimento” ossia come espressione della società civile dentro le norme generali dettate dallo Stato; grande abnegazione, ad esempio, sono costate all’associazioni-

<sup>134</sup> Sulle finalità e la composizione della Consulta diocesana cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola...*, nn. 45-48.

smo cattolico dell'UCIIM, dell'AIMC, dell'AGE la presenza attiva e la partecipazione agli organi collegiali della scuola pubblica statale per permettere alle diverse componenti di esprimersi secondo la propria specifica titolarità costitutiva del docente, dello studente, del genitore;

- perché pur continuando a configurarsi come tipica pastorale d'ambiente, tuttavia, alla luce di quanto finora esposto, dovrebbe darsi una struttura intermedia che non prescinda dalla parrocchia, per quell'opera previa di sensibilizzazione-informazione-supporto e per quell'opera di più diretta assunzione di responsabilità che oggi si richiede;
- perché pur esprimendosi nella testimonianza personale, nell'annuncio e nella carità personale e di gruppo, esige unità di orientamenti e articolazione di interventi;

– *articolata*

- in quanto, esprime a diversi livelli di soggettività e di responsabilità l'intero popolo di Dio (pastori, sacerdoti, religiosi, laici), anche se è stata ed è essenzialmente azione del laicato configurata come "animazione cristiana dell'ordine temporale" (A.A., 7 e 13)<sup>135</sup>;
- in quanto vede impegnati nella propria legittima autonomia federazioni, associazioni, gruppi e movimenti ecclesiali e di ispirazione cristiana;
- in quanto, nel rispetto della natura formale dell'istituzione istruttiva e formativa, cerca raccordi di continuità educativa con i percorsi dell'educazione informale e non formale presenti nel territorio e nella stessa comunità ecclesiale (pastorale giovanile, pastorale del lavoro, gruppi e associazioni operanti nel campo dello sport, dell'animazione culturale ecc.)

Ma se un impegno nuovo e qualificato attende la comunità cristiana, allora è necessario che essa si attrezzi con capillarità territoriale (perché capillare è anche la scuola) a valorizzare, a riconoscere e a formare i ministeri educativi.

<sup>135</sup> "Pastori e fedeli laici per la scuola. La pastorale della scuola è un compito che rifluisce, in momenti e modi diversi, su tutta la comunità della Chiesa; sui Pastori, a cui spetta "enunciare con chiarezza i principi circa il fine della creazione e l'uso del mondo" (AA n. 7); ma soprattutto sui fedeli laici (docenti, genitori, alunni) che direttamente vivono e "fanno" la scuola, ai quali è chiesta una responsabilità personale ma anche la valorizzazione di forme associate di presenza. Spetta ad essi, in modo del tutto particolare, esercitare nella scuola, nelle forme opportune, il carisma profetico, sacerdotale e regale: annunciare il messaggio cristiano, anche utilizzando i richiami e le aperture offerte dalla cultura; offrire con spirito soprannaturale la fedeltà di un servizio competente e generoso e la testimonianza della carità. Inoltre, poiché vivono dall'interno la realtà della scuola, spetta soprattutto ad essi animare e perfezionare con lo spirito evangelico questo specifico settore temporale nella molteplicità dei fattori che la costituiscono: la sua concezione e la sua cultura, i suoi ordinamenti e la sua pedagogia, le sue stesse strutture organizzative" (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 26).

## 2.2 I soggetti

Premesso che come si è detto il soggetto principale è la comunità cristiana, occorre soffermarsi sul riconoscimento, promozione, valorizzazione di coloro che sono i soggetti componenti della comunità educativa di istruzione e di formazione: docenti, genitori, studenti.

Una seria pastorale della scuola non può che essere il risultato della convergenza e del coordinamento dell'azione pastorale di associazioni, gruppi, movimenti ecclesiali e di ispirazione cristiana operanti nella scuola e in particolare delle associazioni specifiche che rappresentano in particolare le categorie dei docenti, dei genitori e degli studenti. Esse rispondono all'esigenza di sostenere la specifica e inalienabile titolarità educativa ecclesiale e civile dei soggetti sul piano spirituale, morale, apostolico.

### Genitori, studenti, docenti

L'esigenza della *missionarietà* si manifesta urgente, perché ciò che è entrato in crisi non è questo o quel particolare del quadro culturale e quindi ecclesiale, ma proprio il suo insieme, così che le tessere rimaste faticano a collegarsi tra loro e a riconoscersi. Proprio *a partire dalla vita ordinaria* della Chiesa, dalla celebrazione dell'Eucaristia, dal raccordo con la pastorale familiare e con i percorsi catechistici e dell'iniziazione cristiana nasce la missione ecclesiale dei genitori che poi si traduce in animazione cristiana della scuola e della scuola cattolica. Occorre che i genitori e le loro associazioni (AGE, AGESC) riservino particolare cura alla formazione andando alla radice dell'essere testimoni.

Il tema della professionalità del docente cattolico dev'essere posta con forza all'interno della comunità cristiana ed è da considerarsi in se stessa al di là del tracciato del percorso storico che ha portato in Italia a distinguere tra associazioni, tra scuole – statali e non statali –, tra livelli e gradi della istruzione e formazione (AIMC, UCIIM, Diesse, DISAL). Si deve affrontare la questione previa: chi è oggi il docente cattolico, l'educatore cattolico che sa mediare tra scienza e sapienza, tra fede, cultura e vita? come contribuire alla sua formazione? come promuovere e riconoscere dentro la comunità cristiana la sua specifica vocazione?

Lo stesso può dirsi delle associazioni degli studenti (MSAC, GS, MSC) che devono essere aiutate a costituirsi in forum possibilmente in ogni provincia.

### Proposte

A. IL TEMA DELL'ASSOCIAZIONISMO EDUCATIVO CATTOLICO (GENITORI, DOCENTI; STUDENTI) VA MESSO AL CENTRO DELL'ATTENZIONE PER L'ANNO 2005/2006 IN OGNI DIOCESI.

Al di là delle legittime distinzioni che contrassegnano l'azione del laicato e la storia dell'associazionismo nei rispettivi ambiti della scuola statale e della scuola cattolica (AGE, AGeSC, FAES, UCIIM, AIMC, Diesse, MSAC, GS, MSC, ecc.), una forte ripresa dell'associazionismo educativo potrà avvenire solo se la comunità cristiana nel suo insieme ritrova, nelle attuali e mutate condizioni socio-culturali, l'istanza missionaria e comunionale del suo slancio apostolico.

Accanto ad un discernimento esterno o civile (vedi i forum dei genitori o le associazioni professionali dei docenti) c'è bisogno per tutti che si crei un momento di discernimento intraecclesiale sulla qualità ecclesiale dell'azione apostolica del laicato educativo associato.

B. A LIVELLO NAZIONALE SI RICORDA L'INCONTRO PER LE ASSOCIAZIONI DEI SOGGETTI EDUCATIVI, 1-3 DICEMBRE 2005.

C. LA COSTITUZIONE DEI CENTRI O DEI LABORATORI TERRITORIALI DI SUPPORTO ALL'AZIONE EDUCATIVA.

- Essi vanno intesi come centri di raccordo delle diverse presenze dei cattolici: centri propulsori di iniziative educative nell'ambito scolastico ed extra scolastico, veri e propri luoghi di elaborazione e di qualificazione delle proposte formative.
- Questa scelta dovrà fare riferimento alle Conferenze Episcopali Regionali e alle Consultazioni regionali e diocesane, e attivare un collegamento tra la scuola e il Progetto culturale orientato in senso cristiano.
- Creare un effettivo coordinamento di tutte le realtà associative operanti sul territorio e dei soggetti abilitati e capaci di elaborare un "progetto educativo di ispirazione cristiana" o almeno una serie di incontri in cui la programmazione delle singole associazioni cerca di tenere conto di una programmazione comune (sul piano della mediazione pedagogica e dell'antropologia cristiana i dossier possono essere un aiuto, un'occasione per una riflessione comune).
- Perseguendo questo obiettivo, si riuscirebbe a costruire un ponte tra la comunità cristiana, con tutte le sue articolazioni, e la scuola presente sul territorio. Va valorizzata la pluralità di gruppi, movimenti, aggregazioni o istituzioni, diffusamente e variamente presenti sul territorio, tanto quelli che già operano nella scuola quanto le altre realtà che esprimono la propria vivacità in diversi campi (pensiamo ad esempio allo sport, alla musica, al teatro, agli ambiti della assistenza e della carità, ai gruppi di animazione di vario genere, all'attenzione verso il mondo della natura e dell'ambiente, al dialogo interculturale o interreligioso, alle tematiche della bioetica ecc.). In questa complessità di esperienze vanno evidenziati gli elementi trasversali e le costanti che sono riconducibili alla prospettiva della forma-

zione e che possono arricchire l'impianto e l'articolazione del progetto.

- La conoscenza e la catalogazione di esperienze già consolidate permetterà di creare una base di partenza concreta e la selezione di progetti formativi per giovani studenti, per genitori e per adulti da diffondere sul territorio diocesano. Inoltre, questo lavoro di rilevazione dell'esistente potrà servire anche per segnalare agli studenti le reali possibilità che hanno di partecipare ad iniziative formative extra-scolastiche da far riconoscere in ambito scolastico secondo la modalità dei crediti formativi.

### **I direttori diocesani di pastorale della scuola**

In non poche diocesi c'è una situazione per cui l'incaricato si trova oberato di molte altre incombenze (parrocchiali o di altri uffici diocesani). L'Ufficio Nazionale non è ancora riuscito a completare un monitoraggio della situazione (vengono comunicati da parte delle curie indirizzi e recapiti che non corrispondono alla situazione soggettiva e oggettiva reale).

La difficoltà maggiore denunciata da molti è la difficoltà a rispondere alle incombenze derivanti dall'essere insieme direttore diocesano di pastorale della scuola e dell'IRC. Nel corso del 2005 si è dovuto rispondere alle incombenze urgenti e pressanti dell'IRC dopo l'immissione in ruolo degli IdR, il concorso e adesso l'applicazione dell'intesa sulle nomine. In molte diocesi nel corso del 2005 non si è tenuto alcun convegno sui temi della riforma, della scuola, dei soggetti educativi. L'associazionismo laicale non è diramato in tutte le diocesi e non sempre è in grado di svolgere un ruolo propulsivo.

Anche il coordinamento regionale è di fatto piuttosto difficile da realizzare.

È evidente che la situazione della pastorale della scuola necessita di essere esaminata anche dalle Conferenze Episcopali regionali.

Una volta accertata la situazione di ogni ufficio pastorale diocesano, anche l'Ufficio nazionale sarà sicuro che la posta inviata è pervenuta al recapito corretto. Il programma annuale 2005/2006 sarà inviato entro la fine di luglio.

#### *Proposte*

A. 3 INCONTRI INTERREGIONALI (NORD, CENTRO, SUD/ISOLE) PER NEODIRETTORI DIOCESANI DI PASTORALE DELLA SCUOLA (NEL MESE DI GENNAIO CON SEDE A ROMA, BARI, BRESCIA).

B. CONVEGNO NAZIONALE DI PASTORALE DELLA SCUOLA (FINE MARZO 2006)

## La scuola cattolica

La pastorale della scuola deve aiutare le comunità, gli stessi direttori diocesani e i Superiori religiosi a porre l'attenzione sul tema della presenza e del significato della scuola cattolica sia dal punto di vista civile che ecclesiale. Come evidenzia il sussidio pastorale *“Per una politica educativa di istruzione e di formazione”* non ci può essere politica educativa efficace senza porre con forza il tema della persona e del suo diritto di scelta educativa. Il documento stesso è testimonianza di una sensibilità che dovrà essere fatta propria dalle associazioni laicali (AC, ACLI ecc.), dai movimenti ecclesiali e tradotto in iniziative di sensibilizzazione dell'opinione pubblica ecclesiale. È essenziale che l'opinione pubblica ecclesiale di una diocesi sia adeguatamente formata sul tema che non riguarda le “scelte private” di alcune famiglie che scelgono la scuola cattolica, ma di un diritto e soprattutto della possibilità per tutti di costruire comunità educative e scolastiche a partire dal basso aderenti alla visione della vita che si ispira al Vangelo. Che cosa proporre? Vengono realizzati convegni diocesani? Marce di sensibilizzazione? Specifiche giornate?

### *Proposta*

#### A. IN OGNI DIOCESI UN PROGETTO EDUCATIVO DI SCUOLA CATTOLICA

Il progetto educativo diocesano è l'indicazione dei Vescovi contenuta nella lettera inviata da parte della Commissione Episcopale nel 2001. A parte le questioni relative alla gestione di reti collaborative (tra istituti o gradi diversi dell'offerta formativa) mediante la creazione di fondazioni o consorzi o altro (che si stanno diffondendo) occorre sollecitare tutte le diocesi a camminare in questa direzione. Ci sono in alcune diocesi esperienze interessanti che vanno raccolte e socializzate.

## Allegato I

SCHEDA INFORMATIVA  
SUL PERCORSO LEGISLATIVO E NORMATIVO DELLA RIFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO  
(aggiornata al 22.06.2005)

**Legge 28 marzo 2003, n. 53** (G.U. n. 77 del 2 aprile 2003):  
*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione  
e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione  
e formazione professionale*

### Normativa generale riguardante il SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

| DOCUMENTO  | NOME   | ITER  |
|--|--|---|
| <b>Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 76</b><br>(G.U. - S.G. n. 103 del 5.05.2005) | <i>Definizione delle norme generali sul diritto - dovere all'istruzione e alla formazione, a norma dell'articolo 2, comma 1, lettera c) della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i>  | Definitivo  |
| <b>Schema di decreto legislativo</b>   | <i>Schema di decreto legislativo riguardante la definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i> | Approvato in prima lettura dal Consiglio dei Ministri (C.d.M.)<br>il 25.02.2005 |
| <b>Decreto legislativo 19 novembre 2004, n. 286</b><br>(G.U. n. 282 del 1.12.2004)     | <i>Istituzione del Servizio nazionale di valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, nonché riordino dell'omonimo istituto, a norma degli articoli 1 e 3 della legge 28 marzo 2003, n. 53</i>           | Definitivo  |

### Normativa sul I CICLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

| DOCUMENTO  | NOME   | ITER       |
|--|--|------------|
| <b>Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n. 59</b><br>(G.U. n. 51 del 2.3.2004 - S.O. n. 31) | <i>Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, a norma dell'articolo 1 della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i> | Definitivo |
| <b>Circolare 5 marzo 2004, n. 29</b>   | <i>Decreto legislativo 19 febbraio 2004, n.59 - Indicazioni e istruzioni</i>   |            |
| <b>Circolare 3 dicembre 2004, n. 85</b>  | <i>Indicazioni per la valutazione degli alunni e per la certificazione delle competenze nella scuola primaria e nella scuola secondaria di I grado</i>                 |            |

### Normativa sul II CICLO DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E DI FORMAZIONE

| DOCUMENTO   | NOME  | ITER   |
|---|---|--|
| <b>Decreto legislativo 15 aprile 2005, n. 77</b><br>(G.U. n. 103 del 5.05.2005) | <i>Norme generali relative all'alternanza scuola-lavoro, ai sensi dell'articolo 4 della legge 28 marzo 2003, n. 53.</i>   | Definitivo   |
| <b>Schema di decreto legislativo</b>  | <i>Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53</i> | Approvato in prima lettura dal C.d.M.<br>il 27.05.2005 |

**Accordi riguardanti il  
DIRITTO - DOVERE**

| DOCUMENTO                          | NOME  | ITER   |
|------------------------------------|---|--|
| <b>Conferenza Unificata (C.U.)</b> | <i>Accordo quadro tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, del Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la realizzazione dell'anno scolastico 2003/2004 di un'offerta formativa sperimentale di istruzione e formazione professionale nelle more dell'emanazione dei decreti legislativi di cui alla legge 28 marzo 2003, n. 53.</i> | Repertorio Atti n. 660<br>C.U.<br>19.06.2003 |
| <b>Conferenza Stato - Regioni</b>  | <i>Accordo tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della Ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni e le Province autonome di Trento dell'istruzione, per la definizione degli standard formativi minimi in attuazione dell'accordo quadro sancito in Conferenza Unificata il 19 giugno 2003.</i>   | Repertorio Atti n. 1901<br>15.01.2004        |
| <b>Protocollo di intesa</b>        | <i>Protocollo di intesa tra la Regione Liguria - Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca - Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali per la realizzazione di progetti pilota finalizzati a far conseguire un diploma professionale a coloro che concludono i percorsi sperimentali previsti dall'Accordo quadro 19 giugno 2003.</i>   | Firmato il<br>26.01.2005                     |
| <b>Conferenza Unificata (C.U.)</b> | <i>Accordo ai sensi dell'articolo 9, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la certificazione finale ed intermedia e il riconoscimento dei crediti formativi.</i>  | Repertorio Atti n. 190<br>C.U.<br>28.10.2004 |

**Accordi riguardanti la  
ISTRUZIONE E FORMAZIONE TECNICA SUPERIORE**

| DOCUMENTO                          | NOME   | ITER   |
|------------------------------------|--|--|
| <b>Conferenza unificata (C.U.)</b> | <i>Accordo ai sensi dell'articolo 9, lettera c), del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281, tra il Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, il Ministro del lavoro e delle politiche sociali, le Regioni, le Province Autonome di Trento e Bolzano, le Province, i Comuni e le Comunità montane per la programmazione di percorsi di istruzione e formazione tecnica superiore per il triennio 2004/2006 e delle relative misure di sistema</i> | Repertorio Atti n. 807<br>C.U.<br>25.11.2004 |

**Normativa sull'**  
**APPRENDISTATO PER LA TIPOLOGIA DEL DIRITTO-DOVERE**

| DOCUMENTO  | NOME  | ITER   |
|--|---|--|
| LEGGI NAZIONALI DI RIFERIMENTO   |   |  |
| <b>Legge 24 giugno 1997, n. 196</b><br>(G.U. n. 154 del 4.07.1997 - S.O. n. 136)     | <i>Norme in materia di promozione dell'occupazione</i>  | In base all'art. 48 del D.lgs. 276/03, le Regioni devono |
| <b>Dpr 12 luglio 2000, n. 257</b><br>(G.U. n. 216 del 15.09.2000)                    | <i>Regolamento di attuazione dell'articolo 68 della legge 17 maggio 1999, n. 144, concernente l'obbligo di frequenza di attività formative fino al diciottesimo anno di età</i>   | regolamentare i nuovi percorsi                           |
| <b>D.lgs. 10 settembre 2003, n. 276</b><br>(G.U. n. 235 del 9.10.2003 - S.O. n. 159) | <i>Attuazione delle deleghe in materia di occupazione e mercato del lavoro, di cui alla legge 14 febbraio 2003, n. 30</i>   |  |
| LEGGI REGIONALI  |   |  |
| <b>Legge 1 febbraio 2005, n. 20</b>  | <i>Modifiche alla legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 (Testo unico della normativa della regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro) in materia di occupazione e mercato del lavoro</i>  |  |
| <b>Legge 26 luglio 2002, n. 32</b>   | <i>Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro</i>  |  |
| <b>D.P.G.R. 2 febbraio 2005, n. 22/R</b>   | <i>Modifiche al regolamento emanato con decreto del Presidente della Giunta regionale 8 agosto 2003, n. 47/R (Regolamento di esecuzione della legge regionale 26 luglio 2002, n. 32 "Testo unico della normativa della Regione Toscana in materia di educazione, istruzione, orientamento, formazione professionale e lavoro") in materia di occupazione e mercato del lavoro</i> | REGIONE<br>TOSCANA                                       |
| <b>DGR 21 marzo 2005, n. 427</b>   | <i>D.P.G.R. 2.2.2005 n. 22/R - Avvio dell'apprendistato professionalizzante nella regione Toscana.</i>  |  |

## Allegato II

### IL PROVVEDIMENTO SUL SECONDO CICLO

*“Schema di decreto legislativo concernente le norme generali ed i livelli essenziali delle prestazioni sul secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione ai sensi della legge 28 marzo 2003, n. 53”.*

Relazione illustrativa

Relazione tecnica

Allegati:

- A. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione
- B. Profilo educativo, culturale e professionale dello studente a conclusione del secondo ciclo del sistema educativo di istruzione e formazione per il sistema dei Licei
- C. Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali
  - C/1 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo artistico (Indirizzi: arti figurative, architettura design ambiente, audiovisivo multimedia scenografia)
  - C/2 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo classico
  - C/3 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo economico (Indirizzo istituzionale: ricerca e innovazione, internazionale, finanza pubblica, pubblica amministrazione; indirizzo aziendale: filiera moda, agroalimentare, servizi, turismo)
  - C/4 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo linguistico
  - C/5 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo musicale e coreutico (Sezioni: musicale e coreutica)
  - C/6 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo scientifico
  - C/7 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo delle scienze umane
  - C/8 - Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati dei percorsi liceali. Piani di studio e obiettivi specifici di apprendimento: Liceo tecnologico (Indirizzi: meccanico e mecatronica, elettrico ed elettronico, informatico e comunicazione, chimico e materiali, produzioni biologiche e biotecnologie alimentari, costruzioni, ambiente e territorio, logistica e trasporti, tecnologie tessili e dell'abbigliamento)
- D. Sui livelli di apprendimento in uscita (le lingue)
- E. Osa della lingua inglese nella scuola primaria
- F. Osa per le scienze, nella scuola secondaria di secondo grado



# Il laboratorio culturale pedagogico luogo di discernimento e dialogo

Prof. CESARE SCURATI - Università Cattolica Sacro Cuore di Milano

Il termine 'laboratorio' viene utilizzato sempre più spesso in maniera polivalente e sta praticamente ad indicare, ormai, ogni e qualsiasi forma e momento di attività che non sia strettamente frontale in senso tradizionale. Si può infatti dire che si è finito per parlare di 'laboratori' ogni volta che ci si trova in presenza di una qualche modalità di apprendimento che presenti delle caratteristiche di novità o comunque di non consuetudinarietà.

È inutile aggiungere che, così stando le cose, il rischio che si corre è di finire col perdere il senso specifico dell'idea. Vediamo quindi di riproporre qualche necessaria precisazione.

## I. Funzioni e contesti

Cominciamo, allora, a prendere in esame le dimensioni funzionalmente costitutive dei laboratori.

*Esplorare:* il laboratorio è il luogo nel quale non si perpetua il rito della pura e semplice ricezione ma si pongono in atto forme di ricerca nel senso del 'tracciato' e del 'percorso', proponendo ed affrontando itinerari di esplorazione e non semplicemente adagiandosi su sentieri definitivamente e preventivamente segnati.

*Integrare:* il laboratorio consente di effettuare una preziosa saldatura fra l'accostamento a saperi già definiti e strutturati nella loro cristallizzazione disciplinare ed il sapere come urgenza problematicamente ed esplorativamente calda ed immediata, richiesta di spiegazione, ipoteticità che attende di mettersi alla prova e di verificarsi.

*Essere vicino:* il laboratorio consente di porre in atto modalità di interazione fondate sulle qualità dell'accompagnamento, della vicinanza, del sostegno e della reciprocità, in modo da riequilibrare e riaggiustare le schematizzazioni relazionali riduttive troppo spesso ricorrenti nell'esperienza quotidiana sia di scuola che di lavoro.

*Alfabetizzare:* il laboratorio si propone come occasione di alfabetizzazione secondaria nel senso di utilizzo ed applicazione in direzione creativa dei risultati della prevalente esperienza di acquisizione-riproduzione che caratterizza lo studio e l'informazione.

Lungi, quindi, dall'essere luogo di pura e semplice ricreazione divagante, è invece un ambiente di vero e proprio apprendimento ulteriore ed approfondito.

*Valorizzare*: il laboratorio costituisce una possibilità di successo ad ampio raggio, senza preoccupazioni di selezione e di classificazione, rivolta esclusivamente a garantire la produttività di ciascuno.

*Animare*: il laboratorio coglie anche la disposizione alla 'avventura' come inclinazione alla non schematicità, all'inventività ed all'impegno per proposte e soluzioni ad alto contenuto di originalità personale.

Non meno importanti, però, sono alcune ulteriori qualificazioni, miranti a collocare il principio del laboratorio nel quadro complessivo dell'azione culturale.

*Intensificazione*: un'attività di laboratorio ha senso nella misura in cui vi si verifica una particolare concentrazione dell'attenzione ed un particolare arricchimento delle occasioni e delle strumentazioni finalizzate di crescita personale. In questo senso, è uno 'spazio-tempo 'arricchito' (potenziato) rispetto alle altre opportunità formative, così da escludere qualsiasi dispersione delle energie impiegate (massima focalizzazione) e da garantire il più elevato conseguimento degli obiettivi voluti.

*Alternanza*: è comunque in agguato il pericolo di un'eccessiva specializzazione, per cui sono consigliabili la proposta di diversi possibili laboratori, la partecipazione a più di uno di essi ed anche l'introduzione di momenti e forme non laboratoriali (cioè distensive e connettive) da alternare ai laboratori propriamente detti.

*Evidenziazione*: il laboratorio è un luogo ed un periodo di parole forti, di punti esclamativi, di acquisizione di conoscenze ed abilità precise, di guadagni oggettivamente rilevabili, che consente l'ottimizzazione delle evidenze cognitive e procedurali rispetto al campo considerato.

*Decontestualizzazione*: l'aspetto di settorialità, condizione della sua efficacia, pone però il laboratorio in una sorta di posizione 'sospensiva' rispetto al resto dell'esperienza, collocandolo in una dimensione piuttosto parentetica e potenzialmente discontinua rispetto ad esso, per cui si configura come uno spazio-tempo nel quale è importante entrare ma dal quale è ugualmente necessario uscire.

Passiamo ora a prendere in considerazione lo specifico rappresentato dalla qualificazione 'culturale pedagogico' che compare nel titolo.

Quali sono i motivi conduttori che possono venire oggi ritenuti particolarmente evidenti?

Che non ci sia in circolazione una sola idea di pedagogia rappresenta un'assoluta banalità, né pensiamo che ci dovrebbe essere per forza; appare quindi interessante cercare di identificare quali siano le accezioni più significative con le quali ci si trova attualmente a trattare.

Vediamo una rapida rassegna:

- a) *Pedagogia come verità*: campo di autenticazione valoriale, banco di prova umanistico, dei saperi sull'uomo e la sua formazione. In termini etici: pedagogia come passione educativa.
- b) *Pedagogia come campo strutturato*: organizzazione progettuale di saperi, enciclopedia regionale strutturata (campo dell'università e della ricerca).
- c) *Pedagogia come soggetto sociale*: sapere assente, rimpianto ed insieme scarsamente apprezzato, retroterra di bisogni che non trovano risposta.
- d) *Pedagogia come linguaggio*: costruzione di grammatiche dell'azione formativa, insieme di lessici dell'esperienza educativa.
- e) *Pedagogia come professionalità*: costruzione di competenze, consegna di elementi di affidabilità operativa.
- f) *Pedagogia come teoria*: derivazione normativa di comportamenti da premesse (costruzione di regole di comportamento).
- g) *Pedagogia come classificazione*: creazione di ordini verbali, allocazione in campi logici, costruzione di tipologie.
- h) *Pedagogia come scienza*: sapere contenutisticamente definito e metodologicamente fondato.
- i) *Pedagogia come interlocutore efficace*: sapere culturalmente rappresentativo e decisionalmente considerato.

Credo che in una logica di 'laboratorio culturale pedagogico' tutte queste forme possano presentare un qualche loro elemento di plausibilità e di considerabilità, ma ritengo che l'indicazione i) debba rappresentare il punto di riferimento progettuale orientativo. Si tratta, infatti, di contribuire a diffondere una più precisa consapevolezza culturale dei fenomeni educativi del nostro tempo, una più avvertita capacità di leggerli correttamente e di concettualizzarli adeguatamente ed una più concreta e dinamica attitudine a costruire efficaci disegni di progettualità secondo valori e principi di umanizzazione cristiana e tenendo presenti i luoghi, i contesti ed i linguaggi nei quali i problemi si innestano e si propongono all'attenzione.

Un 'laboratorio culturale pedagogico' non può limitarsi a ribadire e definire ma deve impegnarsi ad analizzare, descrivere, valutare e progettare.

In altri termini, possiamo dire che la problematica educativa viene alla considerazione pedagogica dalla cultura in tutte le sue espressioni ed il 'laboratorio culturale pedagogico' la restituisce alla cultura attraverso un processo di chiarificazione e di proposta di so-

luzione ed interventi. Per questo, occorre saper collegare lo strato del 'sapere' con la percezione delle 'sfide' in gioco, realizzando un innesto produttivo fra la forza di ciò che è solido nella sfera della conoscenza e della coscienza e ciò che si presenta 'liquido' (incerto, contraddittorio, precario, perfino dolorosamente oscuro) sul piano dell'attualità vissuta della vita personale e collettiva..

Chiarezza di principi ed affidabilità delle competenze sono, in tal senso, dei doveri assolutamente non negoziabili.

La situazione pedagogica attuale si presenta con caratteri di piuttosto sconcertante decifrazione, che vedono agitarsi sul sempre più ingarbugliato scenario delle nostre vicende scolastiche ed educative le più varie rappresentazioni ed i più svariati personaggi, che sembrano incorporare un caleidoscopio tale di poteri, debolezze, aggressività, suggestioni, competenze, incompetenze, frustrazioni, baldanzosità, inclusioni ed esclusioni da perdersi la testa (nonché da farci anche preoccupare).

Dedichiamo qualche rapidissima notazione ad alcune emergenze tematiche particolarmente pressanti nei dibattiti e nella stessa esperienza reale di questi anni, nelle quali vedere la presenza ed il gioco del 'pedagogico' nella sua difficile e complessa vitalità.

Proponiamo sei punti di osservazione.

A. La mediazione pedagogica appare in difficoltà nel mantenere la sua linea elaborativa fra le urgenze del 'micro' – problematiche concrete, fattualità specifica degli eventi educativi – e le sempre più invadenti pressioni del 'macro' – le incombenti grandi istanze dell'economia e della politica –, da cui deriva il ripresentarsi di una pericolosa tendenza all'ancillarità ed alla pura servilità funzionale del pedagogico oppure il diffondersi di un negativo apprezzamento di noiosa inutilità (le chiacchiere dei pedagogisti fanno soltanto perdere tempo... così disse un importante personaggio politico).

B. Il discorso pedagogico deve realizzare – torniamo a dire – una comunque difficile composizione fra qualcosa di 'fisso' (permanente, essenziale, basilare, perenne) e qualcosa di 'mobile' (contingente, situazionale, relativo): senso dei fondamenti e difesa dei valori da una parte e, dall'altra, cognizione di causa e contributo di competenza. La perdita di questo equilibrio comporta la chiusura in un universo reiterativo di inascoltate asserzioni di principio oppure la riduzione al puro e semplice opportunismo consulenziale.

C. Il successo della pedagogia centrata sul processo e sul percorso sembra venire soppiantato da quello di una pedagogia del risultato e del traguardo. Ad una pedagogia qualitativa basata sulla consapevolezza della fatica, della lentezza e del sostanziale carattere probabilistico dell'esito sembra subentrare una piuttosto quan-

titativa ed asseverativamente predittiva in senso meccanico sul conseguimento dei risultati voluti: potrebbe anche rappresentare, più che la liberazione da un ingannevole sogno, il risorgere di una pericolosa illusione. Purtroppo, ogni meta è il punto terminale di un cammino ed ogni conoscenza il premio finale di una fatica di apprendimento, e non volerlo ricordare vuol dire uscire dalla grammatica pedagogica fondamentale.

D. Assume una rilevanza sempre più centrale il tema della (delle?) identità, rispetto al quale la costruzione di un approccio pedagogico è chiamata a destreggiarsi, per trovare una propria linea di sviluppo, fra le tentazioni ideologiche (tematiche etnico-razziali, grandi visioni totalizzanti) di timbro oggettivistico e le suggestioni psicodinamiche (singolarità, clinicità) di tono soggettivistico. Ritrovare un salda nozione della persona nella sua multidimensionale unità e nella sua autentica relazionalità diventa, allora, un esercizio necessario per riconsolidare il terreno sul quale poggiare; ogni passo indietro, a questo riguardo, ha soltanto effetti disastrosi.

E. L'analisi dell'innovazione conferma una volta di più una lezione che la storia dell'educazione (e soprattutto della didattica) ha costantemente riproposto: i grandi balzi in avanti sono legati all'innovazione 'povera' – semplice, a basso tenore tecnologico, facilmente apprendibile e generalizzabile: per dirla con Illich, 'conviviale') – molto più che a quella 'ricca' – complessa, ad alto contenuto tecnologico, impegnativa da apprendere, carica di abilità specifiche: in altre parole, 'industriale'. Le problematiche sociali connesse con l'espansione delle tecnologie dell'istruzione di carattere informatico e telematico (infopoverty) non sono che l'ultima espressione di questa costante, che ci mette nuovamente davanti agli occhi la possibile riapertura della forbice fra la speranza di una universalizzazione del meglio per tutti e l'opportunità dell'ottimo soltanto per pochi.

F. Di fronte alle varie formulazioni disciplinari, ai diversi approcci conoscitivi ed alle intersecate problematiche che occupano il nostro terreno di osservazione, la pedagogia può apparire – come nel caso delle scienze dell'organizzazione con il loro intrinseco machiavellismo produttivistico o del raffinato estetismo autogiustificatorio delle teorie del segno e della rappresentazione – un sapere troppo 'ingenuo' o troppo 'materno' – permeato dallo spirito dell'accoglienza – o, infine, se guardiamo all'infinito ed inconcludente dipanarsi ed attorcigliarsi delle questioni sulla riforma della scuola e sulla formazione degli educatori, troppo 'stanco', incapace di scatto, ripetitivo, inerte, privo di capacità di appello.

È su temi come questi – crediamo – che è il caso di lavorare per costruire occasioni e prospettive che possano arrivare a toccare sempre più da vicino il senso profondo di un sapere che trova la sua verifica finale nel lavoro quotidiano di chi svolge il suo compito in situazioni di alta responsabilità umana (famiglia, scuola, chiesa, or-

ganizzazioni giovanili, e così via). Cercare la qualità, in sostanza, vuol dire cercare il senso; o almeno non dimenticarlo: per la Pedagogia, vuol dire continuare a cercare il senso dell'educazione. Ed aiutare sempre a perseguirlo.

#### 4. Un mondo di sfide

Nel Convegno su 'La pedagogia e la didattica oggi' organizzato il 6-7 maggio 2004 a Bressanone dalla Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bolzano sono state opportunamente riproposte – in una comunicazione di G. Wallnöfer – le principali sfide pedagogiche e scolastiche sulle quali si è tornati recentemente in sede europea, sotto lo slogan riassuntivo – del quale sono state anche messi in evidenza i punti più deboli ma che continua a riscuotere un duraturo successo nei lessici governativi – della 'società della conoscenza' (non si vede – a dire il vero – perché si debba parlare soltanto di conoscenza quando, in realtà, è in gioco la qualità della vita individuale e collettiva delle persone nella totalità dei suoi aspetti).

*Importanza dei primi anni di vita.* La sottolineatura costituisce una ulteriore conferma di una tendenza scientifica ed istituzionale che ha attraversato tutto il Novecento e che pare addirittura intensificarsi nel nuovo secolo. Occorre però stabilire con chiarezza di conoscenze e linearità di azioni gli effettivi indicatori di tale importanza, che comporta una vera e propria centralità del bambino come essere integralmente umano nella pienezza dei suoi diritti e nella complessità delle sue esigenze; e qui lo slogan della 'conoscenza' può anche indurre riduzioni e deviazioni di non scarso peso.

Quali sono i corretti paradigmi culturali dell'infanzia sui quali poggiarsi? La Montessori – tanto per fare un esempio – se lo è continuamente chiesto, e credo che ce lo si debba continuare a chiedere.

*Autonomia della scuola.* Pensando al rilevante allargamento dei paesi che entrano comunque a far parte del contesto culturale europeo ed alla conseguente necessità di rendere sempre più compatibili i loro diversi sistemi formativi – fin qui si è parlato di 'armonizzazione', esercizio che dovrebbe (dovrà ?) aprirsi ad estensioni ben diverse rispetto a quelle fin qui sperimentate - ci pare che si possano avanzare tre considerazioni: a) il termine 'autonomia' figura in tutti i linguaggi istituzionali e pedagogici conosciuti, assumendo, ovviamente, connotazioni e sfumature differenti a seconda dei loro contesti: se si vuole evitare la pura operazione di innovazione cosmetica si tratterà di arrivare ad una coerentizzazione pensabile e praticabile, cioè ad una concettualizzazione logicamente creativa ed insieme rivolta ad un nuovo ordinamento efficace della realtà; b) la connessione che lega l'idea di autonomia (decentramento, devoluzione) a quella di governo è comunque una relazione costitutiva, da sciogliere nei suoi termini organici e da vedere nelle

sue terminazioni fattuali di nuovo sistema di poteri, obblighi e verifiche; c) se non si arriva a toccare i nodi relativi alla progettazione curricolare di scuola ed alla professionalità deliberativa dei docenti si resta comunque ad un livello assertorio ma non conclusivo.

*Liberare la mission.* È qui direttamente in gioco la considerazione dell'impresa scolastica nei suoi aspetti organizzativi, rispetto ai quali si fa presente l'esigenza fondamentale di liberare la conduzione della vita di scuola dai sovrappesi economici e burocratici per renderla capace di perseguire con agilità e sicurezza i suoi compiti pedagogici specifici, che si condensano nell'imperativo di garantire le condizioni per la promozione dell'uguaglianza delle opportunità.

Non pare che si stia andando esattamente in questa direzione; anzi, non mancano coloro che vedono in certe forme di autonomia soltanto degli scarichi di ulteriori ingombri ed appesantimenti funzionali. Si può ricordare, allora, che le mission affermate diventano verità soltanto se si trasformano in mission accettate, comprese ed agite; e del cammino da fare, a questo proposito, ne resta davvero molto.

*Internazionalizzare e globalizzare.* Le questioni in merito non sono certamente poche o di scarso peso. In termini di istituzioni europee si è fatta finalmente largo, come tema che dovrà trovare uno sviluppo sempre più ampio, la consapevolezza che la soluzione del problema non può essere vista soltanto nella diffusione delle competenze linguistiche come tali ma deve venire identificata nella stretta associazione fra di esse ed una preparazione culturale generale solida, aperta ed approfondita, nella quale siano presenti le indispensabili competenze critiche e morali.

Bisognerà, quindi, non lasciarsi guidare dalle sole categorie economiche e tecnologiche per attestarsi sulle più essenziali categorie educative. Il futuro, infatti, non sta nella semplice modificazione dei comportamenti ma nella costruzione di una nuova qualità delle forme di vita personale.

*Formazione permanente.* Non ci si può certo esimere, nel fornire panorami di questo genere, dall'entrare sul terreno della *longlife education* – altro termine che corre fortemente il rischio della sloganizzazione e della citazione di maniera.

In realtà, i punti da considerare non sono pochi: persistente atteggiamento scuoacentrico dei governi e delle amministrazioni (la scuola è più facilmente circoscrivibile e controllabile in termini gestionali), diffondersi dei comportamenti massificati e dei poteri loro connessi, frammentazione dei punti di iniziativa, difficile contemporazione di bisogni di tipo elementare (alfabetizzazione strumentale) ed espressioni personali di tipo elevato (curiosità intellettuale, coltivazione spirituale), sempre più drammatica deriva di grandi forme dell'elevazione umana (sport, turismo, spettacolo) in direzione mercantile e consumistica.

La vita educa, diceva Spranger: è' vero, ma non è facile lasciarglielo fare.

Chiudiamo l'esposizione presentando alcune riflessioni sulla prospettiva di un 'laboratorio culturale pedagogico' come iniziativa (intenzionalmente) adeguata alla congiuntura di passaggio nella quale ci troviamo collocati. Avvertiamo, poi, che se ne può parlare sia come 'idea' (principio) sia come 'struttura' (forma realizzativa) sia come 'azione' (modalità procedurale effettiva)

Segnaliamo allora le 'qualità' fondamentali cui badare.

*Multilateralità.* L'educazione è un oggetto quanto mai particolare, che si presenta (e si presenterà ancora di più), da una parte, come intrinsecamente connesso a tutti gli influssi ed a tutte le modificazioni inerenti all'ideologia, al costume, alle scelte politiche e culturali (in una parola, alla cultura umana nella totalità dei suoi aspetti) e, dall'altra, estremamente complesso, impossibile da isolare e spiegare, come avviene per i fatti naturali, con procedure rigorosamente causali. In ogni fatto educativo, anche il più semplice, è infatti inclusa una serie tale di fattori, motivi e conseguenze che la necessità di comprenderlo e spiegarlo richiede l'utilizzo di una molteplicità di punti di vista e di strumenti di ricerca.

Non è per caso, quindi, che le concezioni più recenti della pedagogia concordano nel rompere gli schemi identificatori ed unilateralizzatori e nel sostenere la complessità e la compositezza del sapere pedagogico in senso favorevole all'idea di ricerca interdisciplinare, naturalmente orientata verso soluzioni di gruppo e di équipe, nelle quali ciascuna disciplina si assume il compito di chiarire la problematica in questione e dalla messa in comune dei risultati settorialmente raggiunti si può pervenire ad una soddisfacente soluzione operativa.

Si tratta di una posizione che presenta alcuni punti a favore – la dinamicità storica, la rilevanza sociale, il contenuto etico, l'istanza produttiva, la traducibilità professionale – ma anche l'indubbio limite di una scarsa rispondenza ai requisiti stabilizzati dell'epistemologia scientifica consolidata. Ma qui potrebbe utilmente partire il dibattito su quale sia, se l'inconsistenza della Pedagogia oppure la ristrettezza dei requisiti, la parte in difetto.

Alla Pedagogia Tremila il compito di risolvere la questione ma, più probabilmente, di continuare ad esplorarla.

*Analisi e composizioni.* Non è certo difficile vedere la crescente e pressoché inarrestabile pedagogizzazione di ogni problematica culturale, sociale e civile, così che pare di vivere in un'atmosfera caratterizzata da una sorta di emergenza continua dell'educativo (il comportamento politico, il comportamento ecologico, il comportamento sessuale, il comportamento alimentare... tutto diventa oggetto di ragionamento pedagogico), cui corrisponde, però, un' altrettanto rilevante tendenza alla vanificazione del campo di pertinenza nel quale collocare il discorso dell'educazione e sull'educazione.

L'effervescenza contenutistica che contraddistingue l'interesse pedagogico deve essere ordinata e calibrata secondo una qualche

linea di consistenza e di riconduzione unificante. Ora, il punto di vista dell'azione educativa in quanto intervento promozionale dell'alterità personale soggettiva (l'«eccedenza» della persona come principio cardine) può essere assunto (in tutte le sue rifrazioni, che vanno dall'intimità ed interiorità dell'evento formativo alle strutturazioni sociali e civili in cui esso giunge ad istituzionalizzarsi) come 'fuoco' risolutore ultimo e garanzia di autenticazione propria del 'pedagogico' come tale.

Il discorso pedagogico integrale esige sempre, cioè, la comprensione tanto dal punto di vista teoretico-finalistico che da quello empirico. Il primo imperativo è sempre quello di una documentazione il più possibile esaustiva e multilaterale; il secondo di una riflessione critica avvertita; il terzo di una connessione attenta fra le osservazioni di natura pratica ed i dati descrittivi e la concezione generale di natura etica e valoriale; il quarto di un orientamento verso la sintesi che offra indicazioni effettive per la soluzione dei problemi considerati. Per questo, è importante che il campo informativo sia sufficientemente ampio e che – se possibile – si faccia ricorso a diverse competenze; inoltre, bisogna che esista un concreto interesse per il miglioramento della pratica educativa reale nella specificità delle sue connotazioni finalistiche, situazionali ed operative.

Un'idea abbastanza soddisfacente anche della Pedagogia Tremila, quindi, è quella di un sapere dalle molte dimensioni, strettamente ancorato ai problemi della vita dell'uomo e necessario per rendere sempre più umana l'esperienza educativa.

*Segnali.* Il passaggio dalla modernità alla postmodernità ci pone in presenza di una sorta di processo di 'miniaturizzazione pedagogica', vale a dire all'esigenza di una pedagogizzazione diffusa delle microesperienze e dei microambienti di vita, intesa come incremento del livello di autoconsapevolezza dei comportamenti relazionalmente significativi. Si va passando, cioè, da una visione accademico-formale del discorso pedagogico ad una pragmatico-orientativa.

Svolgere il gioco dell'autoriflessività vuol dire trovare i termini di una decisionalità reale; parlare, cioè, di operatori educativi che decidono nel senso di confrontarsi con alternative reali e non di ricondursi ad una specie di finta libertà che finisce per coincidere, nei fatti, con una spirale di comportamenti tradizionalisticamente esecutivi. Quello che probabilmente manca, a questo punto, è un contesto istituzionale descrivibile ed esplicito in cui tutto ciò possa diventare effettivo, vale a dire una condizione strutturale ed organizzativa disposta ad accogliere la capacità decisionale di un operatore educativo autoriflessivo.

Il problema, allora, è di uscire dalla logica delle gabbie e dei terreni ristretti per arrivare alla delineazione di veri e propri contenitori su misura, di spazi e di situazioni, cioè, caratterizzati dalla

compatibilità storica, civile e razionale con la natura dei problemi e quindi dalla reciproca riconoscibilità fra chi presenta un bisogno e chi offre una competenza per affrontarlo: l'autonomia può rappresentare il terreno pedagogico-professionale specifico al riguardo.

Un secondo tipo di considerazioni, di natura più strettamente culturale, riguarda il particolare momento di natura 'idiografica' che la cultura formativa sta attraversando, come il ricorrente richiamo allo specifico, al vissuto, alla biografia ed alla memoria dimostra piuttosto chiaramente. Il senso della crisi del 'nomotetico', per quanto riguarda i saperi di formazione, è molto acuto.

Possiamo ricondurci, per un'analisi, a quattro momenti di dominanza idiografica:

- romanticismo: prevalenza del sentimento sulla legge, della passione sulla regola;
- decadentismo: prevalenza del precario sul definitivo, del malato sul sano, della trasgressione sulla regolarità;
- sessantottismo: tentativo di invasione dell'idiografico (contestazione) nel nomotetico (potere);
- new age: annullamento dei problemi, sostituzione del sogno alla realtà, evasione dalla storia.

La non semplice questione da affrontare è di capire se questi momenti hanno una natura solare o crepuscolare; se appartengono, cioè, al mondo dell'alba o a quello del tramonto: di fronte all'idiografia come progetto – cioè all'esigenza dell'autenticità, dell'immediatezza, dell'interpretazione situazionale aperta – rimangono comunque la forza e la pesantezza delle oggettivazioni strutturali, che collocano oggi in primo piano il volto dell'economia e della politica. È sicuramente vero, da una parte, che, se si oltrepassa il confine della concretezza, si corre il rischio di una caduta nell'estenuazione alienante dell'estetismo irradionalistico, rimpiazzando colpevolmente le competenze (per quanto precarie) dell'esperto con le mistificazioni del guru e dell'imbonitore, ma rimane anche il fatto di un difficile conflitto di mentalità e di atteggiamenti. Basta porsi qualche semplice domanda: come si definisce la qualità per un amministratore e per un educatore? come possono intendersi una cultura incentrata sull'investimento, il profitto e l'interesse ed una sulla solidarietà? qual è il limite reciproco di comprensione intorno al criterio della gratuità come valore eticamente assoluto del servizio?

Per un 'laboratorio culturale pedagogico' si tratta di domande da porsi. Senza limitazione di millenni.



# avori di gruppo per regioni

## Traccia

### Il coordinamento regionale

A. LA SITUAZIONE DELLA PASTORALE DELLA SCUOLA DIOCESANA E REGIONALE VA VALUTATA RISPETTO AI SEGUENTI PUNTI:

È importante considerare l'ambito di servizio pastorale che è di competenza dell'ufficio per la pastorale della scuola e definire nel modo più opportuno il rapporto con il servizio diocesano per l'IRC. Quest'ultimo richiede specifiche e crescenti attenzioni in seguito all'immissione in ruolo dei docenti e alle procedure che riguardano l'intesa sulla nomina. A livello diocesano esiste uno specifico servizio pastorale per l'IRC: si tratta di una distinzione pastorale necessaria che arricchisce la pastorale della scuola nel cui contesto peraltro opera lo stesso IRC tendendo ai medesimi obiettivi pastorali generali. I temi educativi (come quello del nostro Convegno) attorno ai quali far convergere la comunità cristiana.

Non andrebbero dimenticate alcune priorità:

- l'associazionismo in generale e quello dei genitori in particolare, in quanto AGE e AGESC, mediante la costituzione dei FORUM, hanno costruito una rete che può essere un punto di riferimento per la pastorale della scuola; in termini ancora più urgenti si pone la questione delle opportunità offerte dalla riforma ai genitori (e dagli organi di governo della scuola) circa l'indicazione delle attività connesse con l'orario opzionale-facoltativo;
- l'associazionismo dei docenti (AIMC, UCIIM, DIESSE);
- l'associazionismo degli studenti.

*Forse la creazione dei centri di elaborazione educativa può orientare le varie associazioni a programmare le loro attività sulla base di obiettivi condivisi.*

- Le esigenze della riforma in corso: essa richiede di essere conosciuta non superficialmente e comunque che ci siano dei criteri di discernimento che riescano a unire il mondo cattolico attorno ad alcuni motivi rilevanti di tipo pedagogico.
- La riforma del secondo ciclo e in particolare della formazione professionale che richiede un coordinamento pastorale con la pastorale sociale e il lavoro.
- Il tema della parità scolastica e della scuola cattolica.

B. VERIFICARE QUESTI PUNTI CHE CORRISPONDONO AI NN. 46-58 DELLA NOTA CEI *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* (1991)

1. *Funzionamento degli organismi diocesani.* L'esperienza finora maturata offre un'indicazione chiarissima sulla necessità che Ufficio e

Consulta abbiano unità di indirizzo e un organico rapporto. Ciò si ottiene solo quando il direttore dell'Ufficio è anche presidente della Consulta. Per quanto riguarda il funzionamento della Consulta, l'esperienza raccomanda l'adozione di un *metodo chiaro ed efficace di lavoro*. Ciò può essere facilitato dalla stesura di uno *Statuto*, o *Regolamento*, che sia semplice, di facile applicazione, non formalistico o autoritario. Qualche Consulta ha trovato utile prevedere sessioni di lavoro per gruppi o commissioni, in particolari momenti e per specifici argomenti.

2. *Il Coordinamento regionale*. Fra le strutture di servizio della pastorale della scuola, quella di più recente individuazione è la *Commissione Regionale per la scuola*, strumento di coordinamento. In concreto esso, oltre ad assicurare il raccordo con gli organismi nazionali di pastorale della scuola, deve concentrarsi su un lavoro di confronto fra la pastorale della scuola delle diverse Chiese particolari, per sfruttare al massimo le esperienze accumulate, sostenendo le diocesi con maggiori difficoltà, e trasformando il dato della omogeneità culturale ed ecclesiale regionale in elemento di promozione e corresponsabilità comunitaria. Dalla dimensione regionale il dialogo della pastorale della scuola con i propri referenti ecclesiali e sociali sembra acquistare maggiore continuità e autorevolezza. Anche nel rapporto con la Conferenza Episcopale Regionale attraverso il Vescovo delegato di settore.

3. *I dinamismi della programmazione pastorale*. La risposta pastorale deve essere capace di accogliere le novità e le variabili, ma anche di accumulare esperienza e perfezionare gli strumenti. In questa prospettiva appaiono irrinunciabili alcune caratteristiche.

Anzitutto *la continuità* la quale colloca la sequenza degli interventi in un prima e in un poi, legandoli nell'idea unificante del traguardo da raggiungere. La continuità contiene l'esigenza di sfuggire alla episodicità e all'improvvisazione, acquisendo lentamente il senso di un progetto da realizzare nel tempo (ad esempio nell'arco di un triennio). Altro elemento della progettazione è *l'organicità* sia nei confronti dell'intero impegno pastorale (piano pastorale diocesano e nazionale), sia come interazione con i diversi livelli e soggetti pastorali (parrocchie, vicariato, coordinamento regionale, Scuola Cattolica, associazioni ecclesiali...).

Molta dell'efficacia è certamente legata alla conoscenza e valorizzazione dei ritmi brevi e rigidi della scuola e alla capacità di inserirvi con *tempestività* la proposta pastorale.

Quanto viene programmato deve possedere l'immediatezza, la semplicità, la chiarezza, la persuasività di un segno leggibile da tutti come un messaggio di amicizia, di incoraggiamento, di responsabilizzazione.

4. *La pastorale della scuola per gli operatori scolastici*. La scuola ha certo bisogno di strutture e ordinamenti più adeguati alle nuove esigenze, ma resta evidente il primato della "risorsa-uomo" a cui la stessa pastorale della scuola è chiamata a dare attenzione entrando in un dialogo di servizio e collaborazione con gli operatori cristiani, ma anche con i genitori e gli alunni, soprattutto nel momento in cui essi assumono responsabilità più impegnative nell'istituzione.

Questa azione di Chiesa non si compie senza la mediazione delle *associazioni laicali* che hanno maturato, come ricchezza di tutta la comunità cristiana, esperienza e competenza, sensibilità cristiana e motivazioni autenticamente spirituali.

5. *La pastorale della scuola a servizio della comunità diocesana e delle parrocchie.* Il principio di organicità, esigito dalla programmazione pastorale, si esprime anche nella ricerca di collaborazione della pastorale della scuola e dell'educazione con i diversi settori della pastorale diocesana ai quali essa è pronta a dare il proprio contributo, nel rispetto della propria e altrui specificità originale, in nome dell'unità della persona cui i diversi interventi pastorali si rivolgono. Si colgono con immediata evidenza alcuni nessi che la pastorale dell'educazione e della scuola è chiamata a riconoscere e valorizzare nei confronti della *pastorale giovanile, della catechesi e della pastorale vocazionale, dell'animazione culturale e del progetto culturale, della pastorale familiare.*

## Sintesi gruppo I

Basilicata, Calabria, Puglia, Sicilia, Sardegna

a cura di Danilo D'Alessandro

Sono presenti all'incontro 20 partecipanti in rappresentanza di Basilicata, Calabria, Puglia, Sicilia. Coordina il gruppo don Giustino D'Addezio, responsabile per la regione Basilicata. Fa da segretario don Danilo D'Alessandro della diocesi di Mileto.

Non essendo presenti tutte le diocesi delle regioni summenzionate, le notizie sono parziali ma reali e non rappresentano la totalità delle regioni.

L'incontro ha dato a tutti possibilità d'intervento e di chiarezza espositiva, specialmente alla Formazione Professionale e sulla difficile coesione e lavoro sul livello regionale, diocesano e mondo dell'associazionismo.

In molti casi si è verificato che carenze di comunicazioni sul livello verticale, mentre pare esservi la stessa difficoltà in orizzontale sui territori regionali. Questo a seguito della mancata istituzione di un coordinamento regionale e istituzionale.

### 1. Convegno

Buona l'organizzazione e l'ecclesialità. Manca lo spazio per un assetto contraddittorio.

IRC - Pastorale della Scuola: c'è difformità di situazioni nelle regioni, manca il rapporto tra IRC e PS, si fa difficoltà a dialogare e molte volte le associazioni risultano essere autoreferenziali.

È presente l'associazionismo sia studentesco che dei docenti ma con scarso raccordo e comunicazione con gli organismi diocesani.

Si è evidenziata una forte preoccupazione per ciò che attiene la formazione professionale in merito a: trasferimento di competenze alle regioni; nomine politiche; interessi di gruppi o associazioni di parte; autonomia gestionale contrastata dal politico di turno; ricaduta relativa sugli studenti; mancato raccordo col mondo del lavoro; spudorato favoritismo a vantaggio delle classi abbienti in regioni notoriamente povere.

Coralmente ogni regione ha espresso questo giudizio.

## **2. Parità scolastica**

Unanimemente si riscontra una drammatica chiusura delle scuole con forte tradizione educativa alle spalle, specie delle congregazioni religiose a vantaggio di istituti privati che possono regalare diplomi (diplomifici).

## **3. Centri di elaborazione educativa**

Nel riordinamento degli ISR diocesani si deve mirare alla creazione di centri di promozioni culturali ed educativi. Laboratori che potrebbero trovare sede naturale negli ISR.

Si potrebbe pensare l'attivazione di fondi CEI dedicati all'Educazione e al risanamento economico di alcune scuole cattoliche.

Numero 46 segg. della nota CEI: nelle regioni la situazione si sta evolvendo e si sente la necessità di strutture e organismi stabilizzati che vadano verso la continuità, l'organicità. Il contesto di lavoro per ciascuno è molto diverso con punte di eccellenza in alcune diocesi e in altre un po' meno.

---

## **Sintesi Il gruppo**

**Abruzzo, Campania, Marche, Molise, Umbria**

a cura di Marco De Carolis

Presiede il coordinamento regionale Don Marco Farina. Si intraprende una discussione rispetto il funzionamento degli organismi diocesani osservando i diversi tipi di rapporti esistenti tra Ufficio scuola e Ufficio IRC delle diverse diocesi presenti:

- Pompei: uffici distinti.
- Pesaro, Ancona: uffici che coincidono.
- Nocera-Sarno sono distinti con l'ufficio IRC ad un sacerdote mentre quello scolastico della pastorale viene generalmente gestito e affidato a laici (famiglie o diaconi o singoli). La collaborazione della pastorale scolastica è molto più forte con la pastorale giovanile e vocazionale piuttosto che con l'ufficio IRC. Manca sia uno scambio a livello di contributi sia di informazione.

- Sorrento: nelle diocesi con due direttori di ufficio (Sorrento) gli IRC sono impegnati nelle nomine e assunzioni in ruolo. La pastorale scolastica sta cercando di nascere e trovare una sua struttura. Vi sono laici che vogliono attivare un rapporto con l'ufficio che però è molto impegnato. Come ufficio sono inesistenti movimenti di studenti, genitori e docenti.
- Fermo: ogni ufficio va un po' sui binari paralleli e non c'è una collaborazione strutturale.

Si passa quindi a osservare e raccogliere esperienze rispetto ai dinamismi della programmazione pastorale ed in particolar modo alla pastorale della scuola per gli operatori scolastici. Emerge in particolar modo il ruolo forte dell'Associazionismo.

- Pompei: l'AGE è forte ma non riesce a entrare nelle diverse dinamiche.
- Ancona: l'AIMC è ben strutturata e lavora insieme all'AGE. L'associazione è su tutto il territorio nazionale ma avrebbe bisogno di una rete. È sempre più importante progettare insieme a livello regionale.
- Ascoli: esperienza significativa di un gruppo di coordinamento che nasce per una grande collaborazione.
- Chieti: manca la presenza di associazioni. Tante esperienze sembrano affiancare la vita ma non entrano in essa: inseriamo la proposta nella vita degli studenti.
- Terni: come associazione funziona solo l'AIMC.
- Napoli: manca una pastorale scolastica organizzata e la diocesi è molto vasta.
- Avellino: c'è sensibilità alla pastorale scolastica con grande attenzione al mondo dei ragazzi. Hanno inventato, partendo dal proprio vissuto di cristiani e di professori, tante cose che però potrebbero sembrare slegate. Necessità di intruppare i ragazzi, questa è la paura. Si teme che annunciare Cristo ai ragazzi possa essere altro. È necessaria una presa in cura piuttosto che un intrupamento.
- Alife-Chiasso: positiva una non divisione tra pastorale scolastica e responsabile IRC. Rispetto all'associazionismo c'è una forte resistenza. Invece che fare ognuno la propria iniziativa queste devono passare attraverso l'ufficio scuola.
- AGE Ancona: il Forum ha chiamato tre associazioni ad entrare nella scuola.

Si individuano infine dalla discussione alcuni nodi problematici rispetto la riforma scolastica e la vita degli Uffici scuola nel territorio regionale che si ritiene essere degni di una forte attenzione per poter riprogrammarsi ed essere sempre più come pastorale scolastica a servizio della comunità scolastica e diocesana.

1. In molte diocesi non esiste la consulta. In quelle in cui è presente esiste da anni. Non ci sono associazioni scolastiche. Non vi sono statuti.

2. Nelle Marche vi è un vescovo delegato con il quale si riuniscono gli incaricati regionali. Accanto a questo c'è una Commissione della pastorale scolastica e rappresentanti delle varie associazioni cattoliche. In Campania c'è un unico delegato regionale. Sarebbe necessario dare efficacia a queste strutture in tutte le regioni.

3. Essendo un po' bloccato il sistema delle Commissioni si trova difficoltà nel prevedere una programmazione che abbia continuità, organicità e tempestività rispetto alle richieste della nuova riforma della scuola.

4. Si ritengono fondamentali i contributi delle associazioni che però devono ritrovarsi insieme a dialogare al di là dell'etichetta. Lasciando un po' indietro i propri interessi all'interno di organismi quali quello scolastico occorrerà ritrovarsi a dialogare ad un unico tavolo.

5. Importante è il rapporto con i dirigenti da curare e da far sentire parte integrante coinvolgendoli se loro desiderio nella vita della pastorale scolastica.

## Sintesi III gruppo

### Lazio

A cura di Filippo Morlacchi

Don Bruno Stenco introduce la conversazione: lo Stato chiede ormai alle scuole solo i LEP (Livelli essenziali di prestazione), da verificarsi tramite l'INVALSI; il resto è affidato tutto alle regioni. Gli OSA non sono a discrezione delle istituzioni scolastiche, ma sono il punto di riferimento normativo; viceversa gli OF sono elaborati in base alle esigenze delle classi. Se le Regioni dunque acquistano un ruolo sempre maggiore, il ruolo dei responsabili ecclesiastici regionali andrà necessariamente crescendo. Circa l'IRC, l'*intesa* sulla nomina (dato che la nomina è ormai avvenuta, grazie al titolo, l'idoneità, il concorso) diventa sempre più importante: si tratta di *orario*, *sede*, diritti legati alla *mobilità*, ecc. Perciò il lavoro di accordo *paritetico* comporta la costituzione di una sorta di "Ufficio Scolastico Regionale Ecclesiastico" – ciò rende sempre più importante dedicare un'attenzione specifica al Responsabile Regionale dell'IRC (ci sono fondi CEI stanziati allo scopo). Ovviamente, si tratta di non trascurare a causa di questo grande impegno il ruolo della *pastorale della scuola*...

Patrizia Martino, AGE di Sora Aquino Pontecorvo (resp. IRC: don Mario Zeverini). L'associazione riceve molto supporto dal re-

sponsabile IRC; manca forse un po' la collaborazione da parte di persone che da tanto tempo operano nel campo della scuola (stanchezza generalizzata). Al livello di pastorale, di fa invece abbastanza, anche grazie al lodevole impegno del vescovo.

Teresa Bonucci, AGE di Latina (Terracina-Sezze-Priverno). Non conosce a sufficienza l'attività tipicamente "pastorale"; come genitore, non è a conoscenza di incontri sulla riforma o la scuola in genere. Il FOPACS di Latina si è avviato solo nel 2004, ci si sta organizzando per iniziare in maniera sistematica a settembre prossimo.

Valeria De Rossi (Anagni-Alatri, docente IRC). C'è da poco un nuovo direttore diocesano; il precedente si è occupato soprattutto della formazione dei docenti.

P. Perrone (FIDAE). Le scuole cattoliche aspettano la parità. Ogni regione ha un suo presidente FIDAE, con corsi di aggiornamento ecc. Si insiste molto affinché si incrementino le iniziative regionali, dal momento che la regione diventa sempre più significativa (ci sarà un *assessore* per la scuola).

Don Carlo (Gaeta; responsabile della Past. Scolastica e dell'IRC). Si è fatto un corso sulla comunicazione all'ISR; gli IdR hanno coinvolto anche altri docenti, e tutti sono stati molto soddisfatti (si farà una seconda parte sull'intelligenza emotiva l'anno prossimo). Diocesi piccola (150.000 ab.) senza grandi possibilità.

Fr. Lucio (segretario CISM del Vicariato di Roma). Dal 1972 lavora nell'ambito della pastorale scolastica. Di Liegro nel 1975 trovò il modo di far convergere tutte le istanze che gravitano intorno alla scuola: fu un momento magico, non ripetuto. Il problema è *trovare l'argomento che coaguli l'interesse* di tutte le associazioni. La Riforma potrebbe esserlo? La situazione di Roma è ovviamente singolare, come ogni metropoli; ma se si deve trovare una tematica di convergenza per tutte le associazioni, il tema della Riforma scolastica sembra il più proponibile. Poi il lavoro dovrebbe passare al Consiglio Pastorale Diocesano, per un *progetto diocesano condiviso*. Nell'ambito della scuola *cattolica*: in che modo l'IRC nella scuola cattolica è qualcosa di *specifico*? Ci sono punti di intersezione tra IdR statali e di paritaria? Ci sono probabilmente "temi caldi" diversi. Bisogna potenziare le convergenze tra attività della scuola cattolica e quelle di scuola statale. Vanno poi organizzati corsi di aggiornamento che vadano bene per entrambi le tipologie di docenti, conservando le specificità relative. Circa la commissione regionale: quale sarà il futuro dei docenti di scuola paritaria (non solo di IRC)? Si prevede una qualche immissione in ruolo; ma l'idea che ci sia un corso di abilitazione per l'immissione in ruolo non piace (si preferisce l'idea dell'*albo* e non della *graduatoria*). La commissione regionale ecclesiastica dovrebbe avere un albo regionale dei docenti abilitandi per una futura immissione in ruolo per evitare il precariato dello Stato.

Suor Rosetta (FIDAE - Roma). Forse il primo passo per la pastorale scolastica è *reimpostarla*. Come entrare nella scuola statale: solo come IdR o anche come *docenti cristiani*, non solo di IRC? Occorre valorizzare i docenti battezzati: quale visione del mondo presentano all'interno della scuola? Sono loro i primi formatori dell'antropologia cristiana negli alunni.

Romolo Pierangelini (AGE Roma; Fopacs Lazio). Ha sempre seguito la quotidianità del mondo scolastico romano. Il rapporto scuola-famiglia, nonostante gli organi collegiali, rimane assai problematico. La parrocchia è in crisi: i consigli pastorali sono sempre più autoreferenziali. Come AGE, c'è stato un approccio unitario con UCIIM, AGESC, AGE per lavorare nelle prefetture, ma non si è riusciti ad andare avanti. In sintesi: di attività veramente *pastorali* se ne fanno poche.

Marina Bellia (docente dell'AGE). Appoggia le proposte di don Stenco per promuovere la pastorale scolastica al livello regionale.

Carla Marchesoni e Maria Ricci (Focolarine, Rocca di Papa; commissione di studio & IdR a Frascati). Alcuni momenti di formazione diocesani ci sono, e sono considerati assai utili.

Flavia Fontana (IdR, Roma). Molte sollecitazioni di formazione per gli IdR. Si sente sufficientemente supportata dall'Ufficio (con attività di aggiornamento ecc.), a anche al suo posto nella scuola laica, che richiede una modalità di presenza discreta. L'approccio nella scuola deve essere necessariamente culturale e interdisciplinare; la riforma ne offre i mezzi. Il confronto con gli IdR della paritaria può essere utile.

Fr. Lucio: per la collaborazione con parrocchie e tra IdR statali e di paritaria, si è proposto il corso di educazione all'affettività, ma poi non si è riuscito a metterlo in piedi. Idem per la formazione politica. Si potrebbero mettere in piedi dei laboratori, per cercare di ottenere una mediazione tra i vari soggetti coinvolti e progetti più largamente condivisi?

Antonio (Gaeta, seminarista). Il mondo della scuola è nuovo per un seminarista: nella sua formazione è un argomento che non è stato affrontato, e a cui si accosta per la prima volta in questo convegno con interesse.

P. Martino: in diocesi di Sora si fanno incontri con i dirigenti (si arriva al 60-70% di presenze!). I rapporti sono cordiali. La presenza di Z. Trenti invoglia la partecipazione di molti...

Don Filippo Morlacchi (Roma - Ufficio IRC e scuola). La situazione romana è particolare: la ricchezza delle sue proposte (ottima) comporta una frammentazione delle attività e difficoltà di lavorare in rete. Al momento Mons. Asta è il direttore dell'Ufficio IRC & pastorale scolastica, ed il sottoscritto lo affianca soprattutto per questo secondo aspetto. Il progetto pastorale per l'anno prossimo:

raccogliere da parte di movimenti, parrocchie, associazioni familiari, ecc. proposte di attività che potrebbero essere inserite nel Pof 2006/07 (lavoro da fare fino a dicembre 2005); compilare un sussidio che presenti tutte le attività, adattate o adattabili alle realtà scolastiche e divise in base al territorio (circoscrizioni comunali o prefetture ecclesiastiche); invitare gli IdR interessati a proporre attività a scegliere, tra quelle raccolte nel documento, le più opportune, in base alla distribuzione territoriale e alla pertinenza con le proposte del Pof, e a inserirle nella programmazione (maggio 2006) in vista di una realizzazione di attività congiunta scuola-territorio-comunità cristiana per l'anno scolastico 2006/07.

Don Bruno: Pastorale *della Scuola* (più che scolastica). Pastorale dice riferimento al mandato di Cristo. È necessaria una maturazione dei soggetti come consapevolezza educativa: lo studio deve essere proposto come *strumento per il raggiungimento di una maturità completa*. L'impostazione di fondo va rinnovata. Ci vuole un *rispetto per tutti i soggetti ecclesiali coinvolti*: alunni, docenti, genitori, ecc.: le associazioni devono essere ancor più valorizzate, senza svilire il ruolo dei sacerdoti direttamente impegnati nella pastorale della scuola. Tra le associazioni, va invogliata la partecipazione ad AGE e AGESC. L'IdR è un punto di mediazione: sono quelli che più facilmente possono essere raggiunti, ma occorre *arrivare anche agli altri docenti*, suggerendo di rivitalizzare la loro partecipazione ad associazioni cattoliche. L'IRC non è l'unico obiettivo; l'educazione religiosa non è l'unica! Creazione di laboratori di tipo pedagogico: la fede nella scuola può entrare solo se viene sviluppata una *mediazione pedagogico-culturale* che la renda fruibile e interessante anche per i non cattolici. Del resto non si deve neppure *sovraccaricare la scuola di un esagerato ruolo educativo*, che poi rischia di far scomparire lo specifico della scuola stessa, oppure diventa inapplicabile perché chiede troppo ai docenti.

Chiarire e potenziare il ruolo di pastorale *integrata* (scuola - famiglia - parrocchia). La frammentazione contribuisce a creare una crisi di identità dell'adolescente.

Per gli insegnanti si chiede una preparazione universitaria con *competenza nelle scienze umane*: dunque anche alcuni elementi di psicologia. Ma chi darà questa formazione ai futuri docenti? E poi: come si può provvedere a fare tale attività nei corsi di aggiornamento?

#### 1. Circa lo statuto/regolamento

- Triveneto ha lo statuto, dal 1987.
- Emilia Romagna ha lo statuto, dal 1993, attualmente in revisione.
- Toscana non ha lo statuto.

#### 2. Circa il coordinamento regionale

- Nel Triveneto esiste il coordinamento, si incontra con regolarità: annualmente vengono proposti 4 incontri (dalle ore 15.00 alle 19.00) della Commissione Scuola/Educazione (estesa ai Presidenti/Responsabili e rappresentanti della Associazioni Gruppi e movimenti impegnati nella scuola e per l'educazione) ed una Assemblea delle Consulte Diocesane di pastorale della scuola e dell'educazione (una domenica dalle ore 9.00 alle 17.00). Il programma annuale viene concordato assieme con la presenza del Vescovo delegato.

Attualmente, per la singolarità della CET che comprende tre Regioni Politico-Amministrative (Veneto, Friuli Venezia-Giulia e Trentino Alto Adige) si sta avviando un processo di individuazione delle modalità di presenza pastorale efficace per il dialogo con le autorità locali.

- Nell'Emilia Romagna si realizza il coordinamento, saltuariamente, su temi specifici scolastico ed educativi.
- In Toscana non c'è il coordinamento.

#### 3. Circa il rapporto tra ufficio scuola e servizio IRC

Si ritiene che i direttori degli uffici siano distinti, ma non separati, all'interno della necessaria ed urgente progettazione pastorale diocesana. Infatti l'IRC è 'spendibile' dentro la scuola, cioè si realizza dentro le finalità della scuola. Sì, per la distinzione, ma non per la separazione. Occorre individuare ambiti e progetti "concreti" di *cooperazione fattiva (programmata e verificata)* perché l'IRC realizzi le sue finalità educative dentro la scuola: la scuola, infatti, è l'ambiente in cui l'IRC vive.

Occorre promuovere, attraverso un'azione di pastorale organica, una crescita della cultura della scuola e dell'educazione dentro le comunità cristiane in modo che anche la scelta dell'avvalersi dell'IRC, sempre più delicata e decisiva in questi anni, sia compresa dalle famiglie come opportunità per la maturazione globale dei loro figli che vivono la scuola.

#### 4. Circa le associazioni/movimenti/gruppi

Viene ancora una volta ribadita la necessità e l'urgenza del coordinamento, da ricercare, promuovere e sostenere sotto ogni punto di vista:

- individuando "progetti" fattibili e verificabili, in modo anche da esser diffusi e fatti circolare;
- riscoprendo la "sfida dell'educazione" come luogo di convergenza ove operare sinergicamente e con progettualità per il bene e a nome delle comunità cristiane, spesso distratte o poco interessate al mondo della scuola;
- cogliendo le "novità" strutturali/culturali/istituzionali che richiedono, quindi, "novità" di intervento cooperativo e sinergico, periodicamente verificato.

Al riguardo sono emerse diverse e significative esperienze locali in atto. Purtroppo, ancora poco conosciute e diffuse. Emerge la necessità di individuare modalità e tecniche di informazione stabile, attraverso il computer ed internet per il collegamento tra centro CEI e le singole diocesi ed uffici di pastorale della scuola/educazione.

Viene richiesta, anche, una formazione spirituale-teologica degli associati, da realizzarsi attraverso un itinerario pluriennale, concordato e condiviso, sia per cogliere l'ecclesialità delle Associazioni/Gruppi/Movimenti impegnati nella scuola e nell'educazione, sia per motivare i protagonisti all'impegno per la scuola e l'educazione, sia per sostenere la fatica quotidiana di coloro che vivono la passione educativa.

#### 5. Circa la scuola cattolica

Si constata che in ogni diocesi si è avviato un processo di riscoperta delle finalità, obiettivi, del ruolo e dell'identità specifica della scuola cattolica, attualmente in difficoltà economica, ma anche con evidenti segni di ripresa circa gli iscritti.

Si ritiene di dover sostenere l'impegno pastorale per la promozione e la realizzazione di:

- reti, consorzi, cooperazione tra scuole cattoliche per la formazione del personale (docenti, dirigenti, personale educativo e scolastico), la metodologia-didattica (in relazione al processo di riforma in atto), l'organizzazione scolastico-formativa...;
- protocolli di intesa con le Autorità scolastiche locali;
- coordinamento diocesano e interdiocesano delle scuole cattoliche dalla Infanzia alle Superiori agli attuali Centri di Formazione Professionale.

Occorre proseguire per questa strada, riscoprendo e valorizzando i singoli carismi delle Congregazioni religiose per la realizzazione dell'unico *soggetto ecclesiale di scuola cattolica*, che è la comunità cristiana locale.

## **6. Circa il rapporto scuola - istruzione - formazione professionale**

Occorre operare progettualmente per inserire la “formazione” nella pastorale della scuola.

Occorre riscoprire la ‘ricchezza’ e ‘fecondità’ della dimensione formativa/educativa del “lavoro” per la persona umana, secondo lo spirito della Dottrina sociale della Chiesa.

Occorre lavorare per realizzare a livello regionale il tavolo “scuola/lavoro”, secondo le indicazioni degli uffici CEI (Scuola/Educazione e Lavoro) al riguardo.

## **7. Circa la pastorale della scuola-educazione**

Anche se si constata, purtroppo, ancora, l’episodicità e la saltuarietà della pastorale della scuola/educazione, i presenti al lavoro di gruppo hanno espresso profonda convinzione sulle seguenti espressioni:

- è in risposta alla voce dello Spirito di Dio che interpella la Chiesa sulle questioni scolastiche ed educative.
- è azione della Chiesa attraverso i molteplici soggetti dentro un “progetto condiviso”;
- la “visione cristiana dell’educazione” potrebbe divenire un luogo/momento di riflessione fecondo di pastorale della scuola/educazione per riscoprire, quindi, la specificità della presenza dell’IRC, delle scuole cattoliche, delle Associazioni/Movimenti, per il bene di tutta la scuola secondo lo spirito del Vangelo di Gesù Cristo;
- la categoria del ‘seme’ che viene gettato (bisogna aspettare lentamente e pazientemente la sua crescita, secondo i tempi di Dio) e quella della ‘speranza’ come prestito alla felicità ed anticipo della gioia messianica, sono efficaci per vivere il tempo presente obbedienti allo Spirito di Dio.

Il momento/luogo regionale è considerato da tutti oggi sempre più importante, autorevole e determinante, per il bene delle Diocesi chiamate a promuovere la sollecitudine pastorale verso il mondo della scuola/educazione.

---

## **Sintesi V gruppo Lombardia**

A cura di Vittorio Bonati

I partecipanti al Convegno hanno apprezzato gli stimoli offerti dalle relazioni e dagli esperti che sono confluite nel lavoro di coordinamento della Regione Lombardia vissuto a Mezzoldo in due giorni nei quali erano presenti i presidenti e i responsabili delle Associazioni e Movimenti impegnati nella scuola.

Questi in sintesi i punti emersi nella discussione.

### **1. Un lavoro comune sulla riforma scolastica in atto**

Un primo punto che deve essere oggetto di lavoro comune tra le Associazioni in Lombardia, è la riforma scolastica in atto, specialmente per la secondaria superiore con una attenzione particolare all'istruzione e formazione professionale.

Certamente una certa opposizione alla riforma trova motivazione ancora nell'ideologia che si oppone ai valori di fondo quali la valorizzazione della persona, la scelta della famiglia, la cooperazione dei genitori, la formazione spirituale e morale, il principio di sussidiarietà che valorizza ogni soggetto educativo, chiesa compresa, contro ogni tentativo di pedagogia di Stato.

Purtroppo molti cattolici finiscono di aggregarsi e dividersi tra loro, per motivazioni secondarie come i fondi, le procedure, gli orari... È necessaria una forte "unità sui valori".

### **2. Non esiste pastorale scolastica senza le associazioni**

La pastorale scolastica necessita oggi della presenza delle associazioni, quali gruppi operativi ed istituzionalmente organizzati. Oggi sono stati istituiti con una legge i FORUM delle associazioni dei genitori, degli studenti e dei docenti a livello nazionale, regionale e provinciale. Ma esiste il rischio che manchino le associazioni dei genitori, degli studenti e dei docenti che li devono comporre!

La motivazione per la quale un laico cristiano sceglie di appartenere ad una Associazione non è spontanea o naturale. L'aggregazione disinteressata a favore dei "valori cristiani" richiede tempo e fatica, e va sostenuta soltanto da forti convinzioni spirituali. C'è il rischio che le associazioni scolastiche chiudano con il declino dei fondatori.

Si tratta di recuperare il valore religioso dell'impegno associativo, valorizzando e muovendo le intelligenze e i cuori degli uomini e delle donne, sorrette dallo Spirito che opera in loro. Si tratta di proporre a laici formati l'impegno associativo quale espressione della partecipazione alla missione evangelizzatrice della chiesa.

I Movimenti e le Associazioni della Regione Lombardia vogliono saper vivere questa identità missionaria. La burocrazia non fa comunità, anzi la uccide, in quanto manda il messaggio tacito che svisceri iniziativa e creatività per imporre ruoli e funzioni, determinati a priori da qualcuno che sta più in alto, che ha più potere, che può apprezzare, ma che può anche fare a meno di ciascuno.

### **3. Va approfondito il rapporto tra parrocchia e associazionismo**

Una Parrocchia non esaurisce il proprio compito evangelizzatore quando tutto funziona ottimamente e tutti i fedeli sono battezzati e praticanti, ma deve farsi carico di "attivare i fedeli, da soli e in gruppo, a diventare missionari nel mondo a seconda dei carismi personali e di gruppo". Diversamente c'è il rischio di richiudersi nel-

l'individualismo religioso, nel piccolo mondo religioso, intento nelle sue pratiche come il levita e non attento come il samaritano al "prossimo caduto in mano ai ladroni".

#### **4. Convergenza associativa**

Una meta comune verso la quale camminare: un'unica Associazione dei Genitori Cattolici e un'unica Associazione dei Docenti Cattolici.

Su questo punto vi è stata un'ampia discussione nell'incontro di Mezzoldo. Esso continua ad essere una opportunità e uno strumento migliore rispetto all'attuale situazione per raggiungere lo scopo di animare cristianamente la scuola di oggi.

In particolare i Consigli Regionali (e anche quelli provinciali) delle Associazioni potrebbero assumere sempre di più iniziative comuni (corsi di formazione, attribuzione di progetti finanziati dal FSE o dalla Regione).

#### **5. Per una progettazione comune dell'anno scolastico 2005/2006**

Il Convegno è stato così l'occasione per definire il programma regionale 2005/2006 della Regione Lombardia.

##### **Settembre 2005**

- 22 settembre Incontro direttori diocesani IRC e PS (Como, secondo ciclo e formazione professionale).
- 24 settembre Consiglio Regionale AIMC (14.30).

##### **Ottobre 2005**

- 7/8 ottobre Meeting IRC (CEI) Roma.
- 15 ottobre Consulta regionale per la scuola e Consulta regionale per la pastorale sociale e il lavoro (FP).
- 19-21 ottobre Incontro promosso dalla Direzione Scolastica Regionale sui bisogni formativi dei docenti.

##### **Novembre 2005**

- 5 novembre Incontro A.Ge-A.Ge.S.C. sulla sperimentazione del dialogo scuola-famiglia.
- 6-9 novembre Corso Nazionale IdR (Assisi).
- 19 novembre 30° Anniversario A.Ge.S.C. Milano.
- 22 novembre Incontro responsabili IRC e PS (Brescia - scuola materna e IRC).
- 24 novembre Incontro promosso dall'U.C.I.I.M. sulla convivenza civile.
- 26-27 novembre Congresso regionale A.I.M.C. (Desenzano).

##### **Dicembre 2005**

- 1-3 dicembre Incontro nazionale assistenti e consulenti delle Associazioni (CEI).

##### **Gennaio 2006**

- 2-4 gennaio Congresso nazionale A.I.M.C. (Roma).
- 12-13 gennaio Seminario Interregionale per il nord Italia dei Direttori degli Uffici di Pastorale Scolastica (CEI).

- 28 gennaio Seminario regionale di studio delle Associazioni e Movimenti e delle Consulte diocesane "Per un progetto della Chiesa Lombarda per gli studenti, i genitori e i docenti verso il Convegno Ecclesiale di Verona" (9.00-13.00).
- Febbraio 2006**  
23 febbraio Incontro direttori diocesani IRC e PS (Pavia – Pastorale student.).
- Marzo 2006**  
3-5 marzo Congresso nazionale A.Ge.S.C.  
18 marzo Consulta regionale per la scuola (Milano 9-12).  
24 o 27 marzo Incontro U.C.I.I.M. sulle tecniche multimediali nella scuola.  
30-1 aprile Convegno Nazionale Pastorale Scolastica (CEI).
- Aprile 2006**  
27 aprile Incontro direttori diocesani IRC e PS (Vigevano – progetto formazione triennale docenti IRC – sostegno alle "lettere").
- Giugno 2006**  
28-30 giugno Corso docenti formatori IRC (Mezzoldo).  
30 giu-1 luglio Incontro regionale delle Associazioni e Movimenti insieme con i direttori degli Uffici per la pastorale scolastica. (Mezzoldo) "Essere genitori, docenti e studenti cattolici nella scuola".

## Sintesi VI gruppo Liguria, Piemonte

A cura di Giancarlo Volpato

Nell'introduzione Volpato domanda come si possa uscire da questo gruppo di lavoro offrendo idee per dare vita alle strutture operative ipotizzate dai lavori del Convegno. In particolare chiede se ci sono esperienze positive da mettere in relazione, nella struttura e nel metodo, alla "creazione dei centri di elaborazione educativa", citati nella traccia per il gruppo di lavoro.

Su un piano diverso da quello ecclesiale, ovvero in un rapporto con l'Ente pubblico Regione Piemonte è stata sperimentata positivamente la costituzione di una Associazione ad hoc, con Statuto e regolamento forniti dalla Regione, con lo scopo di coordinare le proposte culturali presentate con richieste di finanziamento regionale da varie associazioni che ha dato buoni risultati di lavoro in comune e creato affiatamento e sinergie fra i responsabili delle Associazioni.

Ad Alessandria esperienza positiva di un Centro Educativo, nella parrocchia di S. Michele, che lavora nel campo della Formazione all'Educazione da applicare ai diversi aspetti della vita par-

rocchiale che supera la settorialità delle diverse “pastorali” (della famiglia, dei sacramenti, ecc.)

Esperienza della diocesi di Torino a cura dell’ufficio scuola che è diviso in tre settori: IRC, pastorale scolastica, scuola cattolica; l’esperienza embrionale di consulta che raggruppa le rappresentanze dei soggetti che operano nella scuola. È utile partire da un progetto, lavorando al quale ci si conosce e ci si unisce. Sono state notate difficoltà a trovare referenti parrocchiali, ma anche all’interno della scuola. Per quanto riguarda le scuole cattoliche, a prescindere dalle motivazioni che spingono le famiglie alla loro scelta, esse devono essere sempre in grado di proporre in modo chiaro un progetto educativo cattolico riconoscibile e perseguibile anche con docenti laici.

Sul progetto ministeriale “Educazione alla salute” c’è stato inserimento nella diocesi di Torino che lo ha integrato con la voce della Chiesa su questi temi costruendo dei percorsi importanti. Un’Ispettrice della Direzione scolastica regionale evidenzia la necessità di perfezionare una presenza efficace laddove c’è un vuoto educativo che può essere facilmente occupato, ma... non sappiamo organizzarci.

Per colloquiare con la scuola occorre tenere presente che i CSA (vecchie funzioni amministrative del Provveditorato) non hanno alcuna autonomia, mentre la regia spetta sempre e solo all’Ufficio Scolastico Regionale col quale la Chiesa deve rapportarsi, a sua volta, attraverso un (unico) Coordinamento Regionale.

L’Ispettrice, incaricata responsabile dei Forum dei genitori sia regionale che provinciale, ha rilevato la grossa difficoltà a costituirli (otto mesi per il Forags) per la mancanza di rappresentanza delle componenti genitori/Associazioni specie quelle di area cattolica.

Laddove poi i Fopags si sono costituiti è risultato palese un forte scollamento fra le Associazioni di genitori e le scuole. Ai genitori la Riforma Moratti è stata presentata solo da insegnanti, spesso di parte. Emerge poi la necessità di avere un genitore referente per ogni scuola, per poter costituire una rete, altrimenti il genitori inserito nei Forum agisce a titolo personale senza collegamento né supporto con e dalla realtà scolastica.

Viene fatto notare che il documento CEI “Fare pastorale della scuola oggi in Italia”, sul quale stiamo lavorando, è stato poco diffuso e poco utilizzato ed è stato prodotto nel 1991. Anche se è vecchio di 14 anni risulta pochissimo conosciuto.

A proposito delle strutture di supporto alla presenza della Chiesa nella scuola è stata da più voci rilevata la necessità che il responsabile IRC regionale, tenendo conto delle esigenze che derivano dal nuovo stato giuridico degli IdR, debba e possa dedicarsi a *tempo pieno* a tale delicato compito. Detti responsabili IRC regionali sono diventati i referenti fissi per gli Ispettori dell’Ufficio Scolastico Regionale.

Problema nel problema: don Bruno Sopranzi ha evidenziato la particolarità in cui si trovano alcuni IdR sacerdoti con responsabilità IRC, che vivendo dei soli proventi da insegnamento, per poter contemperare due orari di lavoro che necessariamente si intersecano dovrebbero ricorrere ad un part-time nella scuola con decurtazione di ore e quindi di stipendio e perdita – essendo in ruolo – dei contributi assicurativi pensionistici a cui le diocesi sembrano non volere offrire compenso. Occorre un intervento della CEI e/o pensare eventualmente a forme di distacco o di comando.

Considerata la funzione ad extra del responsabile IRC emerge la necessità di coordinare la pastorale scolastica ad intra attraverso la figura di un direttore diocesano, che a sua volta dovrà contare su un coordinamento forte a livello regionale per portare a buon fine un forte progetto culturale.

Sono state poste domande sulle dimensioni, le caratteristiche e le finalità dei centri territoriali (o laboratori?) di supporto all'attività educativa:

- a quali livelli territoriali e con quali obiettivi?
- devono solo coordinare o anche approfondire tematiche?

Volpato offre il contributo della sua esperienza con la Scuola Genitori AGE, alla cui nascita ha partecipato, nell'ambito dell'Istituto di Ricerche e Studi su Educazione e Famiglia (IRSEF), costituito dall'AGE come strumento di elaborazione culturale e formazione quadri dell'AGE stesso che pur chiamandosi Associazione è in realtà la Federazione Nazionale di tante Associazioni locali autonome, accomunate dalle condivisioni di identici valori spirituali di riferimento.

Nota per soddisfare esigenze e richieste di soci, specialmente impegnati, nella scuola al tempo della costituzione degli OO.CC. e avvalendosi del supporto dell'Università Cattolica di Milano dapprima e dell'Ateneo Salesiano di Roma successivamente.

Con la sua attività la Scuola Genitori AGE è pervenuta a ottenere dal MIUR l'accreditamento a svolgere *attività formativa* a tutto il personale della scuola, e in particolare dei genitori in materie non curricolari (DM 177/2000). La sua organizzazione è semplice, consta essenzialmente di:

- un comitato scientifico (pedagogisti, esperti, educatori, psicologi) che ha definito in collaborazione con gli esperti dell'Ateneo Salesiano e con gli stessi aspiranti operatori, il percorso di formazione base, la scelta del metodo di lavoro (dinamica di gruppo), l'articolazione dei corsi e i tempi di lavoro;
- un comitato composto da docenti operativi formatori;
- un discreto esercito di operatori abilitati e certificati IRSEF per la conduzione di corsi.

Volpato propone di studiare analogha impostazione per i succitati centri, partendo da uno che sia di riferimento.

PARTE VI

# RIFORMA DEL SECONDO CICLO: AGGIORNAMENTI





# Verso il decreto del secondo ciclo

On. VALENTINA APREA - Sottosegretario Ministero dell'istruzione, dell'Università e della Ricerca

Approvato dal Consiglio dei Ministri l'ultimo decreto attuativo della legge 53/03. Viene ridisegnato dopo 80 anni il secondo ciclo di istruzione e formazione, articolato in percorsi liceali (che rilasciano diplomi liceali) e percorsi di istruzione e formazione professionale (che rilasciano qualifiche e diplomi professionali).

Istituiti i nuovi licei economici e tecnologici.

Stanziate 44 milioni di euro per il 2006 e 43 milioni a decorrere dal 2007.

Avvio graduale di tutti i percorsi dall'anno scolastico e formativo 2006-07.

- L'approvazione in via preliminare da parte del Consiglio dei Ministri del decreto sul secondo ciclo viene a completare il quadro degli atti normativi attuativi della legge 53/03.

- In coerenza con gli obiettivi fissati dall'Unione Europea per il 2010, il decreto interviene a modificare gli attuali ordinamenti della scuola secondaria superiore, prevedendo otto tipologie liceali, e modifica gli attuali assetti della formazione professionale regionale, configurando il sistema dell'istruzione e formazione professionale di rilevanza nazionale ed europea.

- Obiettivo prioritario del provvedimento è quello di garantire ad ogni studente, a conclusione del percorso formativo prescelto, il conseguimento di un diploma liceale oppure di un diploma o almeno di una qualifica professionale, spendibile nel mercato del lavoro nazionale ed europeo.

- Tutti i percorsi, seppure con diverse modalità, consentono la prosecuzione degli studi a livello superiore, accademico e non.

- Il secondo ciclo assicura agli studenti conoscenze, abilità, capacità e competenze decisive per realizzarsi come persone e per divenire cittadini attivi in grado di inserirsi, con successo, nella società e nel mondo del lavoro e delle professioni.

- L'impianto del secondo ciclo è unitario in quanto assicura strumenti culturali comuni (linguistici, storico-economico-sociali, scientifici, tecnologici), che rendono reversibili le scelte fra i diversi percorsi in modo assistito da parte delle istituzioni scolastiche e formative.

- Il decreto rappresenta, così, un investimento sull'istruzione e la formazione dei giovani dai 14 ai 18 anni che potranno effettuare scelte qualificate e diversificate a seconda delle proprie vocazioni, attitudini, interessi e aspirazioni.

- Il provvedimento introduce la novità del “campus”, per realizzare in un’unica sede percorsi liceali (in particolare quelli ad indirizzo) e percorsi di istruzione e formazione professionale. Con questa soluzione organizzativa si intensifica il raccordo tra mondo dell’istruzione, dell’istruzione e formazione professionale e il mondo produttivo di ciascun territorio. Anche in questo modo (oltre che con l’alternanza scuola-lavoro) gli studenti avranno più opportunità di acquisire competenze immediatamente spendibili nel mondo del lavoro e di essere protagonisti dello sviluppo sociale ed economico.

- La riforma potenzia e valorizza l’autonomia delle istituzioni scolastiche e la estende alle istituzioni formative, attraverso gli strumenti della flessibilità organizzativa e didattica per interpretare i bisogni formativi degli studenti e del territorio.

- Ogni studente avrà la possibilità di scegliere, nell’ambito dell’indirizzo di studi prescelto, insegnamenti per l’approfondimento culturale e professionale, coerenti con il proprio progetto di studio e di vita.

- Definizione (comma 1 art. 2): I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita ed elevata dei temi legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai suoi fenomeni ed ai problemi che la investono, ed acquisisca la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, e le competenze adeguate all’inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro. Durata di 5 anni, articolati in 2 + 2 + 1, prevalentemente propeedeutici alla prosecuzione degli studi a livello terziario; conclusione con l’esame di Stato. Il titolo di studio conclusivo, oltre ad essere condizione di accesso all’istruzione post-secondaria, ha valore legale a tutti gli altri effetti e competenze previsti dall’ordinamento vigente.

- Ammissione al 5° anno che dà accesso all’istruzione e formazione tecnica superiore.

- Specificazione dell’asse culturale proprio di ciascun liceo (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, tecnologico, delle scienze umane) nell’ambito dei principi generali che caratterizzano il percorso liceale.

- Organizzazione educativa e didattica: modalità di personalizzazione dei percorsi, funzioni di tutorato, determinazione dei livelli di flessibilità rimessi all’autonomia, alla scelta degli studenti e delle famiglie ed al raccordo con il territorio.

- Valutazione e scrutini: frequenza obbligatoria, da parte dello studente, di \*\*\* dell’orario annuale ai fini della validità dell’an-

no; valutazione del comportamento; criteri di ammissione al periodo didattico successivo.

Esame di Stato: prove sia nazionali sia di istituto relative al Profilo educativo culturale e professionale e agli obiettivi specifici di apprendimento.

### 1.1 *Licei senza indirizzi*

Liceo classico

Liceo scientifico

Liceo linguistico

Liceo delle scienze umane

### 1.2 *Licei con indirizzi*

*Liceo economico*

indirizzo istituzionale

settori: Ricerca e innovazione, Internazionale, Finanza pubblica, Pubblica Amministrazione

indirizzo aziendale

settori: Filiera moda, Agroalimentare, Servizi, Turismo

*Liceo tecnologico*

Indirizzi: Meccanico e mecatronico, Elettrico ed elettronico, Informatico e comunicazione, Chimico e materiali, Produzioni biologiche e biotecnologie alimentari, Costruzioni, ambiente e territorio, Logistica e trasporti, Tecnologie tessili e dell'abbigliamento.

*Liceo artistico*

Indirizzi: Arti figurative, Architettura design ambiente, Audiovisivo multimedia scenografia

*Liceo musicale e coreutico*

Sezioni: Musicale, Coreutico

## 2. Innovazioni curriculari

### 2.1 *Insegnamento della lingua inglese*

Livelli di padronanza *attuali*:

In ingresso all'università mediamente si registra che molti studenti non raggiungono neppure il livello soglia B1 ritenuto di base dal Consiglio d'Europa.

Livelli di padronanza *attesi*:

Il provvedimento eleva i livelli di padronanza in uscita dal primo ciclo e dai percorsi liceali secondo la classificazione europea:

- fine 1° ciclo: B1, (a tal fine è stato previsto un ulteriore incremento di 33 ore obbligatorie annue nella scuola secondaria di primo grado)

- fine dei licei: B2

Nel liceo linguistico è comunque previsto che il livello in uscita sia “B2/avvio C1”.

Nel 5° anno di tutti i licei, inoltre, l’insegnamento di una disciplina non linguistica è veicolato in lingua inglese (CLIL - Content language integrated learning).

Nel liceo linguistico sono previste 33 ore annue di conversazione con il docente di madrelingua. Inoltre il CLIL in inglese inizia dal 3° anno, cui si aggiunge il CLIL in lingua 2 a partire dal 4° anno.

## 2.2 *Introduzione di una seconda lingua comunitaria obbligatoria*

Tale insegnamento è previsto per 66 ore annue fatta eccezione per il liceo linguistico (132 annue) e per il classico dove esso rientra nel quadro orario obbligatorio a scelta dello studente.

Livelli di padronanza *attesi*:

fine 1° ciclo: A1+,

fine dei licei: B1,

nel liceo linguistico è comunque previsto che il livello in uscita sia “B2+”

## 2.3 *Scienze motorie e sportive nelle scuole del II ciclo*

Per l’insegnamento delle scienze motorie e sportive sono previste 2 ore obbligatorie settimanali. A queste potranno inoltre sommarsi eventuali ore aggiuntive (su richiesta delle famiglie o degli studenti), ricavate nell’ambito del monte ore obbligatorio rimesso alla scelta delle famiglie e degli studenti. Peraltro, lo stesso schema legislativo pone in ulteriore risalto il valore formativo dell’attività sportiva, prevedendo la possibilità di attribuire crediti formativi agli studenti che svolgano, anche al di fuori del contesto scolastico attività sportive.

## 2.4 *Informatica*

I livelli di apprendimento attesi sono articolati in modo unitario, in modo da consentire il conseguimento del “patentino informatico” (ECDL) al termine del primo biennio dei licei.

Le modalità di apprendimento delle tecnologie informatiche sono previste nelle quote orarie della matematica.

## 2.5 *Musica*

Per valorizzare le vocazioni e le eccellenze, sono previsti percorsi fortemente caratterizzati in chiave musicale già a partire dalla scuola secondaria di 1° grado, assicurando l’insegnamento dello strumento musicale (*ex* scuole medie ad indirizzo musicale). I percorsi del liceo musicale e coreutico, in via sperimentale, possono essere avviati in convenzione con i Conservatori e le Accademie. In tutti i percorsi liceali è garantita l’offerta di insegnamenti musicali, anche attraverso l’attivazione di laboratori musicali organizzati insieme ai Conservatori.

Il decreto stabilisce i livelli essenziali di prestazione garantiti dallo Stato e assicurati dalle Regioni nell'accreditamento delle istituzioni formative e nella organizzazione dell'offerta formativa, in linea con le indicazioni dell'Unione europea. Essi riguardano:

- *l'offerta formativa* in relazione al soddisfacimento della richiesta di frequenza degli studenti e delle loro famiglie

- *l'orario minimo annuale e l'articolazione dei percorsi formativi* (990 ore annue, di cui  $\frac{3}{4}$  a frequenza obbligatoria e percorsi sia triennali che quadriennali)

- *gli obiettivi generali e il profilo educativo, culturale e professionale comune al sistema dei licei*; i percorsi saranno riferiti a figure di differente livello relative ad aree professionali definite mediante intese in sede di Conferenza Unificata, che potranno articolarsi ulteriormente a livello territoriale

- *gli standard minimi dei percorsi formativi*; riguardano le competenze linguistiche (italiano, inglese e una seconda lingua comunitaria), competenze scientifiche, tecnologiche, storico-sociali ed economiche, religione cattolica e scienze motorie. In prima applicazione si fa riferimento alle competenze condivise con le Regioni in base all'Accordo in Conferenza Stato-Regioni del 15 gennaio 2004.

- *Le modalità di prosecuzione degli studi e della formazione a livello terziario*. Sono assicurati raccordi con l'anno integrativo per sostenere l'esame di Stato per accedere all'università e al sistema di Istruzione e Formazione Tecnica Superiore (Ifts)

- *i requisiti dei docenti*: abilitati all'insegnamento ovvero esperti con 5 anni di esperienza nel settore professionale di riferimento.

- *la valutazione e certificazione delle competenze*: al termine dei percorsi triennali è rilasciato il certificato di qualifica professionale; al termine di quelli quadriennali, il diploma professionale. Entrambi hanno validità nazionale ed europea.

- *le strutture formative ed i relativi servizi*: sono previsti i requisiti relativi alle capacità gestionali, all'adeguatezza delle strutture didattiche e logistiche, anche per la realizzazione di stage e tirocini. In prima applicazione si fa riferimento al Decreto del Ministro del Lavoro n. 166/01.

- *i passaggi tra i sistemi*: sono assicurati i passaggi tra i percorsi dell'Istruzione e Formazione Professionale e tra questi ed i licei. In prima applicazione si fa riferimento agli strumenti condivisi con le Regioni e le Autonomie locali nell'accordo 28 ottobre 2004.

- *la valutazione di sistema*: l'INVALSI valuta il raggiungimento degli obiettivi indicati dal Profilo educativo culturale e professionale atteso.

- *Il processo di attuazione* avverrà nel rispetto delle norme vigenti in materia di programmazione regionale dell'offerta formativa.

- *Il passaggio al nuovo ordinamento:* attivazione contestuale della prima classe dei nuovi percorsi liceali e dei percorsi di istruzione e formazione professionale a decorrere dall'anno scolastico e dall'anno formativo 2006-07, ricomprendendo – fino alla completa attuazione – i percorsi sperimentali di istruzione e formazione professionale realizzati sulla base dell'accordo-quadro in sede di conferenza unificata 19 giugno 2003.

- Gli organici del personale docente sono confermati fino al 2010-11, per garantire il passaggio ai nuovi ordinamenti e l'introduzione delle nuove attività didattiche previste dall'offerta formativa.

- Per l'attuazione del provvedimento sul II ciclo, sono stanziati 44 milioni di euro per il 2006 e 43 milioni a partire a decorrere dal 2007. Tali finanziamenti sono così ripartiti: per l'anno 2006: 30 milioni circa alle istituzioni scolastiche per attrezzature e laboratori; 6 milioni circa per le spese relative al personale; 8 milioni circa per il mancato introito delle tasse scolastiche. A decorrere dal 2007: circa 16 milioni alle istituzioni scolastiche; circa 19 milioni per le spese di personale e 8 milioni circa per il mancato introito delle tasse scolastiche.



# orientamento al secondo ciclo: il percorso dei licei

Prof. GIORGIO CHIOSSO - Università di Torino

1.  
Dagli anni '70 in poi

L'assetto del ciclo secondario definito dalla legge n. 53 – e di cui è in corso l'iter del decreto legislativo attuativo – giunge dopo oltre un trentennio di dibattiti e di tentativi di riforma mai andati a buon fine.

Il 1970 è unanimemente ritenuto dagli studiosi l'anno d'avvio di una vicenda che ha ormai accompagnato una generazione politica e di riflessioni sociali e pedagogiche. In quell'anno infatti fu elaborato un importante documento al termine di un convegno internazionale svoltosi a Frascati presso l'attuale sede dell'Invalsi (allora Cee, Centro europeo dell'educazione) nel quale venivano individuate alcune strategie d'intervento che a lungo restarono vive nella cultura scolastica del nostro Paese.

Detta in breve l'ipotesi era quella di immaginare una scuola secondaria di tipo comprensivo, articolata in un biennio di sostanziale prolungamento della scuola media e in un triennio ad impronta unitaria e di tipo liceale, strutturato intorno ad alcune grandi aree culturali e pre-professionali. L'impianto didattico si sarebbe dovuto organizzare, affiancando ad alcune discipline comuni (area comune) quelle coerenti con i cosiddetti "indirizzi" (area di indirizzo). In sostanza il principio della "scuola unica" che si era compiuto nel 1962 a livello di scolarità media avrebbe dovuto completarsi nel ciclo secondario.

Non mancavano certamente alcuni "distinguo" e accentuazioni diverse. I partiti di sinistra, ad esempio, erano più unicisti che unitari (favorevoli cioè ad assegnare più spazio all'area comune che a quella di indirizzo) e quelli del centro moderato, invece, erano favorevoli a soluzioni più unitarie che uniciste ed erano perciò critici sull'eccesso di discipline comuni.

Questo progetto, in ogni caso, era egemonicamente esposto sul versante scolastico. La formazione professionale (ambito nel quale le Regioni cominciarono a legiferare proprio dopo il 1970) era immaginata come successiva alla formazione scolastica. Chi scorre le riviste scolastiche tra gli anni '70 e '80 può facilmente verificare con quanta vivacità polemica erano contrastate le tesi di quanti, allora su posizioni del tutto minoritarie, ipotizzavano forme sinergiche tra sistema scolastico e sistema della formazione professionale. Il cosiddetto "doppio canale" era contrastato non solo in nome di

una presunta arretratezza culturale, ma anche e forse soprattutto per motivi sociali in quanto ritenuto intrinsecamente contraddittorio con il principio dell'uguaglianza delle opportunità formative.

Nonostante vari tentativi e alcuni passaggi parlamentari significativi (per ben tre volte si giunse anche all'approvazione di progetti riformatori da parte di un ramo del Parlamento), questo impianto non riuscì ad entrare in vigore per via legislativa. Ma quello che non riuscì per la strada maestra si affermò per un sentiero traverso. Tra gli anni '80 e '90, il sistema scolastico e formativo italiano subì infatti profondi cambiamenti mediante successive somministrazioni di massicce sperimentazioni ministeriali cosiddette "assistite", tra cui spiccano per ampiezza e incidenza i progetti Brocca e quelli gestiti dalla Direzione dell'istruzione professionale, gli uni e gli altri innervati di quell'impianto unitario e licealizzato proprio della cultura scolastica dal documento di Frascati in poi.

---

2.  
Le ragioni  
dell'egemonia  
"scuolacentrica"

Perché questa egemonia del modello "scuolacentrico" con le conseguenti riserve assai critiche verso le ipotesi del "policentrismo formativo", come pur suggerivano sia importanti rapporti di studio e documenti dell'Unione Europea e sia le esperienze già consolidate in numerose realtà scolastiche e formative del nostro continente?

Per rispondere a questo interrogativo dobbiamo richiamare alcuni sostanziali passaggi della cultura non solo scolastica dell'ultimo scorcio del secolo appena concluso.

Al superamento del principio della scuola meritocratica e all'affermazione della "scuola aperta a tutti" si congiunse la convinzione che alla scuola si potesse e si dovesse assegnare la "mission" di cambiare la società, di garantire pari opportunità, di formare nuove attitudini, di promuovere nuove credenze, di liberare gli individui dalle tradizioni per costruire un soggetto capace di maggiore autodeterminazione. Si trattava in sostanza di fare della scuola uno dei tasselli della ricomposizione della società italiana nella quale doveva mutare di segno il ruolo delle classi sociali. In questa lettura, ripiegata in larga parte sul versante socio-politico, non era difficile cogliere l'intreccio di diverse elaborazioni culturali, dall'ottimismo della ragione illuministica al forte antifunzionalismo di estrazione marxista innervato di elementi di pedagogia antiautoritaria.

In questo sfondo culturale si manifestarono, poi, le forti spinte interessate all'espansione della scolarizzazione tradizionale quale strategia per contenere la disoccupazione intellettuale. I dati delle ricerche Ocse ci informano in modo inequivocabile che dagli anni '70 in poi la scuola italiana si è sviluppata in modo anomalo, diminuendo il rapporto alunni/docenti fino a raggiungere un surplus oggi

stimato, rispetto alla media europea, di molte migliaia di unità. Si potrebbe dire che la paradossale e profetica affermazione di Ivan Illich secondo cui l'istituzione scolastica nei Paesi ad avanzato capitalismo tende a svilupparsi in funzione dei docenti rispetto alle esigenze degli alunni abbia trovato in Italia una sicura conferma.

Una terza, non marginale, ragione sta nel primato attribuito al modello scolastico nella sua versione statalista. Questo modello avrebbe il pregio di porsi al di sopra delle parti e di costituirsi come modello educativo "pluralista" e "neutrale" in cui tutte le opzioni e le proposte culturali hanno (o dovrebbero avere) pari diritto. In un bel libro tradotto soltanto qualche mese orsono (ma apparso negli Stati Uniti già nel 1988) Charles L. Glenn ricostruisce in modo assai convincente le diverse fasi attraverso cui si afferma, in Europa e negli Stati Uniti, il modello scolastico "unico".

Fin dalla metà del secolo XIX agli occhi della maggior parte dei riformatori liberali il particolarismo formativo espresso dalle dinamiche sociali (scuole paterne, scuole confessionali, istruzione artigiana, forme di avviamento al lavoro industriale, ecc.) erano percepite come una minaccia, o per lo meno un serio rischio, rispetto alla realizzazione del progetto politico laico di concordia nazionale da perseguire mediante forme di socializzazione comune. Se qualche libertà in questo campo si poteva concedere essa andava in ogni caso considerata come eccezione e mai come regola.

L'impianto "policentrico" si configura infatti pluralistico non solo sul piano delle tipologie formative, ma nel caso nostro anche per la varietà dei soggetti gestori che avrebbe la conseguenza di ampliare i confini del pluralismo educativo, entrando in rotta di collisione con le tesi di quanti continuano a ritenere che la formazione dei cittadini si debba svolgere nel recinto statalistico.

---

3.  
Nuove tendenze  
culturali e  
formative

Questa ampia introduzione non è fine a se stessa e non ha scopi di mera ricostruzione storica. Soltanto inserendoci, infatti, in un processo di lunga durata si può cogliere la nuova prospettiva culturale entro cui l'istruzione liceale e quella professionale sono collocate nell'ambito della legge n. 53 la cui impostazione di fondo si svolge in controtendenza rispetto agli orientamenti separatisti e gerarchici dell'ultimo trentennio. I due sistemi, scolastico e professionale, sono infatti concepiti come di "pari dignità" e con questa espressione si intende richiamare il fatto che essi si pongono come espressioni diverse (non distinte) di un unico progetto.

L'intento è quello di superare l'impostazione gerarchizzata tipica della tradizione scolastica italiana, interpretando in modo innovativo il dettato del nuovo testo del Titolo V della Costituzione che, come è noto, ha ridisegnato le competenze in materia di istru-

zione e di formazione tra Stato, Regioni e scuole autonome, riconoscendo alle Regioni peculiari spazi di iniziativa, molto più ampi e significativi di quelli del preesistente art. 117, in materia di istruzione e di formazione. Ma altre suggestioni raccolte dal legislatore si svolgono anche nel senso di una coerenza con gli orientamenti comuni a molti Paesi dell'Unione Europea ove i processi formativi sono visti in un'ottica molto più ampia di quella scolastica.

Vorrei richiamare, in primo luogo, alcune importanti ricadute conseguenti al principio della pari dignità sancito dalla legge n. 53 tra il sistema dei licei e il sistema dell'istruzione e formazione professionale.

Nello schema di decreto legislativo attualmente in via di approvazione l'interattività sinergica tra "i percorsi liceali e i percorsi di istruzione e formazione professionale nei quali si realizza il diritto-dovere all'istruzione e formazione" si manifesta nella definizione di alcune finalità comuni identificate nell'educazione alla convivenza civile, nella crescita educativa, culturale e professionale dei giovani attraverso il sapere, il saper essere, il saper fare e l'agire, e nella riflessione critica su di essi, nonché nell'incremento dell'autonoma capacità di giudizio e nell'esercizio della responsabilità personale e sociale. Comune appare anche l'obiettivo dell'acquisizione "delle competenze e l'ampliamento delle conoscenze, delle abilità delle capacità e delle attitudini relative all'uso delle nuove tecnologie e la padronanza di una lingua europea".

Per assicurare la permeabilità tra i due percorsi lo schema di decreto prevede, in primo luogo, che le istituzioni del sistema educativo di istruzione e formazione assicurino ed assistano, anche associandosi tra loro, "la possibilità di cambiare scelta tra i percorsi liceali e, all'interno di questi, tra gli indirizzi, ove previsti, nonché di passare dai percorsi liceali a quelli dell'istruzione e formazione professionale e viceversa. A tali fini le predette istituzioni adottano apposite iniziative didattiche, per consentire l'acquisizione di una preparazione adeguata alla nuova scelta". I crediti acquisiti nell'uno o nell'altro percorso sono reciprocamente riconosciuti.

Un altro elemento di intersezione tra i due percorsi è rappresentato dalla possibilità che i percorsi dei licei, ed in particolare di quelli articolati in indirizzi (artistico, economico e tecnologico) possano raccordarsi con i percorsi di istruzione e formazione professionale costituendo, insieme, un centro polivalente denominato "Campus". Per la realizzazione delle finalità dell'intero sistema educativo e per l'attuazione di un forte legame con il mondo del lavoro, dell'economia e delle professioni, il Campus ha una struttura flessibile e organica, e fornisce differenti opportunità di istruzione e di formazione. Ognuno dei percorsi di insegnamento-apprendimento allocati nel Campus possiede una propria identità ordinamentale e curricolare, e assume una durata e una graduazione corrispondenti alla tipologia e al compito.

Un terzo elemento da richiamare riguarda le interazioni che si possono stabilire mediante le esperienze di scuola/lavoro all'insegna dell'alternanza, questione cui è dedicato un apposito decreto (n. 77 del 15 aprile 2005). Si tratta di un decreto che non può essere considerato a se stante, ma è da far rientrare all'interno della graduale conquista della logica "policentrica" sulla quale stiamo ragionando, in linea con quanto esplicitamente previsto dall'art. 4 della legge n. 53 là dove non soltanto si parla dell'alternanza come opportunità formativa che si compie nell'ambito di progetti formativi scolastici e/o professionale, ma addirittura prevedendo la opportunità di "svolgere l'intera formazione dai 15 ai 18 anni attraverso... periodi di studio e lavoro" sulla base di convenzioni con imprese, associazioni camerali e artigiane, enti pubblici e privati.

Certamente nelle fasi iniziali della riforma i propositi erano stati, per così dire, più coraggiosi di quanto poi non si siano tradotti nello schema di decreto che stiamo esaminando. Il successivo passaggio legislativo si è manifestato con caratteri assai più prudenti.

Alla perfetta simmetria istituzionale e organizzativa tra i due percorsi immaginata in fase istruttoria, si preferì in sede parlamentare una soluzione con diversi livelli terminali e un quinto anno del sistema dell'istruzione e della formazione professionale giustapposto allo svolgimento triennale/quadriennale della formazione professionale. Fu inoltre previsto per i licei artistico, economico e tecnologico l'articolazione in indirizzi, scelta che prefigurava l'eventualità dell'inserimento dell'istruzione tecnica nel comparto liceale come poi è puntualmente accaduto.

Le vicende si sono, dunque, svolte secondo una linea di progressivo indebolimento del progetto iniziale e la graduale sovrapposizione nel segno della licealità. Ma, doverosamente indicati questi limiti, non si può dimenticare che la cultura formativa entro cui si pone la legge n. 53 è molto diversa da quella che per circa un trentennio ha segnato le vicende scolastiche del nostro Paese.

Il progetto del doppio sistema va concepito, in ogni caso, nel senso di un processo graduale e non automatico, da costruire nel tempo. Non ci possono essere scorciatoie quando si parla di "equivalenza" e di "pari dignità" in ambito scolastico e formativo. La realizzazione dell'equità passa infatti attraverso meccanismi di inclusione/esclusione sociale assai complessi, non riconducibili soltanto alle modalità con cui è organizzata l'offerta. Non abbiamo qui né tempo né spazio per esaminare quali complesse strategie si debbano porre in campo perché l'equità formativa non sia soltanto una enunciazione di principio, ma si traduca in concrete iniziative. Ci li-

mitiamo a richiamare il problema che si pone all'intersezione di politiche scolastiche, formative, sociali e giovanili.

Nel medesimo tempo occorre anche lavorare per ri-posizionare la scuola, evitando il rischio che per contrastarne l'egemonia si finisca nel rischio – devastante e pericoloso – di sottovalutare la potenzialità delle risorse intellettuali, educative e formative oggi depositate nelle scuole. Dietro alla tesi del ri-posizionamento della scuola non sta infatti alcuna tentazione o tendenza descolarizzatrice. Si tratta piuttosto ripensare il ruolo della scuola (c'è chi ha suggestivamente proposto di “riscolarizzare la scuola”), guardando ad essa non come ad una presuntuosa enciclopedia in grado di soddisfare ogni esigenza in modo prestabilito (pensando ancora una volta alla centralità dei “saperi”), ma ad una “cabina di regia” finalizzata alla promozione di apprendimenti nel senso indicato dal *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo*. In questa direzione vanno organizzati e gestiti i processi di personalizzazione.

Si tratta, cioè, di concepire la scuola, in altre parole, in funzione della crescita educativa, culturale e professionale del soggetto che apprende e cioè come sede di esercizio di connessione tra i saperi, come occasione di verifica delle proprie certezze e di rielaborazione delle esperienze compiute anche esternamente al sistema scolastico.

Tutti i documenti della riforma si sforzano di andare in questa direzione. Quelli riguardanti l'istruzione liceale si propongono, nella fattispecie, di rileggere e reinterpretare la dimensione della licealità come opportunità coerente con le sfide del nostro tempo e, dunque, non come un approccio formativo ripiegato sul passato, ma con una cifra culturale moderna e propositiva il cui fine è propeedeutico all'accesso all'istruzione superiore, sia essa quella universitaria oppure quella della formazione professionale superiore.

Detto con le parole del decreto legislativo “i percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita ed elevata dei temi legati alla persona ed alla società nella realtà contemporanea, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai suoi fenomeni ed ai problemi che la investono, ed acquisisca la padronanza di conoscenze, competenze, abilità e capacità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, e le competenze adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro”.

Il liceo si configura in sostanza come un percorso scolastico finalizzato a leggere in modo più approfondito e incisivo la totalità delle componenti del *Profilo* da alcuni specifici punti di vista culturali che contribuiscono a comporla. Ciò significa pensare al liceo come un “genere prossimo” articolato in una serie di approcci in ra-

gione di alcune “differenze specifiche” che costituiscono gli otto licei prefigurati dalla riforma:

- Artistico (con indirizzi)
- Classico
- Linguistico
- Economico (con indirizzi)
- Musicale e coreutico (articolato in sezioni)
- Scientifico
- Tecnologico (con indirizzi)
- delle Scienze Umane.

---

5.  
Dalla licealità  
ai licei

Mentre al percorso dell’istruzione e formazione professionale si chiede di promuovere “sapere” e “cultura” attraverso le conoscenze e le abilità necessarie per impadronirsi di determinate competenze tecnico-professionali, ai licei spetta il medesimo compito, ma sul piano dell’elaborazione più propriamente conoscitiva, trasformando i “saperi” (veicolati dalle discipline) in “sapere” e “cultura” critica e personale. Conoscenze e “saperi” non sono, in altre parole, fini a se stessi, ma rappresentazione delle forme di mediazione per coltivare un’umanità libera e critica capace di:

- essere aperta al nuovo senza dimenticare l’insegnamento dell’antico, ricercando nel passato le condizioni e le ragioni per costruire il futuro;
- individuare i legami che riconducono ad unità fenomeni o situazioni diverse;
- procedere a valutazioni pluridimensionali in un’ottica che contempla visioni d’insieme e analisi dei particolari;
- saper cogliere ciò che è comune da ciò che è specifico nei contesti personali e comunitari;
- saper dare ragione delle proprie valutazioni;
- coltivare le motivazioni all’apprendimento e trasformarle in “abitudini” educative all’istruzione e alla formazione permanenti;
- dare forma all’identità personale come punto di mediazione tra i vincoli di realtà, gli interessi personali e le vocazioni culturali e professionali.

È intorno a questa piattaforma comune (la “licealità” come categoria culturale e formativa) che si modulano le specificità dei diversi licei. Nel liceo artistico, ad esempio, la trama dei saperi promuoverà la maturazione della sensibilità estetica, la capacità di analisi e di interpretazione dei fenomeni artistici, lo sviluppo del senso personale come risposta alle sollecitazioni che giungono dalla consuetudine con l’esperienza dell’arte. Nel liceo delle Scienze Umane verranno invece privilegiate le analisi relative alla costru-

zione dell'identità personale e ai rapporti intersoggettivi, alla definizione dei modelli di convivenza ed educativi, del senso da attribuire alla prospettiva della "cura umana".

Gli esempi ovviamente potrebbero continuare anche per gli altri licei, ma ormai spero di aver chiarito come la prospettiva della licealità sia sostanzialmente unitaria e come le articolazioni specifiche vadano lette come altrettante curvature di un modello formativo da concepire in forma unitaria.

Si tratta di una prospettiva alquanto diversa da quella con cui siamo abitualmente assuefatti da oltre 80 anni di scuola gentiliana al cui centro, come è noto, stava la centralità del Liceo classico rispetto a cui era costituita una vera e propria gerarchia delle altre tipologie scolastiche (un poco meno importante il Liceo scientifico, al di sotto l'Istituto Magistrale e in terza linea gli Istituti Tecnici). Mi sia consentito rilevare che all'interno di un quadro così complessivamente disegnato appare veramente singolare la sbavatura che si legge all'art. 5 del decreto là dove si legge, per il solo liceo classico, che esso "offre gli strumenti necessari per l'accesso qualificato ad ogni facoltà universitaria". Precisazione del tutto impropria se si pensa che tutti i licei aprono a tutte le facoltà universitarie e che anche il percorso dell'istruzione e formazione professionale dà accesso, attraverso l'anno integrativo, all'Università e alla Formazione Superiore.

Anche l'organizzazione del percorso liceale presenta alcune sostanziali novità. I Licei sono articolati in due bienni e in un anno finale. Il primo biennio è caratterizzato da aspetti propedeutici a ciascun specifico ciclo di studi. Non è previsto, cioè, un biennio unico, ma altrettanti bienni introduttivi alla specificità culturale di ciascuna tipologia liceale. Il secondo biennio costituisce il momento della maturazione avviato nel precedente biennio e si propone di irrobustire la competenza di orientarsi nelle griglie concettuali e metodologiche delle singole discipline non concepite, come si è già detto, come fini a se stesse, ma come strumenti per un apprendimento capace di fornire significati personali.

L'anno conclusivo, infine, si svolge lungo un doppio tracciato: completamento del percorso disciplinare e approfondimento delle conoscenze e delle abilità caratterizzanti il profilo educativo, culturale e professionale del corso di studi con una prospettiva integrativa rispetto al passaggio all'istruzione superiore. La sfida formativa dell'ultimo anno è quella di proporsi come un anno capace di organizzarsi in modo da ricapitolare e approfondire l'intera precedente esperienza e di fornire in quest'ottica elementi significativi per le scelte successive.

Il decreto prevede che proprio nell'ultimo anno siano previste, d'intesa con le Università e con le altre Istituzioni di formazione superiore, "specifiche modalità per l'approfondimento delle co-

noscenze e delle abilità richieste per l'accesso ai corsi di studio universitari e dell'alta formazione, rispetto ai quali i percorsi dei licei sono propedeutici, ed ai percorsi dell'istruzione e formazione tecnica superiore”.

È previsto infine che le attività didattiche, accanto ad un nucleo obbligatorio, si svolgano con certi ambiti di opzionalità e di facoltatività a scelta degli studenti in modo da assicurare i processi di personalizzazione che costituisce la cifra pedagogica della riforma. Apposite iniziative dovranno essere messe in campo dalle scuole per curare i passaggi e per sostenere gli alunni in difficoltà.

---

6.  
Frequenza,  
valutazioni, esame  
di Stato

Vorrei dedicare infine alcune ultime considerazioni ad alcune questioni specifiche come le regole relative alla frequenza, le procedure di valutazione e le modalità dell'esame di Stato. Si tratta, in apparenza, di questioni molto “tecniche” che invece hanno, come bene insegna l'esperienza, la loro importante rilevanza formativa.

Il decreto sancisce che “ai fini della validità dell'anno, per la valutazione dello studente è richiesta la frequenza di almeno tre quarti dell'orario annuale”. Per quanto attiene alla valutazione è previsto che essa si svolga in due tempi: una prima valutazione “periodica e annuale” riguarda “gli apprendimenti e del comportamento degli studenti e la certificazione delle competenze, abilità e capacità da essi acquisite da parte dei docenti responsabili degli insegnamenti e delle attività educative e didattiche previsti dai piani di studio personalizzati”. Sulla base degli esiti della valutazione periodica “gli istituti predispongono gli interventi educativi e didattici, ritenuti necessari al recupero e allo sviluppo degli apprendimenti”.

La seconda fase valutativa si compie al termine di ciascun biennio quando i docenti “effettuano una valutazione ai fini di verificare l'ammissibilità dello studente al terzo ed al quinto anno, subordinata all'avvenuto raggiungimento di tutti gli obiettivi di istruzione e di formazione, ivi compreso il comportamento degli studenti. In caso di esito negativo della valutazione periodica effettuata alla fine del biennio, lo studente non è ammesso alla classe successiva. La non ammissione al secondo anno dei predetti bienni può essere disposta per gravi lacune, formative o comportamentali, con provvedimenti motivati”.

Al termine del quinto anno sono ammessi all'esame di Stato gli studenti valutati positivamente nell'apposito scrutinio secondo le disposizioni attualmente in vigore. Sono altresì ammessi all'esame di Stato, nella sessione dello stesso anno, gli studenti del penultimo anno del corso di studi che, nello scrutinio finale del primo periodo biennale, abbiano riportato una votazione non inferiore alla media di

sette decimi e, nello scrutinio finale del secondo periodo biennale, una votazione non inferiore agli otto decimi in ciascuna disciplina.

Alcune novità sono previste anche per l'esame di Stato. La prova finale infatti dovrà considerare e valutare le competenze acquisite dagli studenti nel corso e al termine del ciclo avvalendosi di prove organizzate dalle commissioni d'esame e di prove a carattere nazionale – e qui sta la novità – predisposte e gestite dall'Istituto nazionale di valutazione del sistema di istruzione “sulla base degli obiettivi specifici di apprendimento del corso ed in relazione alle discipline di insegnamento dell'ultimo anno”.

Non resta che formulare l'auspicio che un lavoro dalle proporzioni così ampie e complesse possa compiersi nei tempi previsti, dando così all'Italia quella riforma della scuola secondaria – ma meglio sarebbe dire in questo caso del suo sistema formativo complessivamente inteso – che finora non è stato possibile realizzare.



# orientamento al secondo ciclo: il percorso dell'istruzione e formazione professionale <sup>136</sup>

Prof. DARIO NICOLI - Università Cattolica del Sacro Cuore di Bergamo

## I. Il contesto

L'Italia si caratterizza rispetto agli altri stati di riferimento per una serie di performance negative che riguardano – anche se in modo differenziato – l'intera realtà nazionale e che non possono essere spiegate unicamente con il concetto di “ritardo”. Si tratta dei seguenti elementi:

- tassi di insuccesso formativo ad ogni livello degli studi, con particolare riferimento al ciclo secondario (solo il 63% dei giovani possiede un diploma o una qualifica, contro l'85-90% dei paesi di riferimento) ed all'università (su tre iscritti, solo uno si laurea);
- carenza di titoli professionalizzanti in riferimento al ciclo secondario ed al post-secondario;
- incoerenza tra percorso di studio ed attività lavorativa successiva (solo il 54% dei giovani dichiara una coerenza, contro una media europea del 75% circa);
- insoddisfacenti livelli di apprendimento nelle indagini comparative in rapporto all'area linguistica, matematica e scientifica.

Tre possono essere le riflessioni emergenti dai dati:

a) il sistema educativo italiano preso nel suo complesso risente di una forte connotazione culturale di tipo filosofico umani-

<sup>136</sup> Bibliografia essenziale: AA.Vv., *Il capitale sociale. Istruzioni per l'uso*, Il Mulino, Bologna, 2001; AJELLO A.M. (cur.), *La competenza*, Il Mulino, Bologna, 2002; BARROWS H.S., *Il processo tutoriale*, Fondazione Smith Kline, Milano, 1998; BATESON G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi 1976; BERTAGNA G., *Verso i nuovi piani di studio*, in: *Annali dell'istruzione, numero speciale Stati Generali dicembre 2001*, Le Monnier, 1-2, 2001, 246-277; BOCCA G., *Pedagogia del lavoro. Itinerari*, La Scuola, Brescia, 1998; CASTELLI C. (cur.), *Orientamento in età evolutiva*, Angeli, Milano, 2002; CEPOLLARO G., (cur.), *Competenze e formazione*, Guerini & Associati, Milano, 2001; CHIOSSO G., *Personalizzazione dei percorsi e qualità della scuola*, «Nuova Secondaria», 7, 2002, 13-18; DE PIERI S., *Orientamento educativo e accompagnamento vocazionale*, Elle Di Ci, Leumann (TO), 2000; GARDNER H., *Intelligenze multiple*, Anabasi, Milano, 1994; GOLEMAN D., *Lavorare con intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1998; LE BOTERF G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Editions d'Organisation, 2000; MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2000; MOTTANA P., *Un'esperienza di tutorship. Materiali per pensare un ruolo paradossale*, Rivista AIF, n. 10, 1990; NICOLI D., *Famiglie professionali e competenze. Nuovi riferimenti per l'analisi delle professioni e la formazione*, «Rassegna CNOS», 2001, 2, 29-46; PELLERAY M., *Educare. Manuale di pedagogia come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma, 1999; PICCARDO C., BENOZZO A., *Tutor all'opera*, Guerini Editore, Milano, 2002; POLACEK K., “Componenti psicologiche del processo di orientamento”, *Orientamento scolastico e professionale*, 1-2, 1977, 53-70.

stico ed è segnato gravemente dalla scissione tra questo paradigma culturale e quello scientifico-tecnologico considerato non in grado di sviluppare un processo educativo;

b) nonostante che i giovani nella grande maggioranza considerano la qualità della scuola in riferimento al lavoro successivo, tale parametro risulta perlopiù assente nella cultura degli operatori presi nel loro insieme;

c) il lavoro è concepito come un'aggiunta al processo educativo culturale "di base" e non come una realtà complessa, dai diversi connotati.

Di fronte a questi dati, occorre chiedersi in cosa consista l'attività di orientamento che si svolge dentro ed ai confini della scuola, visto che il sistema manifesta una frattura radicale tra questo mondo e la realtà del lavoro e delle professioni.

Data la prevalenza della didattica disciplinare rispetto a quella olistica ed attiva, nella cultura dell'orientamento agito, il successo/in-successo scolastico è concepito come predittivo e sanzionatorio rispetto alla scelta professionale, peraltro quest'ultima concepita ancora in base ad una gerarchia che non pare avere più un riscontro reale.

Sembra che l'orientamento sia connesso al successo degli studi piuttosto che al successo del progetto personale del giovane; il giovane "disorientato" è pertanto quello che presenta difficoltà di apprendimento, e l'orientamento mira a "spostarlo" verso opzioni più adatte a lui, specie in riferimento a percorsi considerati meno "difficili" e quindi meno "teorici" e più "pratici", vista la perdurante visione gerarchica dell'offerta formativa.

In realtà possiamo trovare – paradossalmente – giovani di successo (scolastico) che sono in realtà disorientati, e giovani di in-successo (scolastico) che invece si realizzano magnificamente nel mondo del lavoro.

Sorge quindi la necessità di connotare i presupposti teorici e le pratiche orientative in una logica più conforme ai processi culturali e formativi che si sviluppano nella realtà sociale, enfatizzando in tal senso il ruolo dell'educazione, con attenzione ai diversi territori ed ai modelli culturali esistenti.

Occorre avere coscienza del valore del "capitale sociale" (l'insieme delle rappresentazioni, delle conoscenze e delle opportunità che ogni persona possiede in riferimento all'inserimento in un ruolo sociale) per favorire al meglio il processo di scelta; ma occorre anche valorizzare maggiormente l'esperienza diretta tramite i differenti dispositivi che vengono posti in atto (visita guidata, laboratorio orientativo, stage, alternanza, compito reale...).

Il riferimento al *nuovo titolo V della Costituzione* ci consente di delineare il sistema degli Istituti e dei Centri della Istruzione e formazione professionale sulla base di una nuova classificazione dell'offerta definita da una ripartizione non più basata sulla univocità del concetto di "scuola"<sup>137</sup> e neppure sul concetto di "ciclo formativo di base" (che non corrisponde più al vecchio "obbligo di istruzione" ma è oramai di 12 anni, da considerare comprensivo dell'istruzione e formazione professionale), bensì sul criterio che sottende il carattere dei percorsi, così definiti:

a) percorsi che hanno il carattere di "istruzione" nel senso che forniscono allo studente una visione culturale generale in forza della quale egli può successivamente completare gli studi in sede universitaria o di formazione superiore, i cui titoli rilasciati non si riferiscono a profili presenti nel mondo del lavoro;

b) percorsi che hanno un carattere "professionalizzante", ovvero che mirano a dotare la persona di requisiti di competenza tali da consentirle di acquisire titoli coerenti con profili corrispondenti a ruoli effettivamente riconosciuti nel mondo del lavoro.

I due percorsi si innestano su di una fase di scolarità comune a tutti: il primo ciclo che comprende la scuola primaria della durata di cinque anni e la scuola secondaria di primo grado della durata di tre anni. Il fatto che i percorsi a carattere professionalizzante siano di competenza esclusiva delle Regioni e delle Province autonome si spiega a partire dalla caratterizzazione territoriale del mercato del lavoro e quindi dalla individuazione della Regione come soggetto in grado di programmare l'offerta formativa professionalizzante in modo più puntuale e coerente con le caratteristiche locali.

Naturalmente, questa programmazione deve essere coerente con il *Profilo educativo, culturale e professionale (Pecup)* che indica cosa un allievo è e cosa deve essere al termine del ciclo di riferimento; inoltre tale programmazione deve rispettare i "livelli essenziali delle prestazioni concernenti i diritti civili e sociali che devono essere garantiti su tutto il territorio nazionale" (art. 3, punto m). Tali livelli essenziali sono condizioni che vincolano *gli operatori* a condizioni che assicurino il loro accreditamento, ovvero ciò che consente la promozione dell'integralità della persona umana di ogni allievo, e prepararlo ad affrontare la vita in tutte le sue dimensioni.

<sup>137</sup> Infatti oggi troviamo "scuole" sia nel percorso di istruzione sia in quello di istruzione e formazione professionale. Inoltre vengono associate alla valenza di "scuola" in quanto soggetto titolare di pubblico servizio in grado di soddisfare i requisiti del diritto-dovere di istruzione e formazione anche altre entità quali i Centri di formazione professionale e le Agenzie formative abilitate.

- Infine deve prevedere le Indicazioni regionali al fine di:
- garantire che i titoli e le qualifiche professionali di differente livello siano coerenti con gli obiettivi specifici di apprendimento e quindi confrontabili tra di loro;
  - assicurare la spendibilità nazionale dei titoli professionali conseguiti all'esito dei percorsi formativi;
  - assicurare eventuali passaggi entro i percorsi formativi e tra questi ed i percorsi scolastici, e viceversa.

Non si tratta di una questione formale, ma dell'effettiva risposta al diritto di istruzione e di formazione che appartiene ad ogni cittadino e che si giustifica alla luce del principio di equità e di giustizia educativa.

La *legge n. 53/2003* si pone il fine di promuovere l'apprendimento in tutto l'arco della vita e assicurare a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le capacità e le competenze, attraverso conoscenze e abilità, generali e specifiche, coerenti con le attitudini e le scelte personali, adeguate all'inserimento nella vita sociale e nel mondo del lavoro, anche con riguardo alle dimensioni locali, nazionale ed europea.

In tale prospettiva si assicura a tutti "il diritto all'istruzione e alla formazione per almeno dodici anni o, comunque, sino al conseguimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età" (art. 2 relativo al "Sistema educativo di istruzione e di formazione"). Com'è noto, tale diritto-dovere – legislativamente sanzionato – viene esercitato potendo scegliere fra percorsi differenti ma equivalenti: il sistema dei Licei, e quello degli Istituti di istruzione e formazione professionale (si considerano tali sia le scuole che forniscono titolo professionalizzanti sia i centri di formazione professionale e le agenzie formative accreditate). Inoltre è sempre possibile esercitare tale diritto-dovere nell'apprendistato, fatta salva la necessità di incrementare i moduli formativi al fine di consentire il raggiungimento delle competenze previste nel profilo educativo, culturale e professionale del secondo ciclo degli studi.

I nuovi percorsi formativi di istruzione e formazione professionale che si stanno delineando mirano a rispondere ai seguenti principi:

a) si ispirano al criterio metodologico fondamentale della *centralità dell'allievo* e del suo *successo formativo*, assicurando quindi ai giovani una proposta formativa dal carattere educativo, culturale e professionale che preveda risposte molteplici alle loro esigenze, in modo che ogni utente possa trasformare le proprie capacità – attitu-

dini, atteggiamenti, risorse, vocazione – in vere e proprie competenze, al fine di ottenere comunque un risultato soddisfacente in termini di conseguimento di una qualifica professionale coerente con i principali sistemi di classificazione disponibili, garanzia di un supporto all’inserimento lavorativo; possibilità di una prosecuzione della formazione nell’ambito dell’anno di diploma di formazione come pure nell’ambito della Formazione professionale superiore ed eventualmente nella prosecuzione nell’Istruzione e nell’Università. È pure assicurata, in ogni momento del percorso, la possibilità di passare ad altri ambiti del sistema educativo con l’ausilio di Laboratori di recupero e sviluppo degli apprendimenti, d’intesa tra entrambe le équipes implicate.

b) Si fondano sul *profilo educativo, culturale e professionale* comune al secondo ciclo del sistema educativo in relazione alla comunità professionale di riferimento. Si tratta quindi di una prospettiva finalizzata alla riflessione critica sul sapere, sul fare e sull’agire, allo sviluppo dell’autonoma capacità di giudizio e l’esercizio della responsabilità personale e sociale. Essi enfatizzano pertanto le *competenze* che identificano non tanto una dotazione data una volta per tutte e predefinita, quanto una disposizione particolare del soggetto ad essere protagonista della cultura del lavoro come partecipazione responsabile e dotata di senso ad un’esperienza di crescita personale e collettiva nell’ambito delle realtà di riferimento.

c) Forniscono una formazione più ampia e più ricca della qualifica o del lavoro scelto, superando la prospettiva specialistica per quella più ampia e aggregata della *comunità professionale*, in modo da essere consapevoli delle trasformazioni, e delle necessarie nuove acquisizioni che consentano di essere protagonisti di uno scenario professionale fortemente dinamico. Il disegno formativo proposto prevede la continuità da un lato con la formazione in servizio, e dall’altro con le ulteriori formazioni di diploma e di diploma superiore.

d) Richiedono nei formatori l’atteggiamento professionale predominante della progettazione, della creatività e dell’autonomia. Ciò significa innanzitutto perseguire una visione unitaria della cultura a partire dall’esperienza evitando la meccanica trascrizione degli obiettivi generali del processo formativo e degli obiettivi specifici di apprendimento in chiave di didattica disciplinare. Al contrario, i formatori si impegnano a mirare l’azione educativa in riferimento ad *obiettivi formativi* significativi e motivanti per gli allievi, nella forma dei *Piani Personalizzati degli Studi* che ogni gruppo docente è chiamato a realizzare strutturandoli in *Unità di Apprendimento*. Ciò comprende pure l’adozione del *Portfolio delle competenze individuali*, in grado di documentare concretamente i progressi dell’allievo e la storia del suo impegno, evidenziandone le competenze acquisite ed inoltre il loro valore in termini di crediti formativi. In grado nel contempo di consentire una valutazione “autentica” di taglio fortemente formativo.

e) Prevedono una metodologia formativa basata sulla *didattica attiva e sull'apprendimento dall'esperienza*, ovvero su compiti reali, anche – a partire dai 15 anni di età – tramite tirocinio/stage formativo in stretta collaborazione con le imprese in cui opera la comunità professionale di riferimento. Risulta quindi prevalente la didattica di laboratorio rispetto a quella di aula. Il percorso avrà una rilevanza orientativa, in modo da sviluppare nella persona la consapevolezza circa le proprie prerogative, il progetto personale, il percorso intrapreso.

f) Richiedono l'adozione di una *valutazione "autentica"* che miri a verificare non solo ciò che un allievo sa, ma ciò che "sa fare con ciò che sa" fondato su una *prestazione reale e adeguata* dell'apprendimento che risulta così significativo, poiché riflette le esperienze reali ed è legato ad una motivazione personale. Lo scopo principale consiste nella promozione di tutti offrendo opportunità al fine di compiere prestazioni di qualità. Tale valutazione, coinvolgendo gli allievi, le famiglie ed i partner formativi, mira pertanto alla dimostrazione delle conoscenze tramite prestazioni concrete, stimolando l'allievo ad operare in contesti reali con prodotti capaci di soddisfare precisi obiettivi. Particolarmente rilevante è il "capolavoro" che l'allievo esegue al termine del percorso formativo e che documenta nelle forme e linguaggio proprio della comunità professionale la sua preparazione, giustificando il rilascio della relativa qualifica professionale.

g) Prevedono l'utilizzo nell'attività formativa di *personale* che presenti requisiti di motivazione, preparazione ed esperienza coerenti con le necessità richieste dalla modalità formativa individuata. Per la conduzione dell'équipe dei formatori si prevede la presenza di un tutor coordinatore; l'impegno orario di tali figure sarà riferito non solo all'area formativa di specifica competenza (comunicazione, scientifica, professionale), ma pure ad un ampio ventaglio di funzioni tra cui l'orientamento, lo sviluppo di capacità personali, il recupero e lo sviluppo degli apprendimenti, lo stage e l'alternanza formativa. Assicurano inoltre la formazione dei formatori attraverso modalità che valorizzino l'esperienza intrapresa. *Un'organizzazione flessibile* consentirà la forte personalizzazione dei percorsi per consentire un adattamento al target ed un accompagnamento ai cammini di ogni singola persona.

h) Richiedono *un'azione di rete* condivisa fra più organismi che sviluppino interventi della stessa natura, al fine di dar vita ad attività di accompagnamento, monitoraggio e valutazione delle azioni ai vari livelli (didattico-formativo, organizzativo-gestionale, territoriale...), in grado di rilevare il raggiungimento degli obiettivi indicati, di ricostruire le prassi adottate, di qualificare e valicare continuamente la proposta formativa.

Con l’emanazione dell’insieme delle norme relative alla riforma costituzionale, sistema educativo di istruzione e formazione, occupazione e mercato del lavoro, si definisce in modo più chiaro il ruolo dell’istituto dell’apprendistato al fine di promuovere l’apprendimento in tutto l’arco della vita e garantire a tutti uguali opportunità di raggiungere livelli più elevati di formazione sviluppando capacità e conoscenze coerenti con le proprie scelte personali, attitudini e aspirazioni.

In questo contesto, l’apprendistato risulta una delle modalità previste al fine dell’espletamento del “diritto – dovere all’istruzione e alla formazione per almeno 12 anni, o comunque sino al raggiungimento di una qualifica entro il diciottesimo anno di età”. Il nuovo diritto – dovere, sancito dalla Legge e sanzionato, supera la divisione delle differenti tipologie di obbligo esistenti (obbligo di istruzione previsto dalla Costituzione Italiana all’art. 34; obbligo di istruzione – legge 9/99; obbligo formativo previsto dall’art. 68 della legge 144/99) ridefinendole ed ampliandole.

I giovani, al fine di esercitare il proprio diritto – dovere di istruzione e di formazione, possono scegliere se proseguire il loro percorso nel sistema dei licei oppure nel sistema dell’istruzione e formazione professionale, dove sono compresi i Centri di istruzione e formazione professionale.

Inoltre dal compimento del quindicesimo anno di età i diplomi e le qualifiche possono essere conseguiti in alternanza scuola – lavoro o attraverso l’esercizio dell’apprendistato, secondo la legge 30/2003 e più precisamente il *Decreto legislativo 10 settembre 2003, n. 276*.

Tale normativa consente di chiarire il carattere di equivalenza del percorso formativo connesso al contratto di apprendistato, in tal modo si eliminano alcune incongruenze ed ambiguità della legislazione precedente che vedeva la formazione esterna connessa all’apprendistato prevalentemente entro una prospettiva di costo per l’impresa e di difficoltà organizzativa per gli Enti demandati a ciò. Infatti, la nuova normativa finalizza il contratto di apprendistato dei giovani ed adolescenti che abbiano compiuto quindi anni all’espletamento del diritto-dovere di istruzione e formazione. Tale contratto è esplicitamente finalizzato all’acquisizione di una qualifica professionale riconosciuta ai fini contrattuali da rilasciare sulla base degli esiti della formazione, identica a quella prevista dalla legge 53/2003 per i percorsi a tempo pieno, è specificato in profili formativi e standard generali.

A questo punto, il contratto di apprendistato risulta effettivamente un dispositivo formativo equivalente ai percorsi di formazione a tempo pieno di cui condivide l’impianto generale (Profilo educativo, culturale e professionale, Livelli essenziali delle prestazioni, Indicazioni regionali, Repertorio delle comunità e dei profili profes-

sionali con relativi standard generali). Esso si propone come un'attività esplicita, educativa, a carattere ordinamentale, continuativa (verso i percorsi di diploma), tale da richiedere un preciso presidio formativo. È conseguente non alla scuola secondaria di primo grado, ma esige – in età normale – la frequenza di un anno di istruzione e formazione professionale.

Essa risulta concorrenziale alla nuova fattispecie dell'alternanza formativa che propone una presenza significativa dello studente presso l'impresa, ma entro un contratto formativo e non lavorativo.

Per comprendere quale sia la risposta dei soggetti e delle imprese a tale nuovo impianto, pare necessario dare vita a *Progetti pilota* con il fine di attuare l'ordinamento in forma coerente e rispettosa delle esigenze delle comunità professionali di riferimento, al fine di evidenziarne la validità in termini di formazione oltre alla complessità pedagogica e gestionale.

---

## 5. Una sfida per l'orientamento

Sulla scorta di quanto evidenziato, paiono definitivamente superati i seguenti modelli di orientamento:

- la concezione “disciplinare” dell'orientamento che fa coincidere successo degli studi e successo del progetto personale;
- la visione “dualistica” che propone una separazione tra la cosiddetta cultura di base e la cosiddetta cultura specialistica, viste come due fasi in sequenza;
- la visione “procrastinante” che concepisce l'esperienza degli studi come un periodo nel quale si rinviando continuamente le scelte dei giovani;
- la visione “patologistica” che concepisce l'istruzione e formazione professionale come estremo rimedio per i ragazzi “difficili” oppure semplicemente incompatibili con il modello di istruzione imperante.

Occorre di contro un salto di qualità, una revisione globale delle pratiche orientative sulla scorta da un lato del mutamento sociale e culturale intervenuto (la cosiddetta “società cognitiva” cui, peraltro pare esclusa una quota di popolazione) e dall'altro delle forti novità previste dall'ordinamento che rendono possibili approcci non più vincolati agli stereotipi culturali indicati, ma che concepiscono la realtà del giovane, il mondo dei saperi e la realtà sociale in una prospettiva olistica.

I punti di snodo di tale intervento radicale paiono i seguenti:

- Definizione di una *nuova prospettiva per l'orientamento* che miri alla evidenza ed al successo del progetto personale, che concepisca il percorso di formazione in modo olistico e non disciplinare, che metta in luce il rilievo della dotazione di competenze personali come

esito della valorizzazione delle capacità di cui il soggetto è portatore, che valorizzi l'alternanza come una strategia in grado di apportare esperienze di apprendimento differenti, che miri alla prospettiva di una formazione continua e permanente lungo tutto il corso della vita, anche valorizzando lo strumento del portfolio delle competenze individuali.

- Coinvolgimento nelle prassi dell'orientamento delle *famiglie e della pubblica opinione*, attraverso una campagna di comunicazione e di informazione che metta in luce il rilievo del doppio percorso formativo in una logica di pari dignità, del pluralismo dell'offerta, di valorizzazione delle acquisizioni comunque apprese, di continuità e nel contempo discontinuità formativa in una logica di crescita personale.

- Approfondimento della *natura orientativa della Scuola secondaria di primo grado*, in riferimento ad una concezione integra e non riduzionistica (di mera "prestazione disciplinare") della persona, ed in rapporto alle opportunità esistenti che meritano di essere conosciute anche tramite esperienze dirette.

- Creazione delle condizioni di comunicazione e quindi di continuità tra i diversi ambiti dell'apprendimento, curando in particolare il *Portfolio delle competenze individuali*, tramite il quale si possa capire la storia della crescita e dello sviluppo di una persona corredandola con materiali che permettono di comprendere "che cosa è avvenuto" dal momento della sua presa in carico (che richiede un'attenta osservazione delle sue capacità e acquisizioni previe) fino al momento della partenza, passando per le varie fasi di cui si compone il percorso formativo e/o lavorativo.

- Attivazione di una strategia orientativa di *rete locale* di natura territoriale (ma anche settoriale) che sia in grado di cogliere le dinamiche, di individuare le problematiche e di attivare le risorse coinvolgendo i diversi attori in gioco. Il sistema locale di orientamento è inteso come un vero e proprio "sistema di servizi" che cooperano reciprocamente sulla base di un accordo di fondo consensuale e basato su patti reciproci fra il Polo Orientamento (fornitore di servizi e nodo centrale della rete) e gli organismi gestionali distinti in due categorie: territoriali e specialistici. Tale accordo è basato su una serie di elementi che prevedono identificazione dei servizi offerti, standard, riconoscimenti e modalità di miglioramento continuo.

A questo proposito, si ricorda che l'impianto normativo emergente non impone più percorsi predefiniti, ma rende possibili strategie il più possibile personalizzate e connesse al contesto territoriale locale. In particolare, accanto ai percorsi strutturati secondo lo schema 3 + 1 vanno previste anche ulteriori opportunità formative che consentano di venire incontro a particolari necessità degli utenti: Si può trattare di:

- giovani di 15, 16 o 17 anni che non abbiano crediti significativi da far valere e che desiderano acquisire almeno alcune competenze professionali tali da potersi inserire nel mondo del lavoro;
- ragazzi iscritti ai percorsi “lunghi” scolastici o formativi e che manifestino difficoltà in particolari aree formative e che necessitano di un intervento di sostegno e recupero degli apprendimenti;
- giovani che frequentano percorsi di vario genere e che desiderano frequentare moduli formativi per incrementare la loro preparazione professionale;
- persone che intendono rivedere il proprio progetto di orientamento e eventualmente passare ad un altro tipo di percorso.

Sorge pertanto la necessità di dotare il sistema di una serie di opportunità ulteriori che non sono da intendere come alternative ai percorsi lunghi strutturati e neppure come un ritorno alla visione “assistenziale” della formazione professionale nei confronti della scuola, ma consistono in elementi di flessibilità della formazione in corrispondenza di particolari tipologie o situazioni dell’utenza.

Il sistema di decisione che riguarda gli adolescenti che si avvicinano alla scelta può essere compreso alla luce di alcuni fattori:

1. Il fattore “**PREFERENZA PROFESSIONALE**”: vi sono coloro che hanno già chiaro in testa ciò che vogliono essere al termine degli studi; altri hanno immagini molto sbiadite, altri ancora presentano alternative tra cui non hanno ancora definito una priorità.
2. Il fattore “**PIACERE DELLO STUDIO**”: vi sono coloro che trovano piacere allo studio e lo considerano un modo apprezzabile di formazione della propria persona, altri al contrario sono attratti dall’esperienza.
3. Il fattore “**FAMIGLIA**”: la famiglia esprime delle attese nei confronti dei figli e nel contempo li dota di un bagaglio di risorse ed attenzioni che possono favorire o meno il percorso formativo.
4. Il fattore “**VICINANZA**”: sia agli amici che consentono di vivere un’esperienza meno anonima e di solitudine nella nuova realtà degli studi sia al territorio in cui vivono e trovano i riferimenti della propria storia personale.

Per sostenere la scelta, si propongono i seguenti criteri:

- individuare ciò che piace davvero e quindi è conforme alla personalità (e compatibile con la formazione);
- sostenere le preferenze con esempi ed esperienze concrete anche tramite incontri con studenti che hanno fatto già quella scelta o persone che lavorano nell’ambito indicato;
- vedere in anticipo le realtà in cui si intende inserirsi in modo da averne una visione concreta;

- non forzare le scelte, ma preferire nel caso percorsi a tappe progressive partendo dal minimo (qualifica professionale);
- non imporre percorsi generalistici che rinviano eccessivamente le scelte;
- evitare di vedere tutto sulla base del rendimento scolastico, ma in rapporto alla persona nella sua completezza (c'è sempre un punto sensibile della personalità);
- accompagnare e non abbandonare.

Ecco alcuni esempi dei percorsi possibili:

**1. Il percorso più breve: la qualifica**

Per chi intende assolvere al più presto il diritto-dovere ed inserirsi nel mondo del lavoro, è possibile svolgere un percorso di tre anni nel sistema di istruzione e formazione professionale.

Al termine si acquisisce una qualifica che abilita al lavoro ed assolve il diritto-dovere.

Dopo la qualifica sarà sempre possibile sia accedere alla nella formazione continua (aggiornamento dei lavoratori), sia proseguire gli studi per acquisire il diploma di istruzione e formazione professionale.

**2. Università**

Per chi decide da subito per il percorso universitario, la scelta lineare corrisponde al Liceo a seguito del quale acquisisce il Diploma di Stato che gli consente di iscriversi all'Università.

Vi è anche la possibilità di una condotta "a tappe": dopo il diploma di Istruzione e formazione professionale (quarto anno), chi intende proseguire gli studi all'Università può frequentare un anno propedeutico al seguito del quale si acquisisce il Diploma di Stato. È consigliabile una Facoltà coerente con il percorso di studi intrapreso.

**3. Apprendistato**

A. Per chi intende inserirsi al più presto nel mondo del lavoro in età di diritto-dovere (sotto i 18 anni) vi è la possibilità dell'apprendistato. Si deve frequentare un anno di Istruzione e formazione professionale per poi svolgere tre anni di apprendistato che prevede una formazione interna sul lavoro ed una formazione esterna presso un organismo formativo (Scuola o Cfp), al termine del quale si acquisisce una qualifica equivalente a quella del percorso a tempo pieno.

B. Per chi è in possesso di una qualifica professionale è possibile svolgere un'attività di apprendistato che consenta di frequentare in alternanza una formazione esterna che concluda con l'acquisizione di un diploma (sia di IFP sia liceale).

Per chi è in possesso di un diploma è possibile svolgere un'attività di apprendistato che consenta di frequentare in alternanza<sup>138</sup> una formazione esterna che concluda con l'acquisizione di un diploma di laurea.

<sup>138</sup> L'alternanza formativa è una particolare modalità di studio che consente di integrare la formazione esterna in un'organizzazione di lavoro con un'attività di formazione in aula. È un'alternativa allo studio a tempo pieno e si svolge in forma individuale con l'ausilio di due tutor: uno aziendale ed uno formativo. È compatibile con tutti i percorsi previsti.

PARTE VII

# CONCLUSIONI





# Conclusioni e prospettive

Don BRUNO STENCO

Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

1. Ciò che è all'orizzonte dell'impegno missionario che ci viene richiesto è il mondo stesso, lo spazio della vita ordinaria della gente in cui immettere la potenza di novità insita nel Vangelo per riscattare il tempo e lo spazio dai ripiegamenti e dalle amputazioni a cui oggi soggiacciono. Ne consegue una lettura della missionarietà non come conquista e acquisizione di porzioni di umanità, ma come offerta all'umanità tutta di quella pienezza di umanizzazione che solo il Vangelo può dare.

2. Questa missionarietà, finalizzata alla proposta di un'antropologia compiuta e carica di speranza rivolta al "sistema di istruzione e di formazione" del nostro Paese, ha un soggetto: la Chiesa locale (o Chiesa particolare). Occorre tuttavia considerare che gli istituti scolastici e formativi sono espressioni delle autonomie locali e quindi non possono non coinvolgere le parrocchie.

3. Se è vero che la comunità cristiana è chiamata ad animare dall'interno la scuola (nelle forme e nei modi che ne rispettano la laicità), come far sì che la vita della scuola stessa sia presente dentro la vita ordinaria delle nostre comunità, a partire dalle parrocchie? In altre parole, l'impegno a tradurre in termini pedagogici e culturali la fede vissuta e celebrata nella comunità cristiana ha un riflesso non solo nella scuola, ma anche nella stessa comunità cristiana che ne viene edificata. Inoltre, solo in questo modo si può superare la frattura tra pubblico e privato, tra fede, cultura e vita nella coscienza personale dei nostri giovani.

4. Dunque, se si vuole che la scuola sia non solo istruttiva, ma anche educativa, bisogna che i soggetti che contribuiscono o sono titolari della formazione della persona e della sua socializzazione primaria siano riconosciuti come una componente essenziale della comunità scolastica e formativa. Sul versante ecclesiale ciò significa che la comunità cristiana non può impostare un piano pastorale per l'animazione educativa della scuola senza aver preso coscienza lei stessa di un soggetto ecclesiale indispensabile per la costruzione dell'identità del giovane: la famiglia; e senza aver preso coscienza anche dell'importanza di un altro soggetto ecclesiale indispensabile per mediare pedagogicamente e culturalmente la fede: il docente; e naturalmente senza preoccuparsi di porre al centro della sua attenzione il giovane studente: l'adolescente; egli può costruire un progetto di vita

buono e completo solo se diventa più uomo e più libero attraverso la cultura e il trascendimento di se stesso.

5. Al centro del progetto diocesano di pastorale della scuola deve stare un progetto educativo diocesano basato sul riconoscimento della *soggettività ecclesiale del genitore, del docente e dello studente*. Ecco perché si è detto che bisogna tener conto delle associazioni dei genitori, dei docenti e degli studenti e favorire la loro promozione come elemento basilare e fondativo della pastorale della scuola (naturalmente dalle relazioni sono emerse esperienze interessanti che hanno permesso un incontro tra comunità cristiana e scuola attraverso il dialogo e la collaborazione con i dirigenti). Questo riguarda anche quella particolare esperienza di scuola della società civile ed ecclesiale che è la scuola cattolica e/o di ispirazione cristiana perché essa nasce da un elemento originario: il patto educativo tra famiglie e gestori. Il patto è un elemento essenziale e dinamico del Progetto Educativo. Si tratta di un Progetto comunitario costruito da tutti i soggetti secondo il loro apporto peculiare. Anche la professionalità del docente si qualifica in relazione al Progetto e prevede probità di vita e sana dottrina accanto alla competenza disciplinare. L'adesione al progetto educativo centrato sulla mediazione tra fede, cultura e vita contraddistingue la qualità professionale intrinseca del docente, la corresponsabilità del genitore, la crescita interiore dello studente, il servizio del gestore. La dimensione comunitaria nella scuola cattolica ha una profonda valenza teologica ed ecclesiale se si considera la compresenza di pastori, religiosi/e, laici, tutti orientati verso le stesse finalità educative e culturali a servizio del giovane studente.

6. Da qui abbiamo ricavato due ulteriori conseguenze:

- non è possibile elaborare culturalmente la fede in direzione della scuola – comunità educativa del territorio – se a un livello intermedio tra la diocesi e l'espressione territoriale della diocesi stessa, che è la parrocchia, non si attivano dei centri o dei laboratori di supporto pedagogico ed educativo; qui non si tratta di costringere i parroci ad interessarsi della scuola, ma di permettere a quanti sono responsabili dell'educazione (genitori, animatori, associazioni gruppi di animazione operanti nell'agio e nel disagio, nel sociale, nel lavoro ecc.) di trovare un punto di incontro e di convergenza programmatica in direzione della scuola o degli istituti formativi formali, ma anche di quelli informali o non formali;

- non è tanto una questione organizzativa o metodologica (benché da questo punto di vista va tenuto presente che la conduzione di un laboratorio pedagogico richiede un'attenzione particolare), ma prima di tutto contenutistica e culturale perché coinvolge i temi fondamentali dell'antropologia e della pedagogia cristiana:

vita, sessualità, progetto, persona, amore, dono di sé, laicità, lavoro, cittadinanza attiva ecc. È solo a titolo esemplificativo che l'ufficio nazionale proporrà nella forma di un dossier alcuni strumenti utili sul tema del rapporto tra educazione e identità, manipolazione/artificializzazione, interculturalità, economia e lavoro. Inoltre va sottolineata la natura ecclesiale del laboratorio che guarda all'educazione cristiana come suo fine, la considera in tutte le sue dimensioni (si veda il dossier che propone la riflessione sull'adolescenza "a partire" dalla fede in Cristo), la progetta coinvolgendo i soggetti (genitori, studenti, docenti, dirigenti, associazioni laicali) in quanto membri della comunità cristiana.

7. Scuola educativa. Abbiamo riflettuto anche su questo. Cioè scuola che si fa carico, attraverso lo strumento dell'assimilazione critica della cultura, di formare la persona. Il suo fine istituzionale è la consapevolezza di sé, degli altri, del mondo. Abbiamo per questo esaminato il Profilo educativo e culturale del I e del II ciclo e anche le cosiddette "educazioni" nella parte dedicata alla convivenza civile. Alcune di queste sono davvero importanti sul piano morale e civile: cittadinanza attiva, sessualità/affettività, volontariato, bioetica, sport, ecc. Queste tematiche avrebbero bisogno di essere elaborate in modo adeguato e competente in rapporto all'età e dovrebbero corrispondere alla dignità della persona. Forse tra associazioni (AIMC, UCIIM, DIESSE AGE, AGESC e anche degli studenti insieme con quelle di settore bioetico, sociale, sportivo, teatrale, musicale, ecc. presenti nelle nostre comunità cristiane) potrebbero essere costituite forme consorziali per lo sviluppo di questi progetti adatti per la traduzione nella scuola o nella formazione professionale. In tal modo esse potrebbero anche ottenere finanziamenti pubblici e costituire una buona occasione per coinvolgere nel territorio insegnanti giovani e giovani famiglie per una eventuale proposta associativa.

8. Come mondo cattolico è necessario condividere quanto più possibile alcuni termini: quelli di carattere educativo proposti dalla riforma (personalizzazione, profilo educativo e culturale e altri) dovrebbero poter essere esaminati nel loro spessore anche ordinamentale e socio-politico. Non si può dimenticare che la pastorale della scuola è organica, articolata e completa. Questi stessi termini assumono un significato più completo se esaminati (come si cerca di fare nel sussidio pastorale provvisorio "Per una politica di istruzione e formazione in risposta alle domande dei giovani, delle famiglie e della società") nel cammino delle riforme del nostro paese che non può cambiare ad ogni cambio di governo: autonomia, sussidiarietà, parità, pari dignità tra scuola e formazione professionale ecc. dovrebbero entrare a far parte del lessico di un educatore con-

sapevole e, se possibile, anche dell'opinione pubblica ecclesiale e civile.

9. Pur con situazioni diverse mi è parso che molte diocesi si siano già avviate nella direzione indicata fin qui. Volentieri l'Ufficio Nazionale accoglierà vostri documenti (ad esempio: gli statuti diocesani delle Consulte, i progetti diocesani di pastorale della scuola, i vostri programmi annuali).

Vi prego di comunicare all'Ufficio Nazionale il recapito aggiornato dei direttori diocesani di pastorale della scuola e di comunicare eventuali variazioni.

10. Il programma proposto dall'Ufficio per il 2005/2006 mi pare che sia stato accolto:

- un *incontro nazionale* per le associazioni laicali educative dei docenti, dei genitori e degli studenti (1-3 dicembre 2005, Abano Terme, Padova);
- *tre incontri interregionali* (12-13 gennaio 2006, Brescia; 19-20 gennaio 2006, Roma; 6-27 gennaio 2006, Napoli) per neo-direttori diocesani di pastorale della scuola;
- l'appuntamento per il prossimo *Convegno Nazionale* di pastorale della scuola (30 marzo-1 aprile 2006), orientato verso il prossimo Convegno ecclesiale di Verona.