

**Centro Studi per la Scuola Cattolica**

**Ufficio Nazionale per l'Educazione,  
la Scuola e l'Università**

Conferenza Episcopale Italiana  
Circonvallazione Aurelia 50  
00165 Roma

**Atti del Seminario**  
***Scuola Cattolica: finalità educative e identità distintiva***  
***Roma, 17.11.2001***

***Roma***  
***2002***

## INDICE

*Notiziario - Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università*  
n. Anno XXVII

### ***Presentazione***

Prof. Don Guglielmo MALIZIA - Prof. Don Bruno STENCO

### ***Parte I***

### ***Specificità educativa della scuola cattolica: finalità istituzionali e soggetti a confronto***

#### ***Introduzione***

Prof. Don Guglielmo MALIZIA

#### ***Relazione: Finalità educative, specificità della scuola cattolica***

Prof. Sira Serenella MACCHIETTI

#### ***Relazione: Finalità educative istituzionali e soggetti a confronto***

Prof. Giorgio BOCCA

#### ***Intervento: Premessa alla relazione "Tettamanti"***

Dott. Enzo MELONI

#### ***Relazione: Finalità educative istituzionali e soggetti a confronto***

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

#### ***Intervento: Restituire evidenza alla verità dell'educazione***

Prof. Carlo FEDELI

#### ***Intervento: Fine/finalità educative della Scuola Cattolica***

Prof. Carmela DI AGRESTI

#### ***Intervento: Continuità dell'educazione cristiana tra scuola e famiglia***

Dott. Stefano PORTIOLI

#### ***Intervento: Progetto educativo e genitori nella scuola cattolica***

Dott. Vito MASSARI

#### ***Intervento:***

Prof. Felice CREMA

#### ***Intervento:***

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

***Contributi ed esperienze: Natura e finalità della scuola cattolica. Un tema centrale anche nel contesto internazionale***

Dott. Valter BOERO

## ***Parte II*** ***Finalità educative e curriculum***

### ***Introduzione***

Prof. Don Carlo NANNI

***Relazione: Finalità educative e curriculum: specificità della scuola materna di ispirazione cristiana e curriculum***

Prof. Don Aldo BASSO

***Relazione: Finalità educative e curriculum: specificità della scuola cattolica di base e curriculum***

Prof. Rosanna MIRTI

***Relazione: Finalità educative e curriculum: specificità della scuola secondaria cattolica e curriculum***

Prof. Lucio GALBERSANINI

***Relazione: Finalità educative e offerta formativa: specificità della FP di ispirazione cristiana***

Prof. Marilena PAGIATO

***Intervento: L'educazione religiosa nella scuola cattolica***

Prof. Zelindo TRENTI

***Intervento: Scuola cattolica e scuola di ispirazione cristiana***

Dott. Valter BOERO

***Intervento:***

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

***Intervento:***

Prof. Gaspare ROSSI

***Contributi ed esperienze: Il progetto CNOS-FAP per la Formazione Professionale Iniziale***

Prof. Don Mario TONINI

## **Presentazione**

Prof. Don Guglielmo MALIZIA – Prof. Don Bruno STENCO  
Direttore e Ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica

Questo seminario è il risultato di una *riflessione che ha impegnato a lungo il CSSC*. Le origini più lontane vanno viste nella ricerca sulla qualità della scuola cattolica in Italia da poco conclusa: ci si limiterà a citare i risultati del sondaggio condotto tra i partecipanti ai Convegni interregionali svoltisi in preparazione all'Assemblea Nazionale del 1999 perché possono offrire una conferma empirica dell'importanza del tema delle finalità a partire da tutte le componenti e da tutti i livelli della scuola cattolica<sup>1</sup>. La elaborazione più recente che è avvenuta all'interno del Comitato Tecnico-Scientifico sarà oggetto della seconda sezione di questo intervento.

### **1. Il sondaggio nazionale del 1999-2000 e le finalità della scuola cattolica**

Riporteremo da principio i pareri delle varie componenti e dedicheremo l'ultima sezione a un tentativo di sintesi<sup>2</sup>. Per non appesantire l'intervento saremo schematici al massimo e articoleremo il testo in punti.

#### *1.1. Il parere degli studenti/allievi*

Complessivamente gli *studenti/allievi*:

- vedono il ruolo originale della scuola cattolica sia in relazione alla formazione integrale della persona sia nell'attenzione concreta alla persona di ciascun alunno, e una buona percentuale (40%) nel quadro educativo e culturale della sintesi tra cultura, fede e vita;
- sono meno consapevoli dei genitori del significato ecclesiale della scuola cattolica e non accentuano in pari misura dei dirigenti l'importanza del ruolo di testimonianza dei docenti;
- chiedono una qualificazione formativa nella direzione sociale e professionale più che in quella etico-religiosa e culturale, almeno nel senso che di queste due ultime non denunciano carenze;
- sono più sensibili dei genitori all'apertura socio-religiosa (interculturalità...);
- sono più consapevoli che non i genitori dell'importanza dell'innovazione metodologica e didattica ed evidenziano maggiormente l'inadeguatezza dell'insegnamento.

#### *1.2. Il parere dei genitori*

Globalmente i *genitori*:

- sono consapevoli che la scuola cattolica ha una sua dimensione ecclesiale e quindi non esaurisce il suo compito nella educazione dei loro figli, ma ha un ruolo originale in riferimento alla fede e alla salvezza;
- tuttavia, ne vedono la traduzione concreta più nella direzione della formazione integrale della persona di ciascun alunno che in una maggiore accentuazione della dimensione pastorale o sociale di tipo riabilitativo (scuola dei poveri, apertura agli extracomunitari o a particolari situazioni);

---

<sup>1</sup> Cfr. B. STENCO – G. MALIZIA – P. DE GIORGI – V. MASSARI, *Gestori, docenti, genitori e studenti di fronte alla qualità*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *Per una cultura della qualità: promozione e verifica. Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto*, La Scuola, Brescia, 2001, pagg.157-188; G. MALIZIA – B. STENCO – P. DE GIORGI – G. MONNI, *Conclusioni generali*, in CSSC - CENTRO STUDI PER LA SCUOLA CATTOLICA, *o.c.*, pagg.247-292.

<sup>2</sup> Cfr. G. MALIZIA – B. STENCO – P. DE GIORGI – G. MONNI, *o.c.*, pagg.260-263.

- sono meno attenti degli studenti/allievi alla dimensione sociale e professionale della formazione;
- desiderano una scuola più aggiornata e attrezzata rispetto alle sfide culturali odierne, anche se sembrano meno consapevoli degli studenti riguardo all'effettiva impostazione dell'insegnamento-apprendimento e delle eventuali alternative e migliorie sul piano didattico e anche sulle scelte culturali di fondo.

### 1.3. Le opinioni dei gestori e del personale direttivo

In sintesi, i *dirigenti/gestori*:

- sono pienamente consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano gli aspetti comunitari e partecipativi e la responsabilità della formazione professionale ed ecclesiale dei docenti/formatori;
- sono consapevoli della necessità di un ripensamento dei contenuti essenziali di cui sottolineano la dimensione etico-religiosa e sociale;
- desiderano che la scuola/centro conservi il suo carattere popolare.

### 1.4. Le opinioni dei docenti/formatori

I *docenti/formatori*:

- sono consapevoli dell'identità culturale ed ecclesiale della scuola cattolica, volta alla formazione integrale della personalità attraverso una proposta culturale basata sulla sintesi tra cultura, fede e vita;
- sottolineano la necessità di una qualificazione della formazione in direzione culturale, interculturale e professionale più che etico-religiosa;
- sono per l'apertura della scuola a studenti e allievi di altre confessioni cristiane e religioni.

### 1.5. Una nuova domanda educativa per la scuola cattolica

I risultati del sondaggio confermano che essa è percepita come *un'opportunità formativa* che aumenta le possibilità dei giovani di autorealizzarsi e quelle dei genitori di esercitare meglio le loro responsabilità di padri e madri. Si tratta di una domanda educativa che va rilevata e interpretata nei suoi tratti essenziali che vengono qui di seguito indicati:

- priorità assegnata alla formazione integrale della persona;
- offerta culturale e formativa basata sulla sintesi tra fede, cultura e vita;
- servizio non autoreferenziale, ma efficace in rapporto a finalità di eccellenza qualitativa o anche a quelle della socializzazione religiosa ed ecclesiale perché svolto in integrazione con la realtà socio-economica, culturale ed educativa del territorio e funzionale (ma non passivamente) ad un inserimento nella vita attiva e nella società;
- accoglienza e attenzione alle esigenze individuali;
- capacità di essere veramente comunità educante;
- promozione di forme specifiche di partecipazione.

## 2. Una scelta qualificante

Più specificamente il seminario *nasce* da una scelta del Comitato Tecnico-Scientifico del CSSC di riservare un apposito spazio permanente di studio ai temi fondanti l'identità del servizio della scuola cattolica.

Lo *scopo* generale è di approfondire il rapporto tra le mete dell'educazione della scuola

cattolica (in particolare di quelle che qualificano la sua identità) e la concreta realtà in cui diventano operative: i soggetti della comunità educante (studenti/allievi, genitori, docenti/formatori, personale direttivo, gestori); il curricolo di studi o di formazione in quanto trova una sua traduzione concreta nel PEI e nel POF; il contesto delle innovazioni in atto nel nostro sistema di istruzione e di formazione. A questa finalità globale se ne aggiunge una specifica che consiste nel proporre soluzioni innovative sul piano dello studio e delle strategie di azione.

Nella presentazione del seminario agli invitati c'è stato chi ha osservato che si trattava di tematiche scontate di cui tutto ciò che si poteva prendere in considerazione era già stato detto o scritto. A nostro parere esistono molte ragioni che spingono a proporle in termini nuovi. E certamente la più importante è costituita dall'*avvento della società post-industriale*, della comunicazione, dell'informazione, della complessità, della multiculturalità. Basterebbe pensare solo ad alcuni dei (dis)valori che emergono da questo passaggio e che si pongono in netto contrasto con le finalità tradizionali della scuola cattolica. Come mettere insieme la funzionalità al mercato e al profitto, la competitività sfrenata con la solidarietà? O il primato dell'informazione con l'obiettivo prioritario di assicurare una formazione ai valori? O il pluralismo con la pretesa di essere scuole di tendenza?

Dopo l'Assemblea Nazionale la proposta della *scuola della società civile* è divenuta una bandiera della scuola cattolica. Ma ciò richiede per esempio di valorizzare la presenza dei genitori nella scuola non solo in termini di partecipazione o di cooperazione, ma di piena e specifica *corresponsabilità all'interno della comunità educativa*, in interazione propositiva con gli altri soggetti, in vista della progettazione e realizzazione dell'offerta formativa nel complesso dei suoi aspetti educativi e culturali.

Un'altra ragione che attesta della attualità del tema delle finalità può essere individuata nella stessa *legge di revisione dei cicli*. Questa non recita all'articolo 1 che il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana? Ma non è questa la finalità anche della scuola cattolica? Allora che cosa la distingue dalla scuola statale?

Le scuole cattoliche stanno diventando *paritarie* per cui si qualificano come un servizio pubblico, aperto a tutti. Pertanto tutti possono iscriversi, anche gli islamici, ma questo cosa può significare in termini di finalità e di identità distintiva?

Proprio per evitare il pericolo che il seminario fosse una ripetizione di proposizioni teoriche scontate, si è voluto che i *partecipanti* fossero persone veramente addentro alla problematica della scuola cattolica di oggi. Esse sono state scelte in rappresentanza non solo del mondo accademico, ma anche di quello del personale, dei gestori e dei genitori.

Le stesse *relazioni* non sono state affidate solo ai professori di pedagogia, ma si è voluto che anche gli operatori potessero prendere la parola alla pari con gli accademici. Si sono previste: quattro brevi introduzioni, due al mattino e due al pomeriggio mirate a far emergere domande, interrogativi e problemi più che a proporre soluzioni; e una sintesi conclusiva. Il genere seminariale comporterà necessariamente una discussione aperta.

La mattina è stata concentrata sulla relazione tra finalità educative, specificità della scuola cattolica e soggetti a confronto. Al pomeriggio la tematica è stata declinata in termini di curricolo e di livelli scolastici.

Il seminario intende riaffermare l'*impegno* della scuola cattolica a offrire un qualificato contributo all'esito positivo della riforma in corso nel nostro paese, nel suo significato di qualificazione del sistema di istruzione e di formazione da una parte e nella sua capacità di rispondere e di rispettare dall'altra la domanda dei giovani, delle famiglie, della realtà produttiva e della società intera. La scuola cattolica è convinta di poterlo fare a partire dalla proposta di una propria identità educativa perché è dal confronto tra diversità entro un sistema formativo integrato che si costruisce una offerta educativa capace nello stesso tempo di valorizzare come ricchezza le differenze e di orientarle ai valori di una cittadinanza più libera e solidale.

**Parte I**  
**Specificità educativa della scuola cattolica:  
 finalità istituzionali e soggetti a confronto**

**Introduzione**

Prof. Don Guglielmo MALIZIA

Come si è già detto nella presentazione, attraverso varie fasi di preparazione percorse dal Comitato Tecnico-Scientifico del Centro Studi per la Scuola Cattolica, si è giunti a focalizzare sempre meglio lo scopo del Seminario e quindi la sua impostazione.

Per quanto riguarda *l'obiettivo a cui tendere* esso è stato così identificato e definito: *sottoporre ad esame un processo culturale come quello che è proprio della scuola (e della scuola cattolica) che, in quanto colto nel suo fine ultimo, sia aperto alla visione della fede e quindi capace di integrare gli stimoli culturali in maniera tale che sia resa possibile, senza esigerla, la disponibilità alla fede e che nello stesso tempo non ne risulti abolita o pregiudicata l'autonomia del processo culturale stesso.*

Si è subito compreso come lo sviluppo di questa tematica così delineata avrebbe dovuto procedere a due livelli: epistemologico-progettuale e operativo.

Il primo versante richiede di prestare attenzione ai *contenuti*, ai *nessi privilegiati*, agli *esiti formativi*, all'*intenzionalità relazionale positiva* e alla *valorizzazione del contesto* in cui si propone questo processo culturale. Il versante operativo dovrebbe considerare quattro poli di intervento: i *docenti*, i *discenti*, *l'ambiente*, la *didattica*.

Si è invece deciso di considerare i due aspetti in stretto collegamento tra di loro e di suddividere il seminario in due parti:

*la prima* dedicata a cogliere le finalità educative della scuola cattolica (in quanto scuola e in quanto cattolica) non solo in se stesse, ma in relazione ai *soggetti che formano la comunità educante*: ne risulta quasi un confronto tra le *finalità istituzionali* che contrassegnano la scuola cattolica e che sono indicate anche nei documenti magisteriali e il modo in cui i diversi soggetti che compongono la comunità scolastica le vivono e le interpretano;

*la seconda parte* si propone di considerare queste stesse finalità, ma in relazione alle modalità attraverso le quali esse vengono *declinate e tradotte* nel curriculum dei vari livelli della scuola e della FP.

Per quanto riguarda *la prima parte* si deve aggiungere che la stessa possibilità di analizzare le finalità della scuola cattolica anche nella loro specificità culturale ed educativa (relazione di S. S. Macchietti) richiede necessariamente di individuare e definire a quale titolo e con quali responsabilità e competenze queste stesse finalità sono “assunte e fatte proprie” all'interno della comunità ecclesiale dai diversi soggetti: chiesa locale e vescovi, comunità ecclesiali, istituti religiosi, fedeli singoli ed associati (relazione di G. Bocca). Anche la capacità di attivarsi per promuovere una corretta mediazione tra fede, cultura e vita nel contesto educativo scolastico e formativo (capace cioè di proporsi gli obiettivi dell'educazione umana e cristiana nel rispetto dell'autonomia e della laicità della forma scolastica) dipende da una parte dalla natura dell'Ente gestore e dall'altra dal grado di responsabilità diretta che si assumono le diverse componenti: studenti, docenti e genitori. Il rispetto del principio di sussidiarietà suggerisce che qualsivoglia finalità educativa (intenzionata a proporre una progettualità rispettosa del processo di crescita della persona, dei vincoli istituzionali comuni e nello stesso tempo aperta al trascendente e agli obiettivi espliciti dell'evangelizzazione cristiana e cattolica) non possa ordinariamente darsi se non in corrispondenza di fondamentali diritti del soggetto e della famiglia i quali diventano pertanto in qualche modo titolari e anch'essi corresponsabili della genesi del Progetto e del suo sviluppo specifico.

Tutto questo diventa ancor più interessante e rilevante oggi e cioè in una fase in cui con la riforma dell'autonomia e della stessa Costituzione in senso federalista, si assiste ad un trasferimento di competenze dallo Stato alle istituzioni autonome locali e quindi ad un maggiore protagonismo della stessa società civile a darsi finalità culturali ed educative che rispecchiano le proprie caratteristiche. E allora si ritorna all'esigenza di delineare e condividere alcuni elementi comuni almeno minimali per poi permettere a ciascuna comunità di definire per e con l'utenza le proprie finalità educative e culturali. Per la scuola cattolica e per la FP di ispirazione cristiana questo processo (che si è avviato con la Legge 62/2000 sulla parità e con la riforma delle procedure di accreditamento regionale indotte dall'applicazione della Legge 196/1997) accentua la necessità di tornare a riflettere e a socializzare le proprie finalità istituzionali e le responsabilità dei soggetti che sottoscrivono il patto educativo.



## ***Finalità educative, specificità della scuola cattolica***

Prof. Sira Serenella MACCHIETTI

Ordinario di Pedagogia Generale all'Università degli Studi di Siena

### **1. Premessa**

“Fine proprio e immediato dell’educazione cristiana è cooperare con la Grazia Divina nel formare il vero e perfetto cristiano” cioè l’uomo che “deve vivere la vita soprannaturale in Cristo”<sup>3</sup>.

Al conseguimento di questo “scopo” hanno mirato fin dalle loro origini le scuole cattoliche, le quali, nel corso dei secoli, hanno avuto volti differenziati, legati ai caratteri assunti nel loro cammino dalla teologia, dall’antropologia cristiana e dalla pedagogia, e soprattutto all’intelligenza educativa e ai carismi dei loro fondatori, la cui azione è spesso scaturita dalla volontà di rispondere con “puntualità” a bisogni emergenti di natura religiosa, educativa e sociale.

Il rapporto *tra il fine e le finalità*, però, non frequentemente ha costituito oggetto di riflessione e di studio e, nel corso del Novecento, è gradualmente caduta la tensione teleologica della pedagogia, tanto che Jacques Maritain già nel 1943, esaminando *sette* significativi errori riguardanti l’educazione, collocava al primo posto “il misconoscimento dei fini” e il “primato dei mezzi”. A questo proposito infatti così si esprimeva: “il primato dei mezzi sul fine ed il conseguente crollo di ogni finalità certa e di ogni vera efficacia nel realizzarla sembra sia il principale rimprovero che si possa rivolgere all’educazione contemporanea”<sup>4</sup>.

E, pur apprezzando la qualità dei mezzi che venivano utilizzati per educare, sosteneva che essi erano “così buoni” da far perdere di vista il fine. Da ciò, a suo avviso, derivava “la sorprendente debolezza dell’educazione”, anche se il filosofo francese rilevava che “il perfezionamento scientifico dei mezzi e dei metodi pedagogici è in se stesso un progresso evidente”. Aggiungeva però che questo perfezionamento “quanto più acquista importanza, tanto più richiede un parallelo rafforzamento della sapienza pratica e della tensione dinamica verso il fine da raggiungere”<sup>5</sup>.

Nell’elenco degli errori il secondo posto era occupato dalle “idee false o incomplete riguardo la natura stessa del fine”. La denuncia di questo errore trovava la sua legittimazione nel fatto che “se il fine dell’educazione consiste nell’aiutare e guidare il bambino verso la propria perfezione umana, l’educazione non può non sfuggire ai problemi e alle difficoltà della filosofia, perché essa suppone per la sua stessa natura una filosofia dell’uomo, e per prima cosa è obbligata a rispondere alla domanda rivolta dalla sfinge della filosofia: ‘Che cosa è l’uomo?’”<sup>6</sup>. Il filosofo francese pertanto richiamava l’attenzione sul rapporto che intercorre tra antropologia e teleologia pedagogica.

La questione dei fini dell’educazione sui quali rifletteva Jacques Maritain è stata affrontata con continuità dalla filosofia dell’educazione nel corso del trentennio 1940-1970 e in particolare è stata oggetto di riflessione per quella d’ispirazione cristiana, la quale, con l’affermarsi del personalismo pedagogico, ha testimoniato una precisa attenzione teleologica.

La pedagogia personalistica infatti, mirando a costruirsi come “pedagogia integrale”, ha sempre tenuto presente il problema del soggetto dell’educazione, quello del fine e quello dei metodi cioè l’antropologia pedagogica, la teleologia pedagogica e la metodologia educativa<sup>7</sup>.

Negli anni 1970-1980, in cui nel nostro Paese si è affermata una concezione efficientistica del vivere, dell’operare e dell’educare, forse anche in contrapposizione alla

<sup>3</sup> PIO XI, Enciclica *Divini Illius Magistri*, 31 dicembre 1929, IV, n. 300.

<sup>4</sup> J. MARITAIN, *Per una filosofia dell’educazione* (a cura di G. Galeazzi), La Scuola, Brescia, 2001, pag. 62.

<sup>5</sup> *Ib.*, pagg. 62-63.

<sup>6</sup> *Ib.*, pag. 63.

<sup>7</sup> Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Pedagogia del personalismo italiano* (a cura di), Città Nuova, Roma, 1982, pag. 26.

retorica sull'educazione, agli effetti del permissivismo, della mancanza di programmazioni e di progettazioni educative<sup>8</sup>, abbiamo assistito al trionfo della cosiddetta pedagogia degli obiettivi didattici, la quale ha determinato una graduale caduta di attenzione per la questione dei fini.

Pertanto si è fatta strada una cultura di tipo razionale, manageriale e tecnocratica, che ha auspicato e promosso innovazioni nel campo formativo, utilizzando un sapere fondamentalmente tecnico e diffondendo una concezione della scuola e dell'educazione che mette al primo piano la conquista delle "intelligenze", lo sviluppo e la padronanza delle conoscenze.

All'intervento formativo si chiedeva di essere rigorosamente sistematico, con il rischio di ridurlo a forme di *training* finalizzato al conseguimento di abilità e di precisi obiettivi sul piano dell'apprendimento e dei comportamenti relazionali<sup>9</sup>.

In quegli anni d'altronde è stato messo in discussione lo stesso concetto di educazione e si è affermato che le sue ambiguità potevano legittimare la sua sostituzione con quello biopsicologico, culturale e storico di apprendimento<sup>10</sup>. Si sosteneva inoltre che la pedagogia non può essere vista "come 'scienza dell'educazione' o della 'trasmissione del sapere' o come scienza dell'informazione o comunicazione sociale, ma come scienza delle modificazioni di insegnamento-apprendimento, in tutte le accezioni possibili, cognitive, affettive e sociali"<sup>11</sup>.

Quindi è stata rivolta una particolare attenzione ai metodi di insegnamento-apprendimento, alle tecniche, alle strategie didattiche, rinunciando ad affrontare le questioni di fondo.

Tuttavia nel corso degli anni '80 di fronte ai rischi del tecnicismo è riemersa la necessità di riandare al *sensu ultimo*<sup>12</sup> dell'educazione, dell'insegnamento, della didattica e delle rispettive funzioni e ruoli.

D'altronde questa ricerca si poneva "all'interno della più vasta 'lotta per il significato', a difesa della dignità umana, dell'agire umano libero, della positività della razionalità umana e delle sue molteplici espressioni"<sup>13</sup>. Pertanto il discorso del perché dell'agire educativo e la necessità del quadro di riferimento "fondante si è rifatto urgente in tutta la sua complessità e vastità" e la questione è apparsa inderogabile e in particolare si è imposta alla scuola cattolica.

Pertanto negli anni '90 è apparso come "compito specifico di un'indagine teoretica per un verso rivisitare e vagliare la consistenza di questo sottofondo finalistico dell'educazione e per altro verso collaborare a chiarirlo, precisarlo e caso mai fondarlo criticamente, vederne il senso, la portata e le condizioni di praticabilità"<sup>14</sup>.

<sup>8</sup> S.S. MACCHIETTI, *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, in AA.VV., *La formazione degli educatori nella prospettiva della cultura degli anni Novanta*, Atti del XXXII Convegno di Scholé (Brescia, 6-8 settembre 1994), La Scuola, Brescia, 1995, pag. 10.

<sup>9</sup> Cfr. a questo proposito di C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, LAS, Roma, 1990, pag. 14.

<sup>10</sup> Cfr. di A. GRANESE, *La ricerca teorica in pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze, 1975; *Dialettica dell'educazione*, Editori Riuniti, Roma, 1976; *Le forze nuove della filosofia dell'educazione*, in "Scuola e Città", nn. 1/2, 1976; *Educazione, istruzione e teorizzazione pedagogica*, in "Scuola e Città", n. 10, 1984; *Che cos'è la pedagogia? Un dibattito tra studiosi italiani*, in "Scuola e Città", n. 7, 1986; "Introduzione" a *Destinazione pedagogica. Itinerari di razionalità educativa* (a cura dello stesso), Giardini, Pisa, 1986.

<sup>11</sup> G. BALLANTI, *Modelli di apprendimento e schemi di insegnamento*, Giunti & Lisciani, Teramo, 1988, pag. 10 e pag. 16. Si distinguono per il loro "vigore umanistico" nella letteratura pedagogica degli anni '80-'90, relativa all'apprendimento, gli studi di F. MONTUSCHI (*Apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1976), di G. PETRACCHI (cfr. *Apprendimento scolastico*, La Scuola, Brescia, 1981) e di N. PAPARELLA (cfr. *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1988).

<sup>12</sup> Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., pag. 17. Cfr., a questo riguardo, anche i due volumi di G. SERAFINI, *Questioni di filosofia dell'educazione. La ricerca italiana dal 1945 ad oggi*, Euroma-La Goliardica, Roma, 1988 e *Pedagogia in prospettiva. Un quarantennio di ricerca in Italia*, Bulzoni Ed., Roma, 1989.

<sup>13</sup> Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., pag. 53.

<sup>14</sup> *Ib.*, pag. 123.

## 2. Il fine: l'educazione del buon cristiano

I cattolici che, nel corso del tempo e in particolare dall'età della Riforma Cattolica in poi, in coerenza con la dottrina del Concilio Tridentino, hanno dato origine alle "scuole" hanno chiesto a queste istituzioni di concorrere alla formazione del buon cristiano. È questo infatti il fine principale cui mirava la loro azione educativa, la quale veniva realizzata con la certezza che "l'educazione cristiana è ordinata e diretta alla somma e perfetta felicità celeste[...]". Pertanto si mirava ad educare "il fanciullo più principalmente come cristiano che come uomo, più come appartenente alla città di Dio che come cittadino e membro di repubblica terrena, sebbene anche di questa realtà si proponga di tenere conto"<sup>15</sup>.

Però, ad iniziare da quelle sorte nell'età della Controriforma, le istituzioni scolastiche cattoliche hanno rivolto l'attenzione a "tutto il campo dell'esperienza umana", anche se la considerazione che ad essa veniva prestata era "modulata dalla connessione più o meno stretta con le loro specifiche finalità"<sup>16</sup> e dalla coerenza con la volontà di soddisfare esigenze e bisogni dei fanciulli e dei giovani appartenenti a diverse categorie sociali e destinati diversi ruoli.

Comunque nel corso dei "lunghi secoli" del passato queste scuole, che quasi mai sono state sostenute dalle teorie pedagogiche e dalle lezioni dei trattatisti dell'educazione, si sono configurate come puntuali risposte ai "bisogni emergenti" di natura religiosa, culturale e sociale, di cui raramente si sono fatte carico, almeno fino all'Ottocento, le parrocchie e le comunità dei credenti. Le scuole cattoliche sono state prevalentemente scuole degli istituti religiosi, che, in coerenza con il loro carisma e la loro spiritualità, hanno realizzato la loro azione educativa con intenti catechistici ma anche con sensibilità "sociale", con una particolare attenzione per gli "ultimi". Esse, nonostante gli inevitabili condizionamenti dei modelli culturali e le rigide "divisioni" in "classi" della società e i loro evidenti limiti culturali, pedagogici e didattici, hanno cercato di offrire il minimo indispensabile di istruzione e di formazione cristiana e tutte le creature di Dio.

Nel corso dell'Ottocento le scuole cattoliche si sono moltiplicate e hanno ampliato i loro orizzonti culturali, impegnandosi spesso nel settore dell'educazione professionale<sup>17</sup>.

Durante il secolo scorso, in Italia, almeno in parte, fatta eccezione per la vivacità delle istituzioni educative per l'infanzia e dell'istruzione professionale, la loro creatività è stata sacrificata e condizionata dalla normativa sul riconoscimento legale dei titoli di studio, che ha richiesto la conformità degli ordinamenti didattici a quelli delle corrispondenti scuole statali<sup>18</sup>.

Il loro "fine" è rimasto invariato ma si sono diversificate le finalità, grazie al confronto con la società e soprattutto con le esigenze e i bisogni delle persone.

Nei documenti pontifici sull'educazione, ed esemplare è, a questo proposito, l'enciclica *Divini Illius Magistri*, si ribadisce che "il vero cristiano, frutto dell'educazione cristiana, è l'uomo soprannaturale, che pensa, giudica ed opera costantemente e coerentemente, secondo la retta ragione illuminata dalla luce soprannaturale degli esempi e della dottrina di Cristo"<sup>19</sup>.

Tuttavia si precisa che "il vero cristiano, nonché rinunciare alle opere della vita terrena o menomare le sue facoltà naturali, le svolge anzi e le perfeziona coordinandole alla vita soprannaturale, per modo da nobilitare la vita stessa naturale e da procurarle più efficace

<sup>15</sup> Cfr. a questo proposito quanto scrive S. ANTONIANO, in particolare *Dell'educazione cristiana e politica dei figliuoli. Libri tre*, Nuova edizione a cura e con introduzione di Leopoldo Pogliani, Paravia, Torino, 1926 (edizione originale Verona, 1583, I, I, c. 11).

<sup>16</sup> L. SECCO, *La pedagogia della Controriforma*, La Scuola, Brescia, 1973, pag. 44.

<sup>17</sup> S.S. MACCHIETTI, *La dimensione pedagogica della formazione nella scuola cattolica*, in AA.VV., *I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*, Atti del Seminario di Studio CEI (Roma, 9 aprile 1999), Quaderni Fidae, n. 16, Roma, 1999, pag. 72.

<sup>18</sup> Cfr. la voce *Scuola libera* di G. MALIZIA, in AA.VV., *Dizionario di scienze dell'educazione* (a cura di J.M. PRELLEZO, C. NANNI, G. MALIZIA), Facoltà di Scienze dell'Educazione - Università Pontificia Salesiana, Elle Di Ci-LAS-SEI, Torino, 1997, pagg. 991-993.

<sup>19</sup> *Divini Illius Magistri*, cit., IV, n. 301.

giovanamento, non solo di ordine spirituale ed eterno, ma anche materiale e temporale”<sup>20</sup>.

Agli istituti educativi cattolici si chiedeva pertanto di promuovere l’istruzione, di proporre “la cultura delle arti” e delle discipline “umane” e scientifiche, tenendo presente tuttavia che “ogni fanciullo o adolescente cristiano ha stretto diritto all’insegnamento conforme alla dottrina della Chiesa, colonna e fondamento della verità”<sup>21</sup>.

Pertanto si raccomandava agli educatori di non “perdere” mai di vista che “il soggetto dell’educazione cristiana è l’uomo tutto quanto, spirito congiunto al corpo in unità di natura, in tutte le sue facoltà, naturali e soprannaturali, quale ce lo fanno conoscere e la retta ragione e la Rivelazione”<sup>22</sup>.

L’azione dei maestri era paragonata a quella degli apostoli e, rivolgendosi ad un gruppo di educatori, Pio XI nel 1935, così si esprimeva: “Andate ed insegnate” (b). Voi con ciò vi congiungete ai primi Apostoli. È qui che si affacciano le più grandi possibilità di apostolato, quando cioè si pensa a tutte quelle giovinezze che la scuola riunisce, a questo grande appuntamento di anime che è la scuola<sup>23</sup>.

Tuttavia, già nel corso del Pontificato di Pio XII, sembra gradualmente affermarsi la tendenza volta ad educare il cristiano nell’uomo, che viene pur lentamente a sostituirsi a quella tradizionale... che mirava ad educare “l’uomo nel cristiano”.

### 3. Fine e finalità nella prospettiva del Concilio Vaticano II

Con il Concilio Vaticano II vennero ridefiniti i caratteri della scuola cattolica, alla quale la dichiarazione *Gravissimum educationis* chiese di perseguire “al pari delle altre scuole” “finalità culturali e la formazione umana dei giovani”<sup>24</sup>.

Collocandosi in questa prospettiva, il documento si richiamava al diritto all’educazione e riconfermava che “i cristiani, nuove creature per il battesimo ricevuto, hanno diritto all’educazione cristiana”<sup>25</sup>.

A questo proposito, pertanto, si precisava che l’azione educativa è chiamata a promuovere “la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo sia per il bene delle varie società, di cui l’uomo è membro ed in cui, divenuto adulto, avrà missioni da svolgere”. Ribadiva inoltre che “fanciulli e giovani hanno diritto di essere aiutati sia a valutare con retta coscienza e ad accettare con adesione personale i valori morali, sia alla conoscenza approfondita ed all’amore di Dio”<sup>26</sup>.

Per consentire la concretizzazione di questo diritto, la Chiesa utilizza vari mezzi educativi e “in campo scolastico si rivela in maniera particolare nella scuola cattolica”.

L’elemento caratteristico di questa istituzione è quello “di aiutare gli adolescenti perché nello sviluppo della propria personalità crescano insieme secondo quella nuova creatura, che in essi ha realizzato il battesimo, e di coordinare infine l’insieme della cultura umana con il messaggio della salvezza, sicché la conoscenza del mondo, della vita, dell’uomo, che gli alunni via via acquistano, sia illuminata dalla fede”<sup>27</sup>.

Il conseguimento di questo traguardo chiede alla scuola di dar vita “ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità”<sup>28</sup>.

<sup>20</sup> Ib., IV, n. 302.

<sup>21</sup> Ib., I, n. 277.

<sup>22</sup> Ib., II, n. 278.

<sup>23</sup> PIO XI, *L’azione più apostolica. Allocuzione agli amici di San Francesco, 31 agosto 1935*, in *Insegnamenti Pontifici – 3, L’educazione*, Presentazione e indici dei Monaci di Solesmes, Prefazione di S.M. Bornet, II Edizione aggiornata, Edizioni Paoline, Roma, 1962, pag. 291.

<sup>24</sup> Cfr. Dichiarazione Conciliare su *L’educazione cristiana, Gravissimum educationis*, n. 8, a).

<sup>25</sup> Ib., n.2.

<sup>26</sup> Ib., n. 1, c).

<sup>27</sup> Ib., n. 8, a).

<sup>28</sup> Ib.

Il discorso sui fini e le finalità appare quindi rapido: si rivela però fedele alla tradizione, aperto alle domande di educazione del mondo contemporaneo e attento alle differenziate situazioni in cui la scuola cattolica opera.

In effetti la *Gravissimum educationis* enunciava soltanto i principi generali dell'educazione cristiana che sono stati poi ripresi, sviluppati e "integrati", nel documento *La scuola cattolica* del 1977<sup>29</sup>. Esso infonde "uno spirito nuovo alle dichiarazioni concernenti l'educazione cattolica" arricchendoli con riferimenti significativi "ai maggiori elaborati del Concilio, come la *Lumen Gentium* e la *Gaudium et Spes*, alle quali aggiunge il decreto conciliare *Apostolicam Actuositatem* sull'Apostolato dei Laici, l'enciclica *Ecclesiam Suam*"<sup>30</sup>.

Nel documento del 1977 vengono pertanto delineati i principi fondamentali e i caratteri di ogni educazione e di "ogni atto educativo improntati ad una 'ispirazione cristiana' secondo il pensiero della Chiesa Cattolica"<sup>31</sup>, nella cui "missione salvifica" e "particolarmente nell'esigenza dell'educazione alla fede"<sup>32</sup>, rientra "la scuola cattolica".

Infatti la sua specificità è data dal riferimento esplicito al Vangelo di Gesù, in cui trova il suo fondamento il suo progetto educativo.

La determinazione delle finalità viene quindi collocata all'interno di questo progetto "globale", cui si chiede di tener conto dei condizionamenti e del pluralismo culturale, che, a sua volta, può essere arricchito dalla presenza del "pensiero cristiano", il quale "insegna a discernere i valori che fanno l'uomo e i controvalori che lo degradano".

Nell'elaborazione e nella realizzazione del progetto educativo si dovrà tener presente che la scuola cattolica, per definirsi tale, preliminarmente deve essere "scuola" e quindi capace di configurarsi come "luogo privilegiato", in cui si realizza la "formazione integrale attraverso l'assimilazione sistematica e critica della cultura".

Pertanto alla scuola si domanda di favorire l'incontro con la cultura "sotto forma di elaborazione, cioè di confronto e di inserimento dei valori perenni nel contesto attuale" e di stimolare l'intelligenza dell'alunno, "sollecitando il dinamismo dell'elucidazione e della scoperta intellettuale ed esplicitando il senso delle esperienze e delle certezze vissute"<sup>33</sup>.

Ma è compito formale della scuola anche quello di "rilevare la dimensione etica e religiosa della cultura, proprio allo scopo di attivare il dinamismo spirituale del soggetto", per aiutarlo a raggiungere la "libertà morale", il cui conseguimento esige il confronto con i "valori assoluti dai quali dipende il senso e il valore della vita dell'uomo"<sup>34</sup>.

Pertanto emerge la necessità che la scuola confronti il proprio programma formativo, i contenuti e i metodi con la "visione della realtà a cui si ispira e dalla quale tutto [...] dipende"<sup>35</sup>.

Questa visione deve essere condivisa, pur a diversi gradi di consapevolezza, e fondarsi su una "determinata scala di valori... non soltanto culturali ma anche di vita". Questa infatti è una condizione indispensabile per costruire "l'uomo dal di dentro, per liberarlo dai condizionamenti che potrebbero impedirgli di vivere pienamente da uomo"<sup>36</sup>.

Queste intenzioni educative valgono anche per la scuola cattolica, che colloca al suo centro Gesù, il quale "costituisce il paradigma e l'esempio di vita"<sup>37</sup> da essa proposto ai giovani<sup>38</sup>. I principi evangelici pertanto diventano "norme educative, motivazioni interiori e insieme mete finali".

<sup>29</sup> Cfr. *La scuola cattolica*, Documento della Sacra Congregazione per l'educazione cattolica del 19 marzo 1977.

<sup>30</sup> A. AGAZZI, *Presentazione*, cfr. *La scuola cattolica*, Documento della Sacra Congregazione per l'educazione cattolica del 19 marzo 1977, Vita e Pensiero, Milano, 1977, pag. X.

<sup>31</sup> *Ib.*

<sup>32</sup> Cfr. *La scuola cattolica*, cit., I, n. 9.

<sup>33</sup> *Ib.*, III, n. 27.

<sup>34</sup> *Ib.*, III, n. 30.

<sup>35</sup> *Ib.*, III, n. 28.

<sup>36</sup> *Ib.*, III, n. 29.

<sup>37</sup> *Ib.*, IV, n. 35.

<sup>38</sup> *Ib.*

La scuola cattolica mira quindi a formare tutto l'uomo e il "cristiano nell'uomo", promuovendo nell'alunno le virtù umane e quelle cristiane "che lo specificano e lo abilitano a vivere la vita nuova nel Cristo consentendogli di collaborare in fedeltà all'edificazione del regno di Dio"<sup>39</sup>.

Tra le condizioni che consentono alla scuola cattolica di conseguire questi traguardi giova valorizzare le singole discipline che debbono essere coltivate "nel pieno rispetto" del loro "metodo peculiare" in modo che l'alunno possa "apprendere tecniche, conoscenze, metodi intellettuali, attitudini morali e sociali" che gli permettono di "sviluppare la sua personalità e di inserirsi quale membro attivo nella comunità umana". Al maestro si chiede di orientare ad aiutare l'alunno ad "arricchire e illuminare il sapere umano con i dati della fede", valorizzando il "contributo che le discipline scolastiche possono recare allo sviluppo della personalità cristiana"<sup>40</sup>. Infatti una irrinunciabile finalità della scuola cattolica è quella di rendere capace l'alunno di realizzare "la sintesi tra fede e cultura", che si attua "attraverso l'integrazione dei diversi contenuti del sapere umano, specificato nelle varie discipline, alla luce del messaggio evangelico e attraverso lo sviluppo delle virtù che caratterizzano il cristiano"<sup>41</sup>.

Pertanto alla sintesi tra cultura e fede si collega quella tra fede e vita.

Aiutando l'alunno nella conquista del patrimonio culturale dell'umanità e quindi a scoprire i valori, cioè ciò che "vale" per l'uomo, che lo nobilita, lo rende più uomo, la scuola cattolica "lo orienta progressivamente verso le realtà eterne"<sup>42</sup>. Pertanto la qualità dell'insegnamento è particolarmente importante per la crescita della fede e per insegnare ai giovani "a interpretare la voce dell'universo che rivela loro il Creatore e, attraverso le conquiste della scienza, a meglio conoscere sia Dio sia l'uomo". Inoltre nella quotidianità della vita scolastica l'alunno impara che con "il suo agire nel mondo egli è chiamato a essere testimonianza viva dell'amore di Dio tra gli uomini, perché egli è parte di una storia di salvezza che riceve il suo senso ultimo nel Cristo, salvatore di tutti"<sup>43</sup>.

Il conseguimento di questo traguardo rende gli alunni capaci di "scelte libere e coscienti anche di fronte ai messaggi offerti dagli strumenti di comunicazione sociale", avviandoli a sottoporli "a un personale giudizio critico"<sup>44</sup>, ad ordinarli in buone sintesi e a integrarli nella loro cultura umana e cristiana"<sup>45</sup>.

L'elemento fondamentale dell'azione educativa della scuola cattolica, che è tutta permeata di "spirito cristiano"<sup>46</sup>, è l'insegnamento religioso che chiede di essere impostato "in maniera esplicita e sistematica, perché nella mente degli allievi non si crei uno squilibrio tra cultura generale e cultura religiosa. Tale insegnamento si diversifica fundamentalmente dagli altri perché il suo fine non è la semplice adesione dell'intelletto alle verità religiose, ma l'adesione di tutto l'essere alla persona del Cristo"<sup>47</sup>.

#### 4. Formazione umana e modello cristiano

Il Documento del 1977 ha il significato di un "documento di base". Esso infatti ferma l'attenzione sulle ragioni e sulla natura della scuola cattolica, presenta l'antropologia che la ispira, accenna al fine, alle finalità, ai compiti, ai contenuti, alle sue linee progettuali, organizzative ed operative, dice quali sono le sue connotazioni comunitarie e afferma il suo essere un servizio ecclesiale e sociale, riferendosi ai problemi che essa incontra e all'eterogeneità

<sup>39</sup> Cfr. CONCILIO VATICANO II, *Dichiarazione sull'educazione cristiana "Gravissimum Educationis"*, 2.

<sup>40</sup> Cfr. *La scuola cattolica*, IV, n. 40.

<sup>41</sup> *Ib.*, IV, n. 37.

<sup>42</sup> *Ib.*, IV, n. 42.

<sup>43</sup> *Ib.*, IV, n. 46.

<sup>44</sup> Cfr. Istruzione Pastorale *Communio et Progressio*, 68.

<sup>45</sup> Cfr. *La scuola cattolica*, cit., IV, n. 48.

<sup>46</sup> *Ib.*, IV, n. 43.

<sup>47</sup> *Ib.*, IV, n. 50.

delle situazioni in cui opera.

Con questo documento “fondativo e orientativo” si sono confrontate le esperienze e i documenti che hanno visto la luce nel corso dell’ultimo trentennio del Novecento. Da esso hanno preso avvio i numerosi progetti educativi elaborati nelle varie scuole e nei vari istituti religiosi e con esso si sono collocati in un rapporto di continuità e di integrazione e talvolta di revisione i successivi documenti del Magistero. Essi hanno sottolineato ulteriormente la specificità della scuola cattolica, chiedendole di essere fedele alla sua identità e aperta all’avventura nel tempo, capace di testimoniare i suoi valori e di confrontarsi con quelli delle varie culture<sup>48</sup> e di distinguersi ulteriormente dagli altri mezzi “a servizio della missione della Chiesa”<sup>49</sup>.

È evidente pertanto nei documenti che hanno visto la luce nell’ultimo ventennio del Novecento una costante apertura al pluralismo, che consente di prendere atto del fatto che le scuole cattoliche sono frequentate da soggetti “non cattolici e non cristiani”. Pertanto si esige il rispetto della libertà religiosa e di coscienza degli alunni e delle famiglie, sostenendo però che la scuola cattolica da parte sua non può “rinunciare alla libertà di proporre il messaggio evangelico e di esporre i valori dell’educazione cristiana” e di fondare il suo progetto educativo in Cristo.

Questo progetto, tenendo presente il fatto che la scuola cattolica accoglie anche alunni non cattolici, non cristiani, appartenenti a varie religioni, e non credenti, dovrà prevedere “nel giusto rispetto della libertà religiosa, itinerari educativi personalizzati, chiedendo e offrendo a ciascuno secondo le proprie necessità”<sup>50</sup>. Non potrà però rinunciare al confronto tra le varie posizioni, mirando a fare avvertire il bisogno di ricercare il senso della vita, partendo dalle esperienze e dal vissuto dei giovani, con la volontà di aiutarli a divenire coscienti dei loro bisogni latenti e a rendersi disponibili ad aprirsi “alle superiori integrazioni dei valori della fede e della rivelazione [...]”<sup>51</sup>.

In questa prospettiva si collocano le esortazioni ad impegnarsi “a guidare gli alunni nella conoscenza di se stessi, delle proprie attitudini e delle proprie interiori risorse, per educarli a spendere la vita con senso di responsabilità, come risposta quotidiana all’appello di Dio”<sup>52</sup>, cioè ad autorientarsi, ad effettuare scelte consapevoli, congruenti con le proprie vocazioni.

## 5. Domande, questioni, proposte

I documenti ecclesiali, pur evolvendosi nel tempo e sollecitando un’apertura sempre maggiore nei confronti della cultura che cambia, ribadiscono la fedeltà della scuola cattolica alla centralità della persona, al fine specifico dell’educazione cristiana e pur soltanto implicitamente distinguono le finalità da questo grande traguardo, il cui conseguimento non può essere richiesto a tutti gli alunni. Pertanto si pongono in un rapporto di coerenza con l’insegnamento di Giovanni Paolo II, il quale ricorda che la scuola cattolica “è chiamata a tendere al raggiungimento di due obiettivi: essa, infatti, punta di per sé allo scopo di condurre l’uomo alla sua perfezione umana e cristiana, alla sua maturità di fede. Per i credenti nel messaggio di Cristo, vi sono due facce di un’unica realtà”<sup>53</sup>.

<sup>48</sup> Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La dimensione pedagogica della formazione nella scuola cattolica*, in AA.VV., *I contenuti essenziali della formazione nella scuola cattolica*, Atti del Seminario di Studio CEI (Roma, 9 aprile 1999), cit., pag. 73.

<sup>49</sup> Giova ricordare, a questo proposito, che nei documenti successivi a quello del 1977 e in particolare nel documento del 1988, *La dimensione religiosa dell’educazione nella scuola cattolica* della Congregazione per l’Educazione Cattolica, si precisa che “la catechesi, a diversità dell’insegnamento religioso scolastico, presuppone prima di tutto l’accettazione vitale del messaggio cristiano come realtà salvifica”, che non si può chiedere a tutti gli alunni. Si afferma inoltre che “il luogo specifico della catechesi è una comunità che vive la fede in uno spazio più vasto e per un periodo più lungo di quello scolastico, cioè per tutta la vita” (IV, n. 68).

<sup>50</sup> CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La scuola cattolica oggi, in Italia*, 1983, II, n. 18.

<sup>51</sup> *Ib.*, IV, n. 26.

<sup>52</sup> *Ib.*, II, n. 31.

<sup>53</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II ai genitori, docenti e alunni della scuola cattolica del Lazio, 9 marzo 1985. *Insegnanti*, VIII/1, pp. 618 s.

I documenti ecclesiali inoltre ribadiscono che il modello cristiano ispirato alla persona del Cristo dovrà innestarsi nella persona umana. Pertanto l'educazione cristiana accoglie “i quadri dell'educazione umana, li arricchisce di doni, virtù, valori, vocazioni di ordine soprannaturale”<sup>54</sup>.

A questo particolare impegno è legata la specificità della scuola cattolica la cui identità è complessa e determinata da numerosi elementi che interagiscono tra loro, molti dei quali sono presenti anche nelle altre istituzioni scolastiche (ad esempio l'intenzionalità, la natura culturale, le connotazioni professionali dell'insegnamento, le dinamiche relazionali intersoggettive, *intra* ed *inter* istituzionali, la collaborazione responsabile e la solidarietà educativa di tutti i membri della comunità, la continuità, le corresponsabilità, la progettualità, la verificabilità, la prescrittività e la normatività). Altri sono invece specifici e sono legati al fatto che la scuola cattolica educa realizzando “un chiaro progetto educativo” che ha in Cristo il suo fondamento e il suo fine<sup>55</sup>.

Pertanto essa ha “la sua identità ecclesiale e culturale; la sua missione di carità educativa; il suo servizio sociale; il suo stile relazionale e realizza un particolare servizio sociale”<sup>56</sup>.

In coerenza con il suo fondamento e con il suo fine essa è chiamata ad attuare la “pedagogia del servizio”, ricordando che “la persona di ciascuno, nei suoi bisogni materiali e spirituali, è al centro del magistero di Gesù [...]”<sup>57</sup>. Pertanto dovrà testimoniare una “particolare premura per i più deboli”, configurandosi sempre e comunque come espressione di “una profonda carità educativa” capace di rispondere “alle esigenze delle categorie meno favorite sotto il profilo sociale ed economico”.

A proposito di specificità della scuola cattolica giova pure ricordare che il suo fondamento conferisce un carattere particolare anche agli elementi presenti nelle altre istituzioni scolastiche, ad esempio la valorizzazione dei genitori nella scuola trova la sua base nella dottrina della Chiesa, nella sua visione della famiglia e della sua responsabilità educativa.

E quando si afferma che la scuola cattolica vuole essere una scuola “dei soggetti” attenta ai “mondi vitali” non si fa riferimento ad una categoria sociologica ma al valore di ogni persona e alla certezza che ogni soggetto può portare nella scuola significati e valori personali e comunitari, legati alle comunità cristiane di appartenenza e di riferimento.

Quindi anche la testimonianza della volontà della scuola cattolica di configurarsi come luogo di formazione permanente trova le sue radici nel dovere di impegnarsi perché, come si legge nella *Gravissimum educationis*, ognuno possa concretizzare il proprio inalienabile diritto all'educazione.

Come abbiamo visto, a questa specificità, in un certo senso, si collega una gradualità delle finalità che l'istituzione intende perseguire senza mai dimenticare il fine dell'educazione cristiana.

Questa gradualità era implicitamente proposta anche da Jacques Maritain, il quale considerava “la conquista della interiore e spirituale libertà che la persona individuale deve compiere”, liberandosi “mediante la conoscenza e la sapienza, la buona volontà e l'amore”, come “il primo fine dell'educazione”<sup>58</sup>.

Nell'ordine dei fini il filosofo francese poneva al secondo posto lo sviluppo della persona umana nella sfera sociale, il quale può consentire di sviluppare ed affermare il senso della sua libertà, dei suoi obblighi e delle sue responsabilità, con tutto ciò che essa comporta.

Ma alla gradualità nel conseguimento dei fini si richiamavano anche i pedagogisti che negli anni in cui si è affermato in Italia il personalismo pedagogico hanno affrontato la questione

<sup>54</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, 1988, III, n. 63.

<sup>55</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, 1977, n. 34.

<sup>56</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 1998, n. 4.

<sup>57</sup> Cfr. GIOVANNI PAOLO II, *Discorso al I Convegno Nazionale della Scuola Cattolica in Italia*, in “L'Osservatore Romano”, 24 novembre 1991, pag. 4.

<sup>58</sup> Cfr. J. MARITAIN, *Per una filosofia dell'educazione* (a cura di G. Galeazzi), cit., pag. 74.



teleologica dell'educazione. Basti pensare a questo proposito alle pagine scritte da Giovanni Calò sul passaggio dall'essere (visto come perenne "poter essere") al dover essere, a quella realtà più alta che è "attuazione di valori ideali" (conoscenza del vero, volontà e pratica del bene, intuizione e creazione del bello...), affermazione di un *io* teso ed aperto al mondo, agli uomini, alla Persona divina nella quale soltanto può trovare risposte autentiche alla sua "vocazione all'assoluto"<sup>59</sup>.

Riflessioni molto puntuali sulla questione dei fini dell'educazione e quindi sulla loro gradualità sembrano essere quelle espresse da C. Nanni, il quale ricorda che "un'unica visione del mondo e della vita", cui comunque giova fare riferimento, costituisce "una sola delle fonti da cui attingere per la definizione di finalità educative"<sup>60</sup>.

Suggerisce pertanto di ascoltare le concrete domande di educazione individuali e sociali, le esperienze, le richieste della società e del contesto, di tener conto della specificità di ogni istituzione formativa e di intravedere le tendenze di sviluppo storico [...] <sup>61</sup>.

Collocandosi in questa prospettiva, propone come fine generale dell'educazione lo sviluppo armonico e coerente della persona, usando il termine sviluppo per indicare "una finalità aperta", non conclusa nel periodo dell'età evolutiva, e rilevando che comunque la "pienezza di umanità e l'armonia organica di vita non possono essere assunte in termini assoluti". Pertanto questo filosofo dell'educazione riconosce che "il fine generale assolve ad una funzione di sistematicità e di totalità organica, oltre che di termine di riferimento critico". Afferma inoltre che giova tener presenti un insieme di "fini particolari, di cui egli offre un quadro che contempla la maturità biopsichica [...], l'espansione espressiva e artistica della persona [...], l'esperienza sociale e culturale [...], la strutturazione e la capacità di operatività e di azione", suggerendo di favorire l'integrazione dinamica del sociale, del culturale e del personale individuale<sup>62</sup>.

Secondo questo autore il fine specifico dell'educazione, è il conseguimento della "maturità", la quale, pur non essendo univoco il modo di intenderla, è pur sempre il risultato di un insieme di attitudini, di capacità, di competenze e rimanda alla realizzazione di una personalità autonoma, libera, consapevole, capace di scienza, di saggezza, di tensione etica, di autodeterminazione cosciente.... In questa prospettiva il fine proprio dell'educazione è "la capacità strutturata di decisioni responsabili", al cui conseguimento concorrono il raggiungimento di "finalità intermedie e la presenza di alcuni presupposti".

La proposta di questo filosofo dell'educazione stimola a riflettere ulteriormente sulle finalità della scuola cattolica, in cui "la pienezza dell'umanità è commisurata con Cristo". Pertanto la formazione del cristiano è un traguardo alto, che colloca le altre finalità in un orizzonte di senso.

A questo proposito, giova ricordare che anche il documento *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, invita a spaziare nel territorio più decisivo dei fini, ad occuparsi non solo del "come" ma anche del "perché" ed a ridare "al processo educativo quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni e mantiene al centro la persona nella sua identità globale, trascendentale e storica"<sup>63</sup>.

Una più profonda riflessione sui fini è sollecitata dal fatto che alcuni di essi possono essere conseguiti anche nelle scuole laiche. Ad esempio nel testo della Legge 30/2000, si afferma che "Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana...". C'è quindi da chiedersi se, in questo testo, alla parola *persona* si attribuisce lo stesso significato che essa ha nei documenti ecclesiali, i quali propongono Cristo come modello di uomo "in cui tutti i valori umani trovano la loro piena

<sup>59</sup> Cfr. in particolare di G. CALÒ *La mia pedagogia*, in AA.VV., *La mia pedagogia*, Liviana, Padova, 1972.

<sup>60</sup> Cfr. C. NANNI, *L'educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., pag. 126.

<sup>61</sup> Cfr. *Ib.*, pag. 126.

<sup>62</sup> *Ib.*, pag. 128.

<sup>63</sup> Cfr. CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, 1997, n. 10.

valorizzazione”. Ciò non esclude che si possa pensare e sperare che tutte le scuole pongano al loro centro la persona, la valorizzino e la coltivino “integralmente”, senza trascurare nessun elemento di umanità. L’educazione integrale infatti non può non essere attenta “al corpo, alla mente” e non può aver “paura di parlare dell’anima e all’anima, di andare oltre l’animo, oltre le emozioni, i sentimenti, e oltre la stessa ragione”. Essa inoltre non può non coltivare “il bisogno di cultura, di significato e di senso e la disponibilità naturale che apre all’universo delle conoscenze, della morale e della fede”<sup>64</sup>.

Tuttavia giova ricordare che alle scuole laiche non si domanda in maniera esplicita di educare alla sintesi tra cultura e fede. Questo è infatti un compito specifico delle istituzioni scolastiche cattoliche e, per gli studenti che le frequentano, la capacità di effettuare questa sintesi è un traguardo da conseguire.

Il raggiungimento di questa meta chiede alla scuola un impegno “forte”, vigoroso per coltivare la dimensione religiosa ed esige una conoscenza “profonda” della cultura cattolica, dell’antropologia cristiana e dei suoi “effetti” nella vita della persona e della comunità umana.

Una finalità della scuola cattolica è infatti la promozione della capacità di cogliere il “fondamento” di quel primato della persona umana e della sua libertà che di fatto la fede cristiana ha portato nel mondo e di comprendere che essa può offrire un orizzonte di senso all’esistenza di ogni uomo.

Giova ricordare però che anche il porsi le domande di senso costituisce una conquista, che può essere considerata una finalità della scuola cattolica, che si colloca accanto alle altre di cui parlano pur implicitamente i documenti ecclesiali.

Si tratta di finalità da conseguire attraverso l’incontro con le varie forme culturali, tenendo presente l’importanza sia dei percorsi “tradizionali” che di quelli legati alla nostra cultura (umanistico-moderno, artistico-espressivo, scientifico-teorico, tecnologico, di studi pedagogici e sociali....).

Altre finalità irrinunciabili sono quelle che si riferiscono al piano etico e morale e alla promozione della capacità di conquistare la coscienza di sé, di vivere “la convivialità delle differenze” e quindi di collocarsi nella prospettiva dell’interculturalità. Ma, senza insistere nell’elencazione dei traguardi, sembra possibile affermare che la scuola cattolica, per essere “scuola di valori”, dovrà coltivare quelli ontici, personali, somatici, sociali, culturali, economici, noetici, estetici, morali e religiosi, pur sapendo che quelli relativi all’essere, alla Verità e alla fede possono non essere condivisi e pur rispettando la libertà religiosa e di coscienza degli alunni non cristiani e non credenti.

Giova ribadire comunque che, in coerenza con la visione cristiana della persona, la scuola cattolica non potrà non mirare a renderla eccellente, cioè ad educarla alle “virtù classiche” (prudenza, giustizia, fermezza e temperanza) “cioè a quelle umane (legate alla cultura e ai valori che gli uomini hanno costruito nel corso del tempo), senza rinunciare a proporre quelle cristiane (fede, speranza e carità)”, le quali, come sostiene C. Nanni, “non sminuiscono la consistenza e la validità del progetto di vita, posto a fine dell’azione educativa, ma la integrano e la elevano alla pienezza del modello di umanità, che si è presentato nella storia con Cristo [...]”<sup>65</sup>. Inoltre questa scuola non potrà non mirare alla formazione dell’uomo *conscius sui, sui temporis, compos sui, auctor sui, largitor sui, adorator Dei*....

Riflettendo su questa meta e sul fatto che “la cura dell’istruzione è amore” (Sap. 6, 17), giova ribadire che alla scuola cattolica si chiede di coltivare l’inquietudine epistemologica (episteme) e la cura dell’anima (epimeleia) e di educare all’amore e alla ricerca della Verità<sup>66</sup>, alla disposizione attiva ad accoglierla, a viverla e a coniugarla con la libertà e che al maestro si

<sup>64</sup> S.S. MACCHIETTI, *Persona, domande di senso, educazione*, in “Prospettiva EP”, n. 1, gen.-mar. 2000, pag. 25.

<sup>65</sup> Cfr. C. NANNI, *L’educazione tra crisi e ricerca di senso*, cit., pagg. 138-139.

<sup>66</sup> A. Agazzi, a questo proposito, sosteneva che “la ricerca della verità, vien dopo, segue l’amore per la verità. Ed è il primo e il primario da suscitare”. Cfr. di questo autore *La promozione umana - ossia cristiana - nell’ideale e nel progetto dell’educazione della scuola cattolica*, Estratto da “Seminarium”, A. XXXI (1991), n. 3, pag. 476.

può domandare di essere “una guida per il pensiero e una guida al mistero”<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> Cfr. G. MINICHELLO, *Il rapporto maestro-allievo nella rivelazione della verità*, Relazione presentata in occasione del XL Convegno di Scholé (Brescia , 11-12 settembre 2001), pagg. 16-17 (redazione non definitiva).

## ***Finalità educative istituzionali e i soggetti a confronto***

Prof. Giorgio BOCCA

Associato di Pedagogia Generale all'Università Cattolica di Milano

Il presente contributo intende avventurarsi in un terreno per molti versi ancora poco esplorato. Assume quindi l'andamento di una riflessione a voce alta e di una provocazione volta a suscitare ulteriori approfondimenti più che la sicurezza di un saggio con velleità definitorie.

### **1. Una “reingegnerizzazione” della scuola cattolica?**

È sempre più frequente nelle organizzazioni che si vengono a trovare all'interno di una realtà complessa e poco prevedibile, che venga prima o poi posta la domanda cruciale sul significato stesso della loro esistenza. Al di là delle naturali dimensioni ansiogene che un tale quesito radicale pone<sup>68</sup>, spesso è proprio cercando di collocarsi da un punto di vista “esterno” all'organizzazione stessa che si può effettuare una rilettura in grado di illuminare sugli aspetti positivi e sui limiti della sua modalità attuale di porsi.

Forse questo è il momento per iniziare una simile operazione anche nei confronti della scuola cattolica, ponendoci la domanda cruciale sul suo significato all'interno della comunità ecclesiale. Il fatto stesso che esista nel nostro paese un sistema di scuole che si riconosce sotto la dizione di ‘scuola cattolica’ o ‘scuola cristianamente ispirata’ non significa infatti che questo abbia una legittimazione profonda all'interno dello stesso porsi della comunità ecclesiale.

Anche solo durante gli ultimi duecento anni, troviamo infatti il ricorso a molteplici riferimenti, evangelici e sociali, attraverso i quali legittimare l'esistenza di tale scuola. Dall' *ite, docete omnes gentes* (Mt. 28,19) cui fa riferimento Pio IX nell'Allocuzione al Circolo letterario tedesco (1873) all'esigenza di influenzare positivamente i futuri governanti all'applicazione dei principi cristiani, formando i giovani nelle scuole secondarie (Pio IX, Lettera Apostolica *Maxime quidem*, 1864), alla necessità di fornire ai giovani cristiani un'istruzione coerente con i principi della loro fede (Leone XIII, Lettera enciclica *Affari Vos*, 1897), al diritto dei genitori di “educare come si deve cristianamente i figli” (Leone XIII, Lettere encicliche *Officio Sanctissimo*, 1887 e *Sapientiae Christianae*, 1890).....sino alla rivalutazione del carisma educativo specificamente presente all'interno di molteplici famiglie religiose ed alla ridefinizione della scuola come ambiente comunitario che trae la sua ragione d'essere direttamente dalla riflessione sulla teologia della comunione (Congregazione per l'educazione cattolica, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, 1988).

Forse il quesito centrale rispetto alla scuola cattolica potrebbe venire ricollocato direttamente nella riflessione della *Gaudium et spes* laddove, tematizzando la Chiesa quale realtà visibile e spirituale, sostiene come “la società costituita di organi gerarchici e il Corpo mistico di Cristo, la comunità visibile e quella spirituale, la Chiesa terrestre e la Chiesa in possesso dei beni celesti, non si devono considerare come due cose, ma formano una sola e complessa realtà, risultante di un duplice elemento umano e divino. Per una non debole analogia, quindi, è paragonata al mistero del Verbo divino incarnato” (8, 9-10). Al di là di ogni velleità ermeneutica sul testo, si può senz'altro riformulare la domanda circa la scuola cattolica nei termini della sua essenzialità all'interno dell'analogia con l'Incarnazione: quanto di essa appartiene alla dimensione divinoumana della Chiesa e quanto invece è essenzialmente risposta ad esigenze transeunti della società attuale ?

---

<sup>68</sup> L'approccio socioanalitico alle organizzazioni ne pone in risalto l'utilizzo in forma difensiva da parte dei soggetti che ne fanno parte, rendendo estremamente complesso qualsiasi processo di cambiamento (cfr. A.M. BELLOTTI, D. FORTI, G. VARCHETTA, *L'approccio socioanalitico allo sviluppo delle organizzazioni*, Franco Angeli, Milano, 1983).

Procedendo con una lettura fenomenologica, non appare difficile coglierne taluni aspetti che la farebbero porre decisamente nei termini di una dimensione essenziale della stessa presenza della Chiesa quale manifestazione del divino nella storia. Ne individuiamo taluni:

- la Chiesa, quale realtà visibile e spirituale, è madre dei propri figli che genera nel battesimo, quindi a lei appartiene in termini “naturali”, come ai genitori, il diritto-dovere della loro educazione in quello che le è proprio, l’educazione alla e nella fede;
- essendo però la Rivelazione non un fatto privato, bensì la manifestazione del senso attribuito da Dio alla storia umana al fine di reindirizzarla, attraverso la collaborazione degli uomini di buona volontà, alla ricapitolazione di tutte le cose in Cristo, ciò significa l’onere per essa di rendere ragione di sé dall’interno della cultura umana nelle sue molteplici manifestazioni. Le è dunque necessaria, accanto alla catechesi, la presenza di una realtà dedicata ad incarnare, in termini non univoci, la Rivelazione all’interno delle manifestazioni della cultura, sì da rendere ragione in essa dei significati profondi cui la cultura umana tende<sup>69</sup>;
- d’altro canto è lo stesso mistero di Dio uno e trino che sembra fondare in sé un significato profondo della educazione cristiana, dalla Trinità discende la forza della comunione come luogo e modalità precipua di accoglienza ed educazione, oltre che fonte ultima da cui viene tratta la Sapienza del Padre per il Figlio. La comunione si presenta quindi come ambito privilegiato della presenza della Trinità in quanto fonte della Verità per l’uomo;
- sussistono vocazioni alla santità che fanno dell’educazione e dell’istruzione scolastica uno dei propri aspetti peculiari, sancendo uno specifico ‘carisma’ che caratterizza famiglie religiose educatrici. Dono dello Spirito “perché torni a comune vantaggio” (1 Cor. 12,7), si tratta di “grazie speciali, con le quali [lo Spirito] rende adatti e pronti ad assumersi varie opere e uffici, utili al rinnovamento e allo sviluppo della Chiesa” (G.E., 12).

Dunque una “scuola cattolica” che si legittima, quale modalità precipua di educazione attraverso mediazioni culturali cristianamente ispirate, sì che la Rivelazione di Dio si manifesti nella comunione, rispondendo alla esigenza, mutevole nelle epoche storiche ma sempre uguale per l’uomo, di fecondare la cultura umana apportandole il senso profondo della storia secondo il Creatore.

In realtà, una simile impostazione potrebbe valere per il discorso educativo in generale e non unicamente per la scuola cattolica, che viene ad assumere un carattere meramente transeunte:

- nei termini di “questo” modo di essere della scuola cattolica, che si rivela espressione di una contingenza storicamente determinata; mentre la “scuola” in quanto tale, quale ambito “specialistico” specificamente voluto dalla comunità ecclesiale al fine di specializzarsi nella socializzazione dei giovani oltre che nella traduzione di culture cristianamente ispirate in strumento di istruzione educativa dell’uomo resta essenziale all’interno di società complesse e multiculturali, laddove ogni famiglia culturale richiede di perpetuarsi come soggetto elaboratore di proprie concezioni della realtà oltre che di confrontarsi con altre entità nella sua capacità di produzione culturale<sup>70</sup>;

---

<sup>69</sup> Ad una simile conclusione si può pervenire attraverso una lettura fenomenologica dell’*esser-ci* dell’uomo nella storia in quanto portatore del dramma della domanda sul senso della propria esistenza, cui il mondo non è in grado di dare risposta. L’irruzione del totalmente Altro nella realtà degli enti introduce un tale significato ultimo, che richiede di venire ri-tematizzato costantemente ad ogni epoca umana (è il mistero per cui nemmeno uno ‘iota’ della Parola verrà modificato, pur essendo in grado la stessa unica Parola di dare ragione della domanda di senso dell’umanità per tutti i secoli a venire).

<sup>70</sup> Ricorriamo qui al concetto di ‘famiglie culturali’ così caro a J. Maritain.

Se è pur vero che esistono società prive della “scuola” quale spazio riservato ad hoc per l’istruzione educativa, è innegabile come ogni società possieda una propria “scuola” quanto meno quale espressione di una suddivisione di funzioni fra i propri membri, sia in modo stabile (funzione di insegnamento come funzione a sé stante) sia a seconda

- nei termini di una specifica attenzione a particolari situazioni sociali e culturali che divengono la forma che assume il carisma educativo all'interno di una data epoca storica<sup>71</sup>, senza con ciò legare tale carisma unicamente alla mera contingenza dell'epoca (sì che molteplici famiglie religiose hanno più volte intrapreso una rilettura del proprio carisma educativo in funzione delle mutate contingenze storiche, senza con questo negarlo o superarlo).

## 2. La scuola della comunità ecclesiale

Dunque, se la dimensione dell'istruzione educativa appare non riducibile alla mera azione transeunte da parte della Chiesa terrestre, bensì evidenzia taluni riferimenti alla presenza e visibilità della Chiesa celeste, tale realtà assume un'ulteriore complessificazione allorquando vi si assume la dimensione della comunità ecclesiale.

In realtà, l'istruzione educativa non appare appannaggio specifico di una qualche componente della Chiesa, bensì rimanda all'azione dell'intera comunità dei credenti, al cui interno ciascuna componente vi avrà parte, in ragione della propria specifica vocazione educativa.

Ciò propone immediatamente un tema assai delicato. Il carisma educativo specifico delle famiglie religiose chiede di venire concretizzato storicamente attraverso la realizzazione di 'opere' che possano contenerlo e manifestarlo a seconda delle specificità dei tempi. In termini formali, potremmo dire che tale concretizzazione propone la famiglia religiosa quale "gestore delle proprie opere educative". Si tratta di un passo di notevole rilievo in direzione della chiarezza dei rapporti all'interno della scuola cattolica: il gestore non vi rappresenta unicamente il soggetto "commerciale" che dà vita e sostiene la sua scuola, bensì si presenta quale soggetto educativo specificamente volto a proporre il carisma educativo proprio, secondo le contingenze dei tempi e la maturazione della riflessione su di esso e sulle sue potenzialità educative.

## 3. Il gestore come figura educativa

La funzione del gestore è dunque sempre ed indissolubilmente legata ad un progetto educativo che, al contempo, manifesta la maturazione della riflessione interna alla famiglia religiosa circa il carisma di cui è portatrice e diviene la mappa di riferimento per la creazione di opere adeguate ad essa.

Ciò significa almeno due cose. Dapprima, che la "scuola cattolica" viene ad esistere prioritariamente per la presenza di un gestore che giudica necessario tale passo unicamente procedendo dal proprio progetto educativo. Quindi non è necessaria e sufficiente l'adesione ad un determinato progetto "statale" di scuola per costituirsi quale scuola cattolica, semmai appare indispensabile il contrario: l'esistenza di un progetto educativo emanazione di un carisma, rispetto al quale si può, in un secondo tempo, ricercare forme attuative vicine ad un modello di scuola sancito giuridicamente dallo Stato al cui interno questa opera viene creata.

D'altra parte, non sfugge il problema, non secondario, delle molte scuole create, sulla base di precisi progetti educativi cristianamente ispirati, da soggetti che non sono famiglie religiose

---

delle esigenze del momento (adulti che si assumono la funzione dell'insegnamento per specifici settori della vita sociale); ma anche laddove essa sussiste come ambito a sé viene ad assumere significati e valori diversi nelle diverse epoche, si pensi all'idea di scuola funzionale allo sviluppo del bambino in direzione dell'uomo adulto quale suo punto di arrivo ultimo oppure alla funzione di affiancamento dei complessi processi di educazione permanente lungo tutto il percorso di vita.

<sup>71</sup> Pensiamo, ad esempio, al fiorire di esperienze educative nell'età della Restaurazione, anche a seguito di una rilettura della carità in quanto esercizio di istruzione educativa nei confronti del popolo. Rimandiamo in proposito al saggio di M. MARCOCCHI, *Indirizzi di spiritualità ed esigenze educative nella società post-rivoluzionaria dell'Italia settentrionale*, in L. PAZZAGLIA (a cura di), *Chiesa e prospettive educative in Italia tra Restaurazione e Unificazione*, La Scuola, Brescia, 1994, pagg. 83-122.

riconosciute secondo il diritto canonico<sup>72</sup>. Tipico l'esempio di cooperative di insegnanti o di genitori che danno vita a proprie scuole o subentrano a famiglie religiose nella gestione di scuole già esistenti. O, ancora, la situazione di famiglie religiose, ridotte ai minimi termini, che intendono affidare il proprio progetto educativo a docenti laici. Sorgono spontanee alcune domande: a quali condizioni è possibile per laici non consacrati vedere riconosciuto un progetto educativo sul quale fondare proprie scuole? E quindi, è possibile per famiglie religiose "affidare" il proprio progetto educativo a laici che non siano vincolati dalle "costituzioni" al cui interno tale carisma è stato sancito nella Chiesa?<sup>73</sup>.

C'è comunque una considerazione di fondo che va sottolineata: laddove gruppi di genitori o di insegnanti costituiscono una propria scuola, essi lo fanno in quanto "gestori" assumendovi uno specifico ruolo che va oltre le prerogative proprie dell'essere genitori o docenti. Si tratta di una prospettiva educativa diversa rispetto a quelle peculiari delle singole figure di riferimento.

#### 4. Il docente, titolare della libertà di insegnamento

Il gestore apre la possibilità di un'opera di educazione scolastica sulla base di un progetto educativo. Attorno ad esso chiama a collaborare i docenti, in quanto membri della comunità ecclesiale specializzati a tradurre il progetto in prassi educativa (di istruzione o formazione, se vogliamo seguire la terminologia oggi in auge).

Lungi però una concezione dei docenti quali meri esecutori del progetto del gestore. Anche se con vari aggiustamenti interpretativi del dettato Costituzionale il diritto scolastico ha sancito, accanto alla tradizionale autonomia didattica del docente, la libertà di insegnamento<sup>74</sup>. Questa può essere letta, come storicamente lo è stato, secondo almeno due prospettive. Come libertà "da", di un progetto scolastico rispetto ad uno Stato laicista particolarmente invadente<sup>75</sup> e/o dei singoli docenti di professare liberamente le proprie idee<sup>76</sup>; come libertà "di", in quanto l'insegnamento rappresenta l'espressione di una peculiare sintesi culturale procedendo dalla quale il singolo docente ha sviluppato metodi e tecniche utili al fine di indurre autonome elaborazioni personali da parte dei discenti<sup>77</sup>. In tal senso, la libertà di insegnamento contiene almeno due aspetti apprezzabili: la sanzione della conoscenza "disciplinare" del docente non nei termini di un mero sapere bensì in quelli, molto più impegnativi, di una sintesi culturale che, appunto, in quanto legata alla propria dinamica di crescita personale va salvaguardata come diritto alla manifestazione di sé.

Il docente rappresenta così una personalità matura che testimonia con la propria peculiarità culturale una sintesi di sapere e di metodi e tecniche professionali utili alla induzione della crescita personale di altri.

Anche a questo livello emergono numerose questioni. Entro quali termini è possibile attuare una mediazione fra il Progetto educativo del gestore e la sintesi culturale di cui è portatore il docente? Come può il gestore sancire il punto di convergenza fra il suo progetto e la libertà di

<sup>72</sup> È il Codice di diritto canonico infatti che sancisce come possano definirsi "scuole cattoliche" unicamente le scuole create da ordini religiosi e/o riconosciute dall'Ordinario diocesano (Canone 803). Ciò pone quindi il problema della definizione di criteri di accreditamento per rendere possibile all'Ordinario la definizione di "cattolicità" per scuole gestite da laici.

<sup>73</sup> Rimandiamo in proposito alla sofferta affermazione circa il ritorno alle origini del proprio carisma come forma di "olocausto", presente nel testo della Congregazione per l'Educazione cristiana, *Dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, n. 36.

<sup>74</sup> Il *Decreto delegato sulla sperimentazione* (DPR 419/1975) ne fondava il libero esercizio proprio sulla libertà di insegnamento, nel *Testo Unico in materia di Istruzione* "intesa come autonomia didattica e come libera espressione culturale del docente" (Parte I, Norme Generali, 1) [Edizioni Giuridiche Simone, Napoli, 2000, IV edizione].

<sup>75</sup> Tale la posizione di ambienti cattolici nei confronti dello Stato Unitario e delle sue pretese egemoniche sulla scuola (cfr. L. PAZZAGLIA, *La libertà di insegnamento nell'impegno politico-scolastico dei cattolici*, in Idem, *Cattolici e scuola nell'Italia contemporanea*, ISU Università cattolica, Milano, 1992, pagg. 19-40).

<sup>76</sup> È il caso della sanzione della libertà di insegnamento all'interno delle Università statali del Regno d'Italia.

<sup>77</sup> È questa l'interpretazione che si può dare al testo presentato nei punti 1 e 2 del citato *Testo Unico*.

insegnamento? Tale materia può e deve divenire parte del contratto di lavoro dei docenti, ed in quali termini vi si configura? È possibile per la scuola cattolica operare anche attraverso docenti che non hanno fatto della scelta di fede un aspetto peculiare della propria cultura?

## **5. Il “dirigente” della scuola: un professionista mediativo**

La figura del “dirigente” della scuola viene ad assumere, all’interno della dialettica gestore/docenti, una propria peculiarità in quanto esperto di educazione preposto dal gestore alla attuazione del progetto educativo, attraverso il coordinamento di professionalità docenti libere quanto “concertate” attorno al progetto. Va da sé come il progetto educativo unico, per così dire centrale a livello di gestore, venga a rifrangersi in una molteplicità di progetti educativi di singole scuole, frutto delle mediazioni che vengono a realizzarsi sul piano locale fra gestore e docenti attraverso la mediazione intelligente del “dirigente” della scuola. I singoli Progetti educativi di istituto vengono così a delinarsi in sede locale, previo riconoscimento della loro coerenza all’interno dell’unico progetto del gestore, divenendo il punto di riferimento di quella scuola cattolica. Prima della impostazione dei curricoli, però, ogni singolo PEI richiede a sua volta di venire dialettizzato con la reale situazione locale. Si tratta di un lavoro lungo e complesso, volto a censire sia il contesto territoriale, sociale e culturale nel quale la scuola si muove, sia le risorse effettivamente a disposizione di essa per la realizzazione della propria attività educativa<sup>78</sup>. Abbiamo così una prima ossatura della reale offerta formativa che la scuola è in grado di porre a disposizione della comunità locale, ivi compresa la sua collocazione rispetto al sistema pubblico di istruzione e formazione.

Il ‘dirigente’ si delinea così come figura complessa, affatto paragonabile a quella del dirigente di scuola pubblica a gestione statale. Un paragone è forse impostabile unicamente a patto di cogliere la dimensione “dirigenziale” quale assieme di funzioni esercitabili da persone differenti. In tal senso, è dirigente a tutti gli effetti il gestore, in quanto ha la rappresentanza legale della scuola e la amministra<sup>79</sup>; ma lo è pure il “preside o “direttore” della scuola, per quell’assieme di aspetti più squisitamente attinenti la direzione educativa e didattica, oltre che di gestione delle risorse umane. A sua volta, tale funzione tende, nella scuola dell’autonomia, a sfaccettarsi in una molteplicità di funzioni sussidiarie che motivano la costituzione di uno staff di direzione, oltre che di figure professionali incardinate all’interno delle aree di lavoro proposte dal POF.

## **6. L’educazione come diritto personale non delegabile e la componente genitoriale**

È in relazione alla “visibilità”, che acquisisce in sede locale, che la scuola trova interlocutori interessati ad avvalersi della sua azione. In genere, il riferimento è ai genitori anche se tale impostazione può a lungo divenire fuorviante. In una logica di educazione permanente, infatti, dobbiamo pensare ad ogni persona come ad un soggetto costantemente aperto alla propria autoeducazione e questo nei termini della definizione di una personale progettualità esistenziale, sulla base della quale interloquire con soggetti educativi che si giudicano in grado di favorire la propria crescita personale. Ciò avviene nell’adulto, la cui maturità, in termini educativi, può essere definita in relazione alla capacità di assumere interamente su di sé la responsabilità della propria autoprogettazione esistenziale. Il medesimo andamento si riscontra nei soggetti in età evolutiva, laddove spetta ai genitori affiancare il minore al fine di supplire, per quanto possibile, alle sue carenze di maturità.

Dunque, non sono i genitori a titolo proprio che operano le scelte educative per il figlio, bensì in

---

<sup>78</sup> In questi termini, una simile azione mira ad obiettivi di efficienza (massimizzazione delle risorse al fine dell’azione della scuola) prima ancora che di efficacia.

<sup>79</sup> Si tenga quindi presente la parzialità di una formazione rivolta al “gestore” che miri unicamente a questioni giuridico-amministrative del tutto prescindendo dagli aspetti pedagogici ed educativi che si legano direttamente al progetto educativo dal quale si motiva tale “gestione” ed al quale la gestione deve in ultima istanza rispondere.



sua vece (pro bono suo)<sup>80</sup>, in piena armonia con la loro vocazione alla generazione fisica e culturale dei figli. In tal senso, il Sacramento del Matrimonio, letto alla luce del Mistero trinitario, realizza una così profonda unione fra i coniugi da renderli generatori di vita per sé (la vita coniugale come nuova vita ed icona della Trinità e quindi di Dio), nei figli, nell'intera comunità ecclesiale (la famiglia come Chiesa domestica ed immagine della parrocchia quale comunità di credenti)<sup>81</sup>.

La capacità naturale di educare discende ai coniugi dallo stesso Sacramento matrimoniale e non richiede per la sua pienezza alcun ulteriore completamento "scientifico" o tecnico, semmai abbisogna di un sostegno affinché se ne prenda piena consapevolezza e se ne assuma appieno l'onere da parte dei coniugi<sup>82</sup>.

Conseguenza diretta di una simile impostazione è la rivalutazione del ruolo dei genitori<sup>83</sup> i quali, proprio a partire dal progetto educativo che stanno realizzando nei confronti del figlio assumono il ruolo di interlocutori della scuola cattolica. Con la stipula del Patto educativo, avviene un mutuo riconoscimento fra PEI, e conseguente POF, della scuola cattolica e progetto educativo dei genitori, abilitando questi ultimi non solo a fruire del servizio educativo che la scuola eroga (quali utenti) bensì ad intervenire nella rielaborazione stessa del POF della scuola (i genitori ne sono infatti risorsa, espressione in essa del contesto sociale, coartefici dell'azione educativa nei confronti dei figli).

Si viene così a delineare uno spazio di interlocuzione fra scuola e famiglia che non è totalmente "coperto" dai genitori bensì lascia sempre un'area, più o meno rilevante rispetto alla maturità personale, allo stesso figlio che mai perde il diritto naturale alla propria autoeducazione (nei termini di primaria responsabilità personale).

L'esito di tale azione si collocherà a due livelli. Dapprima, nella riformulazione del POF in quanto arricchito dalla collaborazione dei genitori e degli allievi; quindi nella individuazione del team docente, cui viene demandata la responsabilità dell'istruzione educativa del figlio, con il quale viene stipulato il contratto formativo che lega studente, genitori e docenti all'interno di un comune progetto curricolare, da seguire e verificare assieme.

## 7. La scuola cattolica come scuola "pubblica"

L'assunzione della funzione di scuola "pubblica" diviene per la scuola cattolica una scelta possibile in relazione alla delineazione del suo raggio di azione. Del suo essere scuola per la comunità ecclesiale<sup>84</sup> si fa garante l'Ordinario diocesano, che ne assume la vigilanza ai sensi del Diritto canonico. Se essa intende altresì aprire la propria proposta a tutti coloro che ne

<sup>80</sup> Si vedano in proposito le riflessioni di A. Moro in sede di dibattito sulla scuola nell'Assemblea costituente (in L. PAZZAGLIA, *Il dibattito sulla scuola nell'Assemblea Costituente*, in Idem, cit., pp. 325-359).

<sup>81</sup> Alcuni interessanti stimoli per tali riflessioni vengono dai saggi di C. GIULIADORI, *Famiglia soggetto ecclesiale e Famiglia paradigma di solidarietà*, presenti nel volume AA.VV., *Piano di formazione dei genitori*, Scuole Salesiane d'Italia, Roma, 1999; oltre che dalla Esortazione apostolica *Familiaris consortio*.

<sup>82</sup> Ciò è compito dei genitori stessi attraverso il confronto fra di loro ed il mutuo sostegno, secondo una corretta applicazione del principio di sussidiarietà, sino a giungere alla creazione di associazioni di genitori. Tale opera non compete alla scuola se non, ancora, in funzione di sostegno ad una incapacità dei genitori in merito e per un tempo limitato al venire ad essere della loro capacità di autoorganizzazione. Ciò anche nel senso che la scuola non è in grado di farsi carico della totalità dei temi attinenti alla educazione dei figli, essendo per sua natura unicamente rivolta alla istruzione/formazione educative (tale è l'impostazione che si è data al *Piano di formazione dei genitori*, - sviluppato in seno all'AGeSC - marzo, 2001).

<sup>83</sup> Preferiamo il termine "genitori" a "famiglia" per un preciso motivo. La generatività insita nel matrimonio è peculiarità dei coniugi, mentre con la dizione 'famiglia' intendiamo una realtà parentale più allargata, la quale contiene figure importanti (i fratelli, i nonni, i parenti più stretti) per l'educazione dei soggetti in età evolutiva, ma non egualmente responsabili come i genitori. Distinzione che ritroviamo all'intero della stessa *Gravissimum Educationis* n. 3.

<sup>84</sup> Il Santo Concilio "ai genitori cattolici ricorda poi l'obbligo di affidare secondo le concrete circostanze di tempo e di luogo, i loro figli alle scuole cattoliche" (*Gravissimum Educationis*, n. 8).

accettino il Progetto educativo, attraverso l'adesione al suo POF, dovrà farsi carico di corrispondere ai criteri di accreditamento comuni a tutto il sistema, fissati dalla Repubblica<sup>85</sup> quali garanzie di qualità delle strutture e, complessivamente, del servizio erogato. È dunque un processo formale che coinvolge una scuola cattolica già per sé sussistente e non certo la fonda come scuola né ne impedisce il pieno realizzarsi in quanto comunità di confronto fra progetti educativi.

## 8. Oltre la “scuola” cattolica?

Senza altro discutibile in molte sue parti, anzi voluta per creare dibattito, una simile breve delineazione di alcune ipotesi attorno alla “scuola” cattolica appare funzionale ad aprire un ulteriore spazio di riflessione circa le forme ed i modi del suo porsi all'interno della società del terzo millennio.

La consistenza oramai assunta dal concetto di educazione permanente che, come già rilevato, viene a coinvolgere l'uomo lungo tutto il corso della sua vita attraverso modalità formali (istituzionalizzate e finalizzate alla acquisizione di titoli di studio riconosciuti), non formali (egualmente intenzionalmente strutturate anche se prive di titoli finali riconosciuti) e informali (in quanto apprendimenti attuati in situazioni non intenzionalmente educative), viene ad interessare anche la scuola cattolica, inducendola ad uscire dalle tradizionali modalità di una offerta di istruzione educativa (scuole di primo e secondo grado) e di formazione professionale (di vario livello) a favore di una sua strutturazione quale percorso rivolto alla complessità della vita umana. Ciò significa una apertura anche al terzo livello (sia universitario come soprattutto non universitario, quale ad esempio di IFTS); una sua specifica attenzione alla formazione all'interno delle organizzazioni, profit e non profit, attraverso la strutturazione di agenzie di progettazione e erogazione formativa; ma soprattutto un suo pieno coinvolgimento all'interno delle modalità di formazione in *eLearning* (formazione a distanza; formazione assistita da computer, formazione attraverso Internet.....) che costituiscono le nuove frontiere con le quali si misurerà la capacità di strutturare processi educativi significativi per la crescita personale. Si potrà a questo riguardo ancora parlare di “scuola cattolica”?

No certo, se ne leghiamo il significato ed il valore alla sua attuale impostazione “paritaria”, fin troppo legata al modello di scuola statale sino ad ora imperante.

Sì indubabilmente, se essa riuscirà a ricollocarsi nell'universo di modalità di progettazione delle proposte di istruzione e formazione, mantenendosi strettamente legata alle sue origini, in quanto manifestazione della ricca e multiforme capacità della comunità ecclesiale di dare un senso trascendente alla cultura umana in qualsiasi epoca si manifesti.

---

<sup>85</sup> La Repubblica comprende in sé lo Stato e le autonomie regionali cui è demandata, ciascuno per le sue competenze, la fissazione dei criteri di accreditamento per l'istruzione e la formazione.

***Intervento: Premessa alla Relazione “Tettamanti”***

Dott. Enzo MELONI

Presidente Nazionale AGeSC

Il mio breve intervento è di premessa alla relazione più dettagliata di Tettamanti sul percorso dell'AGeSC in merito alla formazione dei genitori. Devo constatare che la presenza del genitore nel momento scolastico è sempre più debole e poco accolta dagli altri soggetti della scuola.

Il genitore dovrebbe trovare nella scuola cattolica il luogo ideale per realizzarsi e per prendere coscienza del suo compito educativo, purtroppo ciò è difficile da attuare, in quanto il gestore e il docente si ritengono esclusivi nell'istruzione e nell'educazione e questo avviene nonostante da tutti si esalti il ruolo primario della famiglia.

È necessario ridare un senso a questa presenza, il progetto delle famiglie e il progetto della scuola devono incontrarsi e confrontarsi, per dar vita e forma ad un più grande ed unico progetto di educare insieme delle donne e degli uomini veri.

Il genitore è portatore di una sua esperienza di vita: la scuola lo aiuti a trasferirla all'interno del percorso scolastico, in modo originale diverso a seconda dell'età dello studente.

Per questi ed altri motivi abbiamo deciso di proporre un corso per formare genitori capaci di proporsi come aiuto e stimolo per le scuole.

### ***Finalità educative istituzionali e i soggetti a confronto***

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

Consigliere Nazionale dell'AGeSC

Il compito assegnatomi è quello di informare su ciò che come AGeSC stiamo facendo con il “Piano di formazione dei genitori”: piano che si è sviluppato nel tempo attraverso il rapporto con i Salesiani e la stesura delle relazioni di base elaborate da diversi docenti universitari (PP. Donati, I. Colozzi, P. Prandini, C. Giuliadori), e che ha avuto concretezza operativa con i “Percorsi” elaborati da G. Bocca.

Il tempo a disposizione è piuttosto limitato, quindi cercherò di sintetizzare obiettivi, modalità di intervento e alcuni problemi che nello svolgersi del lavoro sono emersi.

Il “Piano di formazione” ha preso avvio – come esperienza pilota – in Lombardia: esperienza che servirà come proposta per un lavoro su tutto il territorio nazionale.

Sono stati interessati tutti i Comitati provinciali AGeSC lombardi sulla necessità di promuovere un “gruppo” che possa essere trainante nelle scuole e sul territorio.

Da qui l’avvio di un “corso formatori” al quale hanno partecipato – con costanza e, direi anche, con entusiasmo e disponibilità – oltre sessanta persone in rappresentanza dei vari comitati provinciali e provenienti da scuole cattoliche diverse.

Questo fa pensare che in quelle province a breve possa mettersi in moto un'attività formativa mirata, capace di rendere consapevole e attiva la componente genitori in ordine ai molteplici problemi educativi e partecipativi che esistono anche nelle nostre scuole.

Vi era – e vi è – l’urgenza di chiarire alcuni concetti di base su cui trasferire più analiticamente le problematiche educative e partecipative.

Da qui anche gli obiettivi – pur minimi, ma oltremodo importanti – consistenti:

- il raggiungimento di una consapevolezza in ordine al ruolo di educatori
- la convinzione che educare è innanzi tutto proporre se stessi (chi sono? chi è il mio Dio? a chi rispondo del compito assegnatomi?)
- la capacità di partecipare a tutti gli aspetti educativi, sia in famiglia che a scuola.

L’obiettivo ultimo è quello di aiutare i genitori a divenire autentici “soggetti attivi e propositivi”, eliminando dal bagaglio personale e di categoria la predisposizione alla delega, per acquisire coscientemente la responsabilità che loro compete e per corrispondervi concretamente.

Da qui la necessità preminente di formare coloro che – nell’ambito associativo – hanno responsabilità, per un impegno promozionale omogeneo e per una presenza, ideale ed operativa, nelle scuole e sul territorio in attuazione del “piano” medesimo.

Non è che in questi anni nell'AGeSC non si sia fatta formazione: l'AGeSC è stata sovente veicolo promozionale sul versante educativo e formativo.

La rivoluzione – se così si può dire – che viene introdotta con questo “piano” è il rovesciamento di una tendenza: *fare dei genitori dei protagonisti*. In sostanza: *aiutare i genitori a passare dalla condizione di “utenti” – cioè, soggetti fruitori di un servizio – alla condizione di “clienti”, cioè soggetti ricercatori e sostenitori di un servizio da scegliere sulla base di precisi criteri valoriali rispondenti ad autentici bisogni educativi*.

Con questo progetto viene, pertanto, ad essere articolata una modalità nuova che parte dai bisogni della gente, della famiglia, dei genitori, e dalla capacità di formulare proposte e riflessioni educative. Modalità che, appunto, aiuta il genitore ad esternare problemi e bisogni, cercando innanzi tutto negli e con gli altri adulti – genitori e docenti – la loro possibile soluzione ed il loro soddisfacimento. È la componente genitori – in virtù della sua responsabilità naturale – che nella scuola diventa promotrice di domanda e operatrice di risposte: non è più la scuola che interpella un “esperto” perché abbia a gettare sulle spalle dei genitori, delle famiglie, alcuni problemi. L’esperto serve, semmai, ad aiutare i genitori a trovare risposte alle domande ed ai

bisogni educativi precedentemente individuati ed espressi dagli stessi genitori. E se è vero che l'esperto, con un suo intervento, può evidenziare la possibilità che possano esserci dei problemi e dei bisogni inespressi, è il vissuto che obbliga il soggetto ad uscire da sé e a confrontarsi con altri soggetti, e di conseguenza a prendere coscienza diretta del problema educativo che vive.

In parole più semplici: *la rivoluzione culturale del "piano" è data dal passaggio da problematiche calate dall'alto a problematiche vissute.*

Oggi, nel contesto culturale che caratterizza la nostra società, le vicende della scuola e le stesse riforme in atto, ci indicano come la vera emergenza non sia tanto di carattere economico, bensì di carattere educativo. E questo non è problema dei ragazzi: è problema di adulti.

Ecco che col "corso" abbiamo voluto iniziare un cammino teso a capire chi veramente siamo, che cosa vogliamo per noi e per i nostri figli (e alunni), come possiamo rapportarci – individualmente e associativamente – agli altri genitori, nella scuola e sul territorio.

I temi presi in considerazione – seppur non in termini esaustivi, essendo tematiche che vanno continuamente riprese, sviluppate e approfondite – hanno riguardato:

- la famiglia: soggetto educativo e soggetto ecclesiale
- la scuola: momento di elaborazione culturale
- il patto educativo famiglia/scuola
- l'associazionismo familiare.

Con l'apporto di G. Bocca e con l'ausilio di strumenti e di schede, si è lavorato in gruppi e in intergruppo, analizzando problematiche, schemi operativi, esperienze fatte, arricchendo il lavoro degli incontri anche con compiti di verifica e di approfondimento personale nell'arco intercorrente tra un incontro e l'altro. Inoltre, mediante un gruppo centrale di coordinamento e di riferimento, di volta in volta veniva preparato l'incontro successivo, supportandolo con una tempestiva comunicazione di quanto precedentemente fatto circa proposizioni culturali e organizzative possibili.

La positività di tutto questo lavoro è stata la scoperta della grande potenzialità insita nella componente genitori, la quale, sollecitata ad esprimere idealità e progettualità, ha risposto in modo inaspettato. Una sorpresa che comunque scopriamo ogni qual volta andiamo ad incontrare genitori nelle scuole: troviamo interesse, attenzione, e anche volontà operative.

Durante i lavori del "corso" sono emersi alcuni problemi che meritano attenzione ed una opportuna riflessione anche da parte di coloro che andranno a trattare delle varie specificità educative della scuola:

- come attivare un approccio con i genitori?
- quali obiettivi educativi proporre?
- in quali spazi? con quale autorevolezza? con quale corresponsabilità?
- quale il rapporto con la scuola in un contesto di comunità educante?
- quale il compito dell'associazione in questo lavoro di animazione e di formazione?

*L'incontro con i genitori, per essere positivo, deve essere caratterizzato da una comunicazione di esperienze. La trasmissione di una esperienza costituisce uno spunto di riflessione cui nessun genitore, di fatto, può sottrarsi essendo comunque sollecitato, anche se poi non si esprime: sappiamo tutti che l'adesione alla scuola cattolica ha alla base motivazioni diverse e spesso contraddittorie, non sempre coincidenti con un bisogno di educazione/formazione cristiana.*

Il luogo dell'incontro è l'assemblea di classe: essa rappresenta il luogo in cui le problematiche educative coinvolgono interessi comuni dettati dall'età stessa dei soggetti di educazione.

La modalità è quella di coinvolgere genitori e insegnanti insieme attorno a problemi e bisogni educativi che – seppur con funzioni diverse – genitori e insegnanti devono comunque affrontare: *occorre attivare un concreto rapporto culturale genitori/docenti mediante anche la ripresa delle finalità educative della scuola.*

I problemi e i bisogni educativi sono quelli reali al momento presenti nella classe, oppure possono essere spunti del progetto educativo scolastico su cui far convergere attenzione e condivisione.

Le stesse problematiche trattate a livello di classe, possono, poi, divenire oggetto di riflessione e di analisi a livello di settore: problematiche il cui coordinamento e la cui animazione sono un po' compito dei rappresentanti di classe.

I genitori sono soggetti importanti nella funzione educativa della scuola proprio in virtù della loro insostituibile specificità: *la scuola non è in grado di promuovere una educazione integrale della persona senza la loro presenza educante. Essi, infatti, in quanto soggetti educanti naturali, sono portatori di significati.*

Se è vero che spesso da parte della famiglia vi è una delega educativa alla scuola, e che la scuola, di fronte a forti carenze educative di base, è chiamata a svolgere una funzione di supplenza, il suo ruolo – che è ruolo sussidiario alla famiglia stessa – è anche quello di aiutare genitori e famiglia a rendersi coscienti del fatto educativo.

Non va trascurato il fatto che il ricorrere alla scuola da parte dei genitori può essere inteso anche come una richiesta di aiuto nel compito educativo dei figli: spesso ricorrono alla scuola cattolica e si inseriscono nella comunità scolastica desiderosi di riscoprire valori che forse hanno dimenticato e che il processo formativo dei figli richiama loro.

Nasce quindi *la necessità di creare alleanze tra adulti e di imparare a fare percorsi formativi e educativi che mettano insieme genitori e docenti. Vanno attivati rapporti, tra genitori e docenti, che superino sia il protagonismo individuale, sia il tecnicismo che oggi caratterizzano il loro rapporto.*

Se da un lato i genitori vanno aiutati e supportati nella loro vocazione educativa, dall'altro vanno riservati loro degli spazi e vanno aiutati ad usufruirne in modo che possano concretizzare una loro operatività nella scuola.

È dai problemi di ordine educativo-scolastico che si avvia un approccio promozionale con i genitori. Da qui la necessità di aprire spazi all'azione di questi ultimi.

La scuola – nella maggior parte dei casi – pianifica tutto, evitando in partenza quella sinergia che è alla radice di una autentica “comunità educante” quale dovrebbe essere la scuola cattolica.

Alla scuola cattolica è chiesto di qualificarsi come ambiente comunitario che educa, e quindi di valorizzare gli aspetti relazionali in un contesto di effettiva partecipazione, aiuto, condivisione, progettazione.

In quest'ottica, *i genitori chiedono di poter trovare in essa un nuovo spazio per essere più attivi nell'esercizio delle loro responsabilità di padri e di madri.*

Il genitore che entra nella scuola, è portatore di una propria cultura e ha (implicito o esplicito) un proprio progetto educativo. Da qui due condizioni sembrano essere irrinunciabili:

- la scuola deve esplicitare il proprio “progetto educativo” (PE), di cui il “piano dell'offerta formativa” (POF) è soltanto l'articolazione operativa;
- i genitori devono potersi confrontare con il “piano dell'offerta formativa” (POF), esprimendo e corresponsabilmente attuando le relative modalità applicative.

*L'istanza che ne emerge è il bisogno di una presenza educativa specifica dei genitori, più che di una partecipazione che esprime, di fatto, solamente aggregazione alla specificità di altri soggetti.*

Va pertanto attivato un rapporto famiglia e scuola basato sul principio di sussidiarietà e complementarità. Per questo la componente genitori deve essere presente non solo nella formazione del progetto formativo, ma anche nella conduzione normativa, nella realizzazione operativa e nella verifica: è appunto con un'azione volta a rendere consapevoli e attivi i genitori

nelle loro responsabilità che si aiuta anche la scuola cattolica ad essere se stessa e la comunità scolastica ad essere presenza reale sul territorio.

Ne consegue la necessità di un lavoro personale e comunitario per capire bene di ognuno la propria funzione e come rapportarsi in un'ottica di appartenenza e di condivisione dell'istanza educativa cristiana. Quindi la necessità di una ripresa personale del genitore su quanto avviene nella scuola, nella classe di suo figlio, laddove si decidono le politiche educative e scolastiche. Da qui il valore partecipativo e corresponsabile dei genitori, che – nella scuola – trova nell'associazione il luogo naturale della educazione e del coinvolgimento.

*È in quest'ottica che prende consistenza valoriale l'AGeSC, quale associazione che rappresenta i genitori delle scuole cattoliche: essa è una realtà associativa dei genitori coinvolta non solo nelle varie forme di partecipazione agli organi collegiali, ma anche nella gestione diretta delle scuole. Tale realtà ha un'importante funzione da svolgere in ordine alla consapevolezza del ruolo e delle possibilità dei genitori singoli e associati, dal punto di vista educativo, civile ed ecclesiale. Il suo ruolo va riconosciuto nella sua autonomia e specificità, e nella sua reciprocità sussidiaria rispetto a tutte le altre componenti della comunità scolastica ed ecclesiale.*

L'AGeSC è “associazione ecclesiale” come è “soggetto ecclesiale” la scuola cattolica: sarebbe oltremodo inconcepibile, data questa loro natura, la mancanza di una idealità, di una propositività e di una operatività sinergica fra loro.

*Occorre mettere in moto le diverse fonti produttive di cultura e di educazione, e farle collaborare fra loro ai fini della sintesi educativa e della promozione cristiana dei soggetti tutti.*

Questo il “corso” e le problematiche che andranno affrontate, per individuare percorsi e modalità atte a sviluppare una diffusa coscienza educativa e partecipativa attorno al fatto cristiano.

Il problema educativo è problema che si rinnova giorno per giorno. È problema che deve tenere anche conto del continuo ricambio dei genitori nella scuola e quindi di un continuo rinnovato proporsi.

Lo sforzo che l'AGeSC sta facendo – e che la vedrà a breve impegnata nelle scuole – è l'assunzione di un compito assegnatole dallo stesso Santo Padre (6 giugno 1998), le cui premesse operative sono confortanti.

***Intervento: Restituire evidenza alla verità dell'educazione***

Prof. Carlo FEDELI

Docente di Scuola Secondaria Superiore e Dottore di Ricerca

Vorrei contribuire ai lavori del Seminario dapprima con due osservazioni generali, per così dire di “scenario” rispetto al tema di oggi, e poi con due rilievi molto concisi, pertinenti alcune delle valutazioni e degli interrogativi formulati negli interventi introduttivi, in particolare modo in quello di S.S. Macchietti.

**1. Il contesto culturale e pedagogico odierno**

A fronte di una situazione nella quale il bisogno di educazione è il più delle volte vivo e avvertito (spesso anche drammaticamente) nei bambini e nei giovani d’oggi – naturalmente con tutte le differenze individuali di età, sensibilità e grado di sviluppo – mi sembra che sul clima generale odierno influiscano tuttavia elementi di segno negativo, che concorrono a proiettare una sorta di “a priori negativo” o di “ipoteca tragica” sul rapporto educativo e sulla possibilità stessa del suo reale accadere.

Con ciò non intendo solo la patente e clamorosa evidenza del fallimento educativo (con annesso effetto alone) negli episodi che arrivano fin sulle prime pagine dei giornali. Mi riferisco anche a una specie di “ritirato credito” verso l’educazione, che non saprei dire se dipenda maggiormente (forse le ha tutte come concause):

- a) dall’atteggiamento cosiddetto di “silenzio dei padri”: cioè, in senso lato, dal venir meno al compito e alla responsabilità educativa dei genitori e delle generazioni adulte, dovuto anche a un certo loro smarrimento culturale di fronte alla gravità dei problemi della società contemporanea e alle questioni di senso, avvertite con particolare urgenza nella giovinezza;
- b) da una malintesa concezione della libertà come più o meno totale “arbitrio” e “assenza di legami”, che incide negativamente proprio sul costituirsi di quel particolare rapporto di reciproca dipendenza che è l’educazione;
- c) dal perdurare di altrettanto malintese concezioni dell’educazione
  - come “condizionamento” (soprattutto sul piano dei valori) da parte degli adulti verso i giovani;
  - oppure come mera “riproduzione sociale” o “repressione ideologica” (sullo sfondo della quale si intravede la falsa antinomia istruzione/educazione, che ha molto polarizzato il dibattito pedagogico una quindicina d’anni fa);
  - o ancora come “prassi di esclusiva competenza dell’esperto” (con l’effetto di spostare la responsabilità dell’intervento formativo dal genitore al “tecnico”: psicologo, formatore, operatore o altro ancora);
- d) da un certo slittamento del senso comune verso la realtà “virtuale”, con l’effetto da un lato di favorire la costruzione attorno a ogni individuo di un “universo” del tutto monadico, e dall’altro di produrre una sorta di “derealizzazione dell’esperienza”, che si traduce, sul piano formativo, nella perdita o quantomeno nell’indebolimento della consapevolezza del “peso specifico”, della complessità e non univocità delle dinamiche educative;
- e) dalla mancanza di una piena percezione ed esperienza del principio di sussidiarietà come principio anche “formale” del rapporto educativo, da cui mi sembra dipenda una “restrizione d’orizzonti” dell’immaginario collettivo alla “scuola” e al “rapporto scolastico” (per lo più intesi in chiave prevalentemente istruzionalistica), e così una mortificazione del principio della libertà di educazione come motore anche dell’associazionismo familiare, delle formazioni sociali intermedie e del loro contributo ai processi formativi.



## 2. Le “condizioni di salute” della scuola cattolica

A fronte di uno sforzo generoso e organico per riqualificare la scuola cattolica, che ha avuto il suo momento più alto nell’Assemblea del 1999, e ha successivamente imboccato la strada non facile della verifica della qualità del servizio educativo offerto e della realizzazione di un’effettiva parità scolastica, noto – come aspetto problematico, con tutta probabilità congiunturale, ma comunque meritevole di studio e ponderazione – la persistenza del rischio che, nel ridefinire la propria fisionomia istituzionale e culturale, la scuola cattolica elabori progetti educativi o piani dell’offerta formativa in certa misura “omologhi”, quanto a struttura e concezione di fondo, ai rispettivi progetti e piani della scuola statale.

Fra le cause di tale possibile e problematico *imprinting* mi sembra si debbano indicare, oltre che le ragioni di carattere storico, relative all’ordinamento scolastico tipico del nostro Paese dall’unificazione a Berlinguer:

- a) un *deficit* culturale di discernimento dello “specifico cristiano” in materia di scuola e di educazione che ha spesso finito per identificare tale specifico (a mio giudizio, insufficientemente) con una particolare “ispirazione” dell’istituzione o della docenza, oppure con una “tavola di valori” a complemento della formazione morale, oppure ancora con una caratteristica “efficienza” dell’organizzazione o “cura” dell’ambiente scolastico;
- b) l’influsso della congiuntura politica determinata dall’accelerazione riformatrice dei governi della passata legislatura, con l’effetto di “attrazione” giocato dall’architettura complessiva del disegno di riforma e dai suoi nuclei portanti (ad es., la concezione della formazione come centrata su “conoscenze e competenze”; la tendenza a dilatare lo spazio e il tempo scolastico nella direzione di una scuola concepita più come “luogo di socializzazione” che come centro di elaborazione/trasmissione del sapere...);
- c) le difficoltà gestionali legate al passaggio a scenari del tutto nuovi o ancora non sufficientemente sperimentati e studiati (ad es.: il passaggio della conduzione dalle Congregazioni religiose a Enti diocesani, con la relativa questione della vitalità/trasmissibilità dei vari carismi educativi).

## 3. Restituire significato e spessore alle parole e ai tratti costitutivi della concezione cristiana dell’educazione

Come notava S.S. Macchietti, è difficile – accostandosi al tema del presente Seminario – non provare l’impressione che su di esso sia già stato “detto e scritto” tutto.

L’impressione può apparire giustificata, almeno finché si considera il patrimonio concettuale e sapienziale della concezione cristiana dell’educazione come vivo, conosciuto e coltivato non solo nella scuola cattolica, ma anche nella Chiesa, nella cultura cristiana e nel senso comune socialmente diffuso. Ma forse tale presunzione non corrisponde più alla situazione odierna: non tanto sul piano delle intenzioni dei singoli (individui o istituzioni), quanto piuttosto su quello dell’evidenza e della rilevanza obiettiva di quel patrimonio.

Un esempio che traggo proprio dal travagliato *iter* della riforma della scuola. La legge 30/2000, istitutiva del sistema scolastico nazionale integrato, enuncia subito fra le sue finalità la promozione della crescita e dello sviluppo della persona nelle sue diverse dimensioni. Ma quanta evidenza ha, oggi, nel linguaggio corrente, nella legislazione, nella progettazione culturale, pedagogica e didattica l’autentica nozione di “persona” che, giustamente, dev’essere considerata uno dei cardini della visione cristiana dell’uomo e dell’educazione? Non viene, essa, molto spesso adoperata in accezione equivoca o riduttiva, quando non nominalistica nel migliore dei casi come sinonimo di “individuo”, e nel peggiore come puro “termine indicativo” di qualcosa di cui va però perduta tutta la “profondità di campo” ontologica e teologica?

La questione, dunque, oggi più decisiva consiste a mio giudizio nella necessità di restituire alle parole e ai tratti costitutivi del patrimonio concettuale e sapienziale della tradizione

educativa cristiana nuova evidenza. Si tratta di riscoprire la loro significanza come fattori capaci di descrivere e comunicare la verità di ogni esperienza, viva e cosciente, di istruzione, formazione, educazione; di farli, per così dire, emergere dalla “realtà effettuale” della prassi educativa come termini ricchi di aderenza alle cose, di ragionevolezza e di orizzonti.

In quest’ottica vorrei indicare almeno un criterio-guida fondamentale, che mi sembra rappresenti la vera e propria chiave di volta dell’architettura pedagogica della scuola cattolica: lo *sguardo alla realtà nella totalità dei suoi fattori*. Esso soltanto è in grado di abbracciare l’intera ricchezza e potenzialità dei diversi momenti del processo educativo, così come di comporne in modo vitale e costruttivo le molteplici dinamiche (anche quelle a prima vista opposte, o perfino conflittuali).

In tale prospettiva il lavoro che incombe, nell’attuale frangente storico di riforma e ridefinizione dei sistemi formativi, è nel contempo affascinante e imponente.

**Intervento: Fine/finalità educative della Scuola Cattolica**

Prof. Carmela DI AGRESTI

Preside Facoltà Scienze della Formazione della LUMSA di Roma

In questo breve intervento mi limito a pochi spunti di riflessione per richiamare l'attenzione su nessi problematici e su valenze propositive che ritengo di primaria importanza per affrontare la questione della specificità della scuola cattolica in tema di finalità educative. Quanto dirò è maturato, a livello di pensiero e di azione, nel contatto diretto con le nuove generazioni attraverso l'esperienza d'insegnamento e i rapporti di vita quotidiana.

a) *Scuola cattolica*. Il primo richiamo riguarda la formulazione, e in particolare il senso dell'aggettivazione "cattolica". Tale specificazione non mira in alcun modo a limitare o a misconoscere le funzioni che comunemente vengono attribuite all'istituzione scolastica in quanto istituzione educativa, ma soltanto dichiara apertamente la particolare antropologia che fa da riferimento per leggere e definire i compiti educativi della scuola. La dichiarata opzione sull'uomo conferisce, nel quadro di una visione pluridimensionale della formazione della persona umana, una particolare curvatura interpretativa agli obiettivi educativi. A ciò si possono aggiungere due annotazioni e cioè: necessariamente, per educare, occorre avere un'idea di uomo che si vuole formare, a prescindere dal tipo di opzione; la scuola cattolica, nel dichiarare esplicitamente tale opzione, non opera una *diminutio* del complesso agire educativo, ma si impegna a rendere esplicite intenzioni e finalità nel permanente confronto con altre opzioni.

b) *Fine / finalità educative*. L'accezione data al rapporto fine/finalità non è quella tra il generale e il particolare, ma rimanda ad una precisa gerarchizzazione interna che, nell'orizzonte dell'antropologia cristiana, riflette i differenti livelli dell'essere spirituale. Non tutto può essere collocato indifferentemente sullo stesso piano: c'è bisogno di stabilire ordine e priorità, di distinguere tra Bene e beni umani, tra fine e fini, tra ciò che si vuole per se stesso e ciò che si vuole in vista d'altro. L'*antropologia d'ispirazione cristiana* avanza due richieste assolute, regolative degli specifici impegni educativi: 1) rispetto del *primato* e della *dignità* dell'essere umano come soggetto libero e responsabile del suo essere e del suo agire, primato che legittima la differenza tra soggetto e oggetto; 2) l'affermazione della costitutiva dimensione relazionale nell'uomo, sia in senso *verticale* sia in senso *orizzontale*, con il riconoscimento, alla prima, del carattere fondante l'autonomia umana che, non può pretendere di essere assoluta e sciolta da ogni vincolo, ma è legittimata e significata da tale fondamento.

L'educazione orientata da una antropologia di ispirazione cristiana, non può, di conseguenza, prescindere dal perseguire da un lato la promozione, nei soggetti in crescita, dell'autonomia e della capacità di scelta libera, dall'altra l'apertura relazionale, con le relative limitazioni, nella duplice direzione suddetta. Educazione alla libertà non individualisticamente intesa, ma relazionata. In tale prospettiva l'educazione dell'uomo non è disgiungibile dall'educazione del cristiano, due aspetti di un processo unitario che connota tutte le particolari determinazioni in cui la vita umana esistenzialmente si concretizza e si significa.

c) *La funzione educativa della scuola*. Nell'ottica cristiana tale funzione abbraccia tutte le componenti della personalità: la dimensione cognitiva, affettiva, volitiva, relazionale. In ciascuna di esse gli obiettivi educativi rispondono ai bisogni della vita naturale, saldamente connessi e intrecciati con quelli della vita soprannaturale. Operare separazioni nette è ritenuto arbitrario, si rischia di segmentare l'unitarietà della persona e creare una cesura nella concatenazione dei fini.

*Compito primario della scuola* è quello di promuovere nel soggetto lo sviluppo di tutte le potenzialità iscritte nel suo essere, si da renderlo capace di portare a compimento, in maniera cosciente e responsabile, la propria vocazione umana. La scuola assolve questo compito perseguendo le finalità educative mediante il processo di acquisizione dei beni culturali che,

perciò, diventano beni educativi. I beni culturali costituiscono lo strumento principe attraverso cui la scuola attua, in concreto, interventi di natura formativa. Le esigenze dei due piani, naturale e soprannaturale, devono trovare risposte in un processo formativo unitario che si attualizza anche a livello culturale, nel rispetto delle precise istanze che derivano da ciascun piano. Il fraintendimento può derivare dalla disattenzione sia al primo sia al secondo. L'essere umano è spirito incarnato e, quindi, non ha esigenze naturali a discapito della vita dello spirito, né esigenze soprannaturali che lo disincarnino.

*d) Dai principi ai problemi concreti.* Sulla base di quanto detto in precedenza, occorre guardare ad alcuni problemi attuativi specifici, letti alla luce delle condizioni concrete di operatività della scuola cattolica oggi. Il primo dato che emerge è quello relativo al tipo di utenza. La scuola cattolica non è più frequentata dai solo cattolici – e neppure dai solo cristiani – ma anche da appartenenti ad altre confessioni religiose e, a volte, anche da non credenti. Tale fenomeno, in continua espansione, pone delicati problemi di identità per la scuola cattolica che si dibatte tra due richieste altrettanto valide: per un verso, il non poter rinunciare ai principi ispiratori che costituiscono la sua ragion d'essere; per un altro verso, il dovere di rispettare la libertà di coscienza degli utenti, sia quelli che appartengono a confessioni religiose diverse, sia quelli non credenti.

Il magistero ecclesiale, nei documenti ufficiali, ricorda costantemente il dovere della scuola cattolica di non rinunciare alla trasmissione del messaggio evangelico; la sua assenza renderebbe impossibile formare una coscienza cristiana, mentre la scuola cattolica deve mirare a questo. Come rimanere fedele a tale obiettivo e, nello stesso tempo, non imporre una precisa visione dell'uomo offerta dalla confessione religiosa? La risposta non è data dalla semplice soluzione logica. A me sembra che l'istanza debba tradursi in un rigoroso impegno che la scuola cattolica oggi deve affrontare, quello di una rivisitazione attenta e matura del patrimonio culturale. Ciò implica due aspetti: il primo, sfuggire alla tentazione di identificare il messaggio evangelico con una sola espressione culturale; il secondo, ricercare gli universali umani che attraversano le diverse culture e religioni, universali su cui esercitare riflessione e azione per la promozione di orientamenti valoriali comuni atti alla formazione di ogni alunno, nel pieno rispetto delle appartenenze culturali di ciascuno.

*e) Scuola, culture e messaggio evangelico.* E' dovere primario della scuola trasmettere i beni culturali. Il messaggio evangelico necessita della cultura per esprimersi, perché è destinato a uomini profondamente legati a una cultura, e prepara uomini destinati a vivere e ad operare dentro una cultura. L'incarnazione del messaggio nella cultura non può contraddire alle leggi delle determinazioni culturali, ma è destinato a infondervi nuova linfa e a gettare luce su valori umani universali in essa presente. Il Vangelo non si identifica con una cultura, e ogni cultura incarna valori umani universali: la cultura è prodotta dall'uomo ed esprime il frutto delle sue conquiste nei diversi campi del pensiero e dell'azione.

Queste assunzioni di principio consentono di operare una distinzione tra: messaggio evangelico e specifiche forme culturali di ispirazione cristiana che si sforzano di incarnarlo; tra culture di ispirazione cristiana e culture diversamente orientate. La prima distinzione rimanda ad una dialettica pluralistica all'interno della stessa cultura cosiddetta "cristiana", con le diverse modalità di accentuazione nell'orizzonte di fede comune. Il dialogo, sotto questa angolatura, è impegnativo ma agevolato. Anche la scuola trova più facilmente ampi spazi di convergenza sul piano culturale. La seconda distinzione è più delicata e complessa. Non può fare leva su dati di fede condivisi, ma soltanto su valori umani da individuare insieme. E questi vanno ricercati con amore e sensibilità nelle diverse culture di provenienza dei soggetti, spostando l'attenzione, più che sulla diversità dei valori culturali espressi, sui bisogni del soggetto che li esprime, partendo e ritornando continuamente alla persona, pronti a leggere nella complessità del suo vivere quel primato della dignità e del bisogno di relazionalità di cui si è detto.

L'educazione cattolica, sotto questa prospettiva, si trova di fronte ad una nuova sfida. Lo sforzo che deve compiere è costruire percorsi di sensibilizzazione della coscienza direzionati verso tutte le dimensioni dell'essere umano, tenendo aperta l'attenzione sull'istanza di ulteriorità come bisogno naturale dell'uomo. In questa luce si legittimano domande ineliminabili sul senso della vita umana e sui valori che al meglio la qualificano, sul bisogno di fare unità in se stesso per compaginare la propria identità, sui fondamenti della convivenza umana, e sul compito che l'uomo è chiamato a svolgere in essa per la costruzione di istituzioni giuste, sul significato della storia e del divenire dell'uomo in essa, sulla necessità di costruire una vera uguaglianza nei comportamenti interiori ed esteriori dell'uomo. Il messaggio cristiano, in chiave scolastica ed educativa, deve perdere i connotati di una dottrina da imporre, e trasformarsi in forza interrogante, con una proposta tesa a portare luce sugli interrogativi che pone. Interrogativi e proposta si concretizzano in percorsi formativi di carattere cognitivo, affettivo, volitivo, relazionale che provocano ogni soggetto, a prescindere dalla sua fede e dalla sua cultura, perché ogni soggetto è chiamato ad affrontare per poter attualizzare il potenziale di cui è portatore e la specifica vocazione umana.

*f) Beni culturali e beni educativi.* La dimensione spirituale, che connota la natura di soggetto libero, assegna all'uomo il compito di formare e governare se stesso e di costruire un mondo in cui vivere ed operare umanamente. Tutta la persona è coinvolta in questo processo di costruzione permanente, è tesa a modellare la propria forma interiore e a far crescere i materiali costitutivi di cui corpo ed anima hanno bisogno per lo sviluppo. Beni materiali e beni spirituali vengono dall'esterno, sono assunti ed elaborati dall'interno, secondo le leggi proprie di ciascuna componente. I materiali costitutivi dell'anima vengono assimilati nell'intimo di essa, le consentono di crescere e con essa concregono.

Il patrimonio culturale del passato è quel nutrimento che la scuola assicura alle nuove generazioni. Questo contatto permette ai giovani di svilupparsi e di arricchirsi e contemporaneamente li abilita a far crescere il mondo dei beni umani. Non è la cultura in sé, ma l'importanza che la cultura assume ai fini della promozione e della crescita dei poteri del soggetto a rendere motivata la sua trasmissione. Essa rappresenta l'alimento su cui impegnare il pensiero, il desiderio, il volere, l'esplorare, con vaglio critico, i germi vivi atti al perseguimento di mete formative. Ripercorrere il cammino della creatività umana attraverso i suoi prodotti, cogliere nella loro esistenza autonoma lo spirito vitale degli autori, scoprire l'elemento spirituale in essi misteriosamente imprigionato significa accrescere quel mondo e insieme dare forma alla propria identità. Solo a queste condizioni i beni culturali possono trasformarsi in beni educativi.

Il problema della trasmissione, nelle prime fasi di vita, non riguarda soltanto il che cosa, ma anche il come. La finalità educativa è di rendere i soggetti capaci di una lettura critica di fronte alla pluralità delle proposte e dei messaggi che i beni culturali veicolano, ma il discernimento passa, in prima istanza, attraverso persone esperte in grado di orientare nella lettura e nella decodifica. In altre parole il giovane vive e respira, spiritualmente e psichicamente, sia l'ambiente umano in cui il processo si attua, sia le intenzionalità educative che accompagnano le sollecitazioni culturali. Le possibilità di un accosto positivo e vantaggioso ai beni di cultura passa attraverso il rapporto costruttivo e fiducioso con gli insegnanti. I beni culturali sono e rimangono uno strumento privilegiato della scuola per favorire lo sviluppo della capacità di pensare, ma essi rimangono sempre nell'ordine della strumentalità a servizio della persona. Ne consegue che: a) la vera motivazione ad apprendere dipende in buona parte dall'attenzione rispettosa che innerva la trasmissione; b) l'assimilazione dei beni culturali e l'impegno per la loro crescita (di essi non si può fare a meno in quanto l'uomo concreto appartiene alla cultura e si determina culturalmente), rimane subordinata alla vocazione umana che trascende la cultura anche se della cultura si serve. Questi principi sono tra i fondamenti della deontologia professionale dell'insegnante.

L'accoglienza di culture altre è un servizio da rendere ai soggetti, ma è alla luce del valore di

questi che le istanze culturali possono e devono essere vagliate. La non assolutizzazione di alcuna forma di cultura, poi, consente l'emergenza del valore soggetto su ogni forma di oggettività, anche quella culturalmente più apprezzabile.

Conservare tale dimensione prospettica nella scuola cattolica è impegno né da poco né scontato; esige un equilibrio tra le esigenze dell'alunno e quelle della cultura che serve all'alunno per formarsi. In altre parole impone di evitare la supremazia dei contenuti sul soggetto, con preconcepite esclusioni o forme improprie di omologazione, e il deprezzamento dei contenuti che priva la crescita dell'indispensabile alimento della cultura.

*g) Interiorità e relazione interpersonale.* Da quanto già detto risulta evidente che la scuola cattolica non può rinunciare a prestare particolare attenzione alla formazione della dimensione interiore del soggetto. Connesso a tale obiettivo educativo è la considerazione della relazione interpersonale come uno dei momenti insurrogabili nel processo formativo. La fundamentalità di tale rapporto implica il riconoscere che precise dimensioni dell'uomo non sono salvaguardate, nella loro esigenza di sviluppo, solo dal rapporto con gli oggetti, fossero anche i beni spirituali. La presenza di un altro soggetto è ritenuta indispensabile.

La questione va tenuta presente sotto un duplice aspetto. Il primo è quello della gradualità nei processi di crescita, per cui l'apprendistato orientato è criterio metodologico insostituibile. La relazione educativa è, per sua intrinseca natura, sempre asimmetrica in ragione dei differenti stadi di maturità dei soggetti in rapporto. La rinuncia, diretta o indiretta, ad esercitare il ruolo di guida, per lo più totalmente assegnato ai contenuti oggettivi, falsa la relazione e impedisce una equilibrata dinamica di crescita dell'alunno. Il secondo aspetto è più delicato e complesso. Attiene al risveglio di particolari capacità del soggetto che solo nel confronto con un altro soggetto si possono attivare. La comunicazione educativa, per esempio, sotto questa luce non ha a che fare con saperi da acquisire e con processi mentali da sollecitare, ma con l'accensione del potenziale interiore al soggetto perché avvii l'autonomo processo di presa in carica di se stesso come responsabile delle proprie decisioni. Si tratta del passaggio dal conoscere al volere, dalla comprensione alla scelta deliberata, dalla capacità di scelta alla padronanza della scelta che alle prime dà senso e misura.

La relazione interpersonale qui gioca un doppio ruolo: attivare, per contagio, la dinamica interiore dell'altro, e avviare, sempre per contagio, nella giusta direzione la dinamica relazionale. Il rapporto, in tal caso, non media soltanto contenuti oggettivi, ma mira a decondizionare l'altro abilitandolo ad essere padrone di sé e responsabile delle scelte che è chiamato a fare.

L'educazione cristiana può essere direzionata verso questo traguardo alto, proprio perché parte da un'idea affermativa di uomo. Chiamato all'essere da una Parola Creante che lo costituisce interlocutore di sé facendolo uditore e facitore della parola, l'uomo, nella concezione cristiana, è riconosciuto sorgente di energie, soggettività originaria di dinamiche irripetibili, è dotato di senso e di valore inalienabili, è abilitato ad accogliere l'altro da sé senza però perdere la propria identità ma crescendo in essa, ha bisogno di ricevere ma per attuare potenzialità tutte sue, è incarnato nel tempo e tuttavia è destinato ad una vita al di là del tempo. Con questo potenziale ricco e misterioso è possibile costruire un cammino formativo in cui la libertà interiore può trovare il massimo di celebrazione e la dimensione relazionale può veramente esplicitarsi nella capacità di ascolto, di amicizia, di amore. Sono queste le virtù che vanno perseguite con entusiasmo per abilitare il soggetto a diventare compiutamente se stesso e a superare il pericolo sempre incombente della chiusura solipsistica.

L'impegno della scuola cattolica a sviluppare tali capacità è essenziale; particolarmente nella condizione storica attuale in cui emergono due difficoltà a tutti note: quella della fatica del comunicare, nonostante, anzi proprio a motivo dell'eccesso di informazione, e quella di convivere con soggetti portatori di culture altre.

*g) Per concludere.* Le poche riflessioni hanno preso in considerazione solo parte delle questioni

su cui la scuola cattolica è chiamata a riflettere per servire al meglio le nuove generazioni e assolvere al compito di una doppia fedeltà: al messaggio evangelico di cui vuole essere promotrice, e all'uomo destinatario di questo messaggio. Ed è la fedeltà all'uomo a imporre che la scuola si faccia carico di tutte le dimensioni dell'uomo stesso. Nell'accettare la misteriosità del soggetto, con la sua vocazione originaria e irripetibile, essa riconosce che il suo compito non è quello di plasmare e conformare attraverso la trasmissione dei contenuti, ma di responsabilizzare al bisogno di acquisire forma in virtù dei poteri interni al soggetto stesso. Questo principio deve segnare la metodologia di intervento, la scelta e l'utilizzo dei contenuti.

Si tratta di promuovere un apprendistato che copra tutte le componenti, la intellettuale, affettiva/desiderativa, volontaria. La gradualità implica il passaggio dalla totale dipendenza, che caratterizza le prime fasi della vita, al grado più alto possibile di libertà regolata dalla capacità di scelta in maniera responsabile. La scuola, cioè coloro che in essa operano, devono accompagnare orientando, motivando, incentivando questa trasformazione che è prima di tutto nel soggetto ma che, nella misura in cui si attualizza, rifluisce naturalmente sulla comunità e arricchisce il mondo dei beni spirituali.

La traduzione in strategie operative di tali principi è densa di difficoltà e non tutto è scontato in partenza. Ma aver chiari alcuni principi consente di navigare a vista senza perdere il senso dell'orientamento. A questo sforzo la scuola cattolica è chiamata come e prima di tutte le altre.

***Intervento: Continuità dell'educazione cristiana tra scuola e famiglia***

Dott. Stefano PORTIOLI

Rappresentante AGeSC Lombardia

Desidero basare il mio breve intervento sulle esperienze personali di genitore.

Qual è il desiderio fondamentale che guida i genitori nel crescere e nell'educare i propri figli? È un desiderio di bene: se i genitori hanno incontrato cose buone, le desiderano per i propri figli.

Per i genitori cattolici è lo stesso, solo che il bene supremo è identificato: il massimo bene è che i figli incontrino la fede, che incontrino Gesù.

Come avviene questo incontro? Quando i figli sono piccoli avviene attraverso la comunicazione dei genitori. E i bambini, che hanno come loro orizzonte i genitori, non faticano ad entrare in rapporto con Gesù.

Quando i figli crescono, però, ampliano il loro orizzonte, entrano in rapporto con altri soggetti esterni alla famiglia. Questi soggetti trasmettono ai nostri figli altre comunicazioni, che possono essere differenti o addirittura in antitesi con quanto hanno imparato in famiglia: "l'ha detto la maestra!" è una frase frequente che testimonia il credito che altri hanno non appena i nostri figli escono di casa.

Dobbiamo inoltre fare i conti con una società che non è più cristiana, anzi per molti versi è anti-cristiana, e che questo modello di società è propagandato dai mass-media, e attraverso la televisione arriva fin dentro le nostre case.

Oggi non è più possibile imporre ai nostri figli le nostre scelte, e non è neanche sufficiente dare loro le ragioni delle nostre scelte, perché queste vengano accettate. Occorre mettere i figli in condizione di operare delle scelte autonome, possibilmente libere da condizionamenti, scelte che sono anche scelte di vita.

Ho trovato nella relazione di S.S. Macchietti tre punti chiave che sono il motivo per cui ho scelto la scuola cattolica come strumento per una armonica integrazione dell'educazione che i miei figli ricevono in famiglia. Questi tre punti costituiscono finalità educative molto importanti:

- *la ricerca del perché*, cioè il superamento della superficialità che pervade la società odierna ed una concezione emergente di un modo di fare scuola;
- *il gusto del conoscere*, cioè l'interesse ad approfondire la conoscenza senza che l'oggetto dello studio sia percepito come estraneo, ma profondamente implicato con la propria vita;
- *l'orizzonte di senso*, cioè l'approfondimento e non la negazione delle domande esistenziali.

Questi tre aspetti sono quelli che più di tutti gli altri mi stanno a cuore. Però ancora non basta. Per una educazione armonica, che porti alla formazione di donne e uomini che abbiano la possibilità di essere liberi di fronte alla società ed ai suoi condizionamenti occorre un "gioco di squadra", cioè occorre che tutti i soggetti impegnati nell'educazione, genitori, insegnanti e gestori siano reciprocamente valorizzati, in un lavoro costante, ognuno nel proprio ruolo.

La scuola cattolica è il luogo dove questo lavoro può e deve concretizzarsi.



***Intervento: Progetto Educativo e genitori nella scuola cattolica***

Dott. Vito MASSARI

Vice-Presidente Nazionale AGeSC

S.S. Macchietti ha introdotto il suo intervento con le parole della DIVINI ILLIUS MAGISTRI: *“Fine proprio e immediato dell’educazione cristiana è cooperare con la Grazia Divina nel formare il vero e perfetto cristiano”*, cioè l’uomo che *“deve vivere la vita soprannaturale in CRISTO”*.

Credo anch’io che – trattando dei temi delle finalità educative e dell’identità della Scuola Cattolica – non si possa prescindere da questa enciclica di PIO XI, che ritengo possa annoverarsi tra i fondamenti degli interventi del Magistero in tema di educazione.

Ma sappiamo anche che la tensione verso il vero e perfetto cristiano è quella di un uomo che – nello stesso tempo – sceglie di seguire GESÙ prendendo tutta la sua croce e non rinnegando nulla della sua vita naturale e umana, legata alla rete di soggetti e di relazioni sociali che si è costruita.

E citando infatti il documento *“La Scuola Cattolica alle soglie del terzo millennio, 1998”*, S.S. Macchietti sostiene che bisogna ridare *“al processo educativo quella unitarietà che impedisce la dispersione nei rivoli delle diverse conoscenze e acquisizioni e mantiene al centro la persona nella sua identità globale, trascendente e storica”*.

Ecco, a mio avviso, la DIVINI ILLIUS MAGISTRI compie mirabilmente questa operazione di unificazione del processo educativo perché non solo si pone il discorso del “fine” e delle finalità dell’educazione cattolica, ma ne indica anche il DIVINO MANDANTE e coloro che direttamente da DIO hanno ricevuto appunto il mandato di dare esecuzione a questo processo unitario di educare nell’ordine soprannaturale la Chiesa, ed in quello naturale la famiglia e la società civile.

Interessante notare come nell’ordine naturale DIO abbia anche prefigurato una gerarchia di mandato, dando alla famiglia uno pieno, di primo grado si potrebbe dire, ed alla società civile uno di secondo grado, una sorta di intervento sussidiario alla famiglia; e si badi bene, la società civile, nel perseguire i suoi propri fini che sono innanzi tutto il bene comune dei suoi membri, non deve e non può sostituirsi alla famiglia, mentre deve farlo nel caso in cui questa manifesti limiti di fondo.

Ed anche nell’ordine soprannaturale, nel mandato che DIO assegna alla Chiesa, viene implicata la presenza della coppia, dello sposo e della sposa cioè: la Chiesa intanto ha il mandato di educare in quanto Sposa di CRISTO SPOSO, e quindi Madre dei figli che genera con il battesimo, come ha detto molto bene il Prof. Bocca nel suo intervento.

Ora questo pieno mandato che viene alla coppia dei genitori, che generano la vita e che devono anche avviarla nel mondo educandola, è talmente e totalmente avvolgente e completo che la coppia stessa non può sottrarsene, nemmeno volendolo. E tutti di conseguenza, devono rispettarlo ed eliminarne gli ostacoli che si frappongono al suo pieno dispiegarsi, riconoscendolo appunto come mandato diretto DIVINO!

La Chiesa stessa non lo travalica – pur potendolo fare in virtù del Suo più alto e soprannaturale mandato – come SPOSA DI CRISTO – tanto è vero che non dispensa il sacramento del battesimo contro la volontà dei genitori. Ma discende da ciò il fatto che i genitori, una volta ricevutolo, non solo non possono rifiutarlo, ma devono opporsi strenuamente, lottando con le unghie e con i denti se necessario, contro coloro che intendessero privarli di tale diritto in nome di interessi non certamente cristiani. In ciò seguendo l’Apostolo Paolo e gridando il loro diritto a proposito ed anche a sproposito per non farsi portar via questo compito sovrano.

Ecco dunque che mentre una finalità della scuola cattolica è la promozione – per dirla con S.S. Macchietti – della capacità di cogliere il fondamento di quel primato della persona umana e della sua libertà, un’altra ineludibile finalità sta nella capacità di cogliere il fondamento di quel primato della famiglia nell’educazione e del suo dispiegarsi in piena libertà.

Sono d'accordo allora con G. Bocca che individua uno status peculiare della scuola cattolica in quanto funzionale ad una precisa concezione dell'educazione come frutto della concorrenza di soggetti educativi "forti", che appunto – dice Bocca – nello spazio della scuola ricercano una sintesi.

Intanto credo che vada specificato il significato da attribuire a quest'ultima qualificazione dei soggetti: "forti" possono essere quelli che non devono rispondere che al DIVINO MANDANTE della loro missione educativa oppure quelli che hanno in sé i mezzi necessari al raggiungimento dei loro fini educativi o, ancora, quelli che si mettono in "comunione" tra loro associandosi. Emerge abbastanza chiaramente che solo famiglie religiose e coppie di genitori sembrano possedere caratteristiche tali da potersi qualificare "*soggetti educativi forti*", titolari di un proprio insostituibile progetto educativo.

Che deve necessariamente confrontarsi con l'altro e ricercare, appunto, una sintesi.

Seguendo il ragionamento di G. Bocca saremmo davanti a due successive mediazioni da compiere, una prima quando il Progetto Educativo del Gestore incontra i docenti, portatori anch'essi di una originale sintesi culturale, e diviene POF, ed una seconda quando il POF incontra i Genitori ed il PEG (Progetto Educativo Genitori), i quali devono come si può dire, prendere o lasciare: se prendono, scelgono la scuola e si pone allora in essere il patto o contratto educativo.

In realtà i genitori, una volta scelto il POF e, conseguentemente la scuola, non hanno più alcuna possibilità di modificarlo secondo il loro Progetto educativo e pertanto il loro intervento scade nella mera partecipazione – laddove ciò è loro consentito – alle attività indicate nel Piano dell'offerta Formativa.

Ritorniamo cioè in presenza di quell'equivoco di fondo che ha accompagnato finora il cammino dei genitori all'interno della scuola cattolica. E che consiste nel fatto di essere ritenuti a parole "pezzo fondante" della comunità educativa, detentori dell'originale ed originario diritto-dovere di educare i figli, rendendo quindi la scuola sussidiaria alla famiglia, ma nei fatti un intralcio alla "mission" educativa del gestore.

Fondamentale è la relazione con le famiglie, in una "convivialità delle differenze". Ecco, con la cautela che è d'obbligo in questo caso, io sono convinto che i Gestori delle scuole cattoliche abbiano nel tempo commesso quest'errore, quello di ritenersi un "potere" che si autodefinisce, senz'altro riferimento che il loro Carisma, acquistando via via più difficoltà a veicolare il rapporto immanenza/trascendenza, tipico di una scuola cattolica. La famiglia non vorrebbe altro che vedersi riconosciuto il proprio Carisma, che si è tradotto – con l'AGeSC, in un "Movimento di CHIESA", (cfr. Don Giussani) "che è proprio il luogo della libertà. Il luogo della difesa dal potere, là dove esso prevarichi, sia civile, sia ecclesiastico. "

Una presenza dei genitori e della loro associazione, l'AGeSC, che nella realtà dovrebbe essere ovvia e scontata per tutti, come facente parte dell'identità distintiva di una scuola, in parallelo ai docenti e ai dirigenti. Nel coinvolgere i genitori non è sufficiente dare la parola e servirsi della loro consulenza, ma occorrerà fornire opportunità reali che li mettano in grado di esercitare un proprio peso decisionale nell'azione formativa, in particolare nell'elaborazione del progetto educativo.

È evidente che rimane sempre aperto il problema di definire la specificità di questa loro funzione, ma è un cammino che è necessario incominciare a intraprendere sapendo che: a) non c'è scuola cattolica senza la comunità educante; b) non c'è comunità educante senza il soggetto genitori; e c) che è il patto stipulato tra i soggetti che dà vita alla scuola cattolica!

A me sembra invece importante che la mediazione – il cosiddetto patto educativo – avvenga al livello forte del PEI e che, successivamente, ci sia l'incontro all'interno degli organismi collegiali per la definizione storicamente concreta del POF. Sono poi d'accordo con G. Bocca che tutto questo sottintende una risposta alla domanda di presenza dei genitori nella

scuola cattolica che sia altrettanto forte e che si deve necessariamente estrinsecare in una associazione di genitori nazionalmente operante e riconosciuta.

Del resto se il mandato del DIVINO MAESTRO ad insegnare a tutte le genti per esplicarsi pienamente ha avuto bisogno della Chiesa-comunità, anche l'istruzione evangelica "Ascolta, figlio mio, l'istruzione di tuo padre e non disprezzare l'insegnamento di tua madre" (cfr. Prov 1,8) per "storicizzarsi" ha non solo bisogno di una generica comunità di battezzati ma di un "movimento di Chiesa" quale è una associazione di genitori, che lavorando anche per la loro formazione, sia nella scuola soggetto di educazione a tutti gli effetti.

***Intervento:***  
Prof. Felice CREMA

**Intervento:**

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

Circa il “*fine*” della scuola cattolica, credo debbano essere ricordate le parole del Santo Padre: “*la vera cultura è umanizzazione, mentre la non cultura e le false culture sono disumanizzanti. Per questo nella scelta della cultura, l’uomo gioca il suo destino*”. Ecco che allora la scuola cattolica deve aiutare i giovani ad acquisire quella cultura che è radicata in Cristo: cioè aiutare i giovani a pensare ed agire secondo Cristo. Questa è la cultura cristiana. Quella cultura che è capacità di affrontare criticamente il problema del significato della vita, e che esprime anche la capacità di raccogliere attorno a tale valore tutti gli aspetti della personalità umana, senza censure né umiliazioni.

Rivolgendosi ai giovani il Santo Padre ebbe a dire: “*la vostra è l’età della domanda suprema ‘che senso ha la vita?’ e conseguentemente ‘che senso ha la storia umana?’ Solo Cristo è la risposta adeguata ed ultima alla domanda suprema circa il senso della vita e della storia*”.

Ne consegue che compito specifico della scuola cattolica è quello di educare cristianamente l’uomo nella totalità dei suoi fattori costitutivi. La proposta deve essere chiara. Poi sarà l’alunno, il giovane, a farla propria o a rifiutarla, giocando di fronte ad essa la propria libertà.

Circa il ruolo dei genitori nella scuola, va ribadito che si tratta di un ruolo certamente importante: cambiare la loro condizione da utenti a clienti (soggetti) è lavoro formativo indispensabile. È vero: il termine “clienti” non è bello, ma indica la libertà del soggetto di aderire e/o di rifiutare una scuola sulla base di propri precisi bisogni.

Nella scuola il genitore deve divenire – come già sottolineato nella mia relazione – promotore di domanda e operatore di risposte. Questo significa certamente scegliere liberamente, ma anche corresponsabilmente operare nella scuola alla formazione del POF e alla sua realizzazione: il senso del partecipare sta appunto nella capacità/possibilità di esprimere, di promuovere, di verificare e di controllare il lavoro educativo scolastico.

Così come va ribadito che la scuola – anche se promossa e gestita da genitori – non può rappresentare le famiglie. Il genitore – come del resto spiegato da G. Bocca – che gestisce la scuola è “gestore” e quindi agisce come tale; il genitore che vi manda il proprio figlio agisce con modalità (e mentalità) diversa. Ci potrà essere simbiosi tra gestore e genitori, oppure qualche difficoltà interattiva fra loro, tuttavia resta il fatto che il gestore, anche se genitore, rappresenta l’istituzione scuola, e che a rappresentare il genitore è l’associazione alla quale il genitore aderisce.

Come AGeSC riteniamo che “*la capacità di far scuola è che un ambito adulto riconosca come vocazione l’educazione svolta in ogni suo aspetto e, aggregandosi, ponga in atto un luogo educativo innanzitutto per gli adulti stessi che, in quanto lo è per loro, diventa educativo, cioè motivante e personalizzante nel lavoro culturale, per i giovani*” (Progetto Educativo AGeSC). In questo contesto i genitori sono membri importanti del corpo scolastico.

Circa il ruolo degli insegnanti, personalmente credo nella necessità – così come per i genitori e per gli studenti – che venga promossa una “*associazione dei docenti di scuola cattolica*”: i loro problemi culturali, educativi, formativi, normativi, sono problemi diversi da quelli dei docenti di scuola statale. Non solo, ma attraverso le associazioni cosiddette di categoria (genitori, docenti, studenti) si può articolare un lavoro comune a vantaggio sia degli associati, sia della scuola cattolica medesima.

***Contributi ed esperienze: Natura e finalità della scuola cattolica. Un tema centrale anche nel contesto internazionale***

Dott. Valter BOERO

Presidente OE-GIAPEC e Membro della Giunta Nazionale dell'AGeSC

Ho particolarmente apprezzato le dense relazioni di S.S. Macchietti e G. Bocca: esse mi hanno sollecitato ad affinare le mie conoscenze sulla scuola cattolica di cui ho bellissime esperienze come allievo, come genitore, come membro di AGeSC, come presidente di OE-GIAPEC.

Anche il dibattito è stato interessante e mi ha confermato la presenza di una disparità di vedute sulla scuola cattolica. Francamente mi sarei aspettato una maggior omogeneità, ma io sono un po' nuovo e sicuramente mi mancano molte tessere del mosaico per poter avere un quadro completo. Nei contributi alla discussione in particolare ho colto la presenza di diverse concezioni di scuola cattolica e anche qualche punta, umanamente comprensibilissima, di insofferenza nei confronti dei genitori.

Uditi i primi commenti, ho desiderato infatti subito sottolineare la necessità di fare chiarezza su identità dei soggetti, ruoli e fini della scuola cattolica facendo riferimento all'esperienza di altri Paesi europei. Di ritorno dalla assemblea generale della CEEC tenuta a Budapest il 19-20 ottobre 2001, ove erano presenti i rappresentanti degli enti gestori della scuola cattolica europea oltre al sottoscritto come presidente OE-GIAPEC, debbo riferire sinteticamente che il comune sentire è il seguente: al centro della scuola cattolica vi è l'organismo gestore, caratterizzato da un proprio carisma che, disponendo di insegnanti validi, realizza lo scopo di educare i figli affidati dai genitori alla scuola. Salta all'occhio la difformità tra questa realtà e l'impianto teorico della scuola cattolica come disegnato dai numerosi documenti del Magistero ove i genitori sono coadiuvati dalla scuola per raggiungere il fine educativo.

La necessità di una attenta definizione dei fini, soggetti e ruoli si impone anche sulla base dei risultati che la scuola cattolica produce a livello sociale. Emblematico il caso del Belgio ove oltre metà della popolazione studentesca si avvale della scuola cattolica che gode di un regime di parità. A sentire i genitori, di fatto non esiste una gran differenza tra scuola di Stato e scuola cattolica e questo non perché la scuola di Stato abbia assunto i principi dalla scuola cattolica, ma perché la scuola cattolica ha perso la sua identità e specificità e si è appiattita sulla scuola di Stato. E poiché la scuola produce i suoi frutti, quelli che si colgono oggi in Belgio con l'approvazione di leggi a favore dell'eutanasia e del riconoscimento dei matrimoni tra omosessuali, la dicono assai lunga sulla capacità di tale scuola cattolica di formare le persone! La legge sulla pseudoparità<sup>86</sup> recentemente approvata in Italia è un motivo in più che sollecita chiarimenti. Non è da trascurare neanche l'aspetto dei meccanismi per il reclutamento del personale docente, soprattutto uditi i compiti importanti affidati al docente della scuola cattolica, così come li hanno delineati S.S. Macchietti e G. Bocca.

---

<sup>86</sup> Pseudo perché sono specificati i doveri e diritti senza una significativa copertura finanziaria.

## ***Parte II***

### ***Finalità educative e curricolo***

#### ***Introduzione***

Prof. Carlo NANNI

Ordinario di Filosofia dell'Educazione all'Università Pontificia Salesiana

#### **1. L'oggetto di questa seconda parte del seminario**

Nella prima parte di questo seminario – in concreto questa mattina – abbiamo presentato ed approfondito le finalità educative e l'identità distintiva della scuola cattolica nell'attuale contesto socio-culturale, segnato dalla globalizzazione, dalla multiculturalità, dalle nuove tecnologie informatiche e telematiche, da nuove attenzioni valoriali (prevalentemente sotto il segno del benessere e della esaltazione della soggettività), da una vasta secolarizzazione della vita pubblica: il tutto in una aumentata complessificazione e differenziazione delle esistenze personali e dei soggetti storici collettivi. Più direttamente abbiamo a che fare con le difficoltà che incontrano la condizione giovanile in se stessa e i rapporti intergenerazionali nel nostro tempo, toccati come sono nel profondo da modelli di sviluppo e da pratiche educative fortemente problematici o perlomeno in stato di forte mutamento ed innovazione. Nello specifico scolastico abbiamo a che fare con una situazione di riforma scolastica e dell'intero sistema educativo istruzioneale e formativo, che con l'aumentare del tempo risulta stressante per tutti, ma in primo luogo per studenti, insegnanti, genitori e famiglie. Peraltro l'enfasi sulla autonomia delle istituzioni scolastiche, l'acquisizione della paritarietà dell'offerta formativa della scuola non statale (anche se non completamente concretizzata negli aspetti economico-gestionali), invitano a mettersi in una dinamica prospettiva di futuro anche per quelli che possono essere i destini della scuola cattolica e della formazione professionale di ispirazione cristiana.

Rispetto al lavoro di questa mattina, la riflessione e il dibattito del pomeriggio invitano ad una declinazione più attenta della riflessione e della discussione:

- al curricolo (come questa mattina alle finalità generali);
- ai diversi livelli e cicli scolastici (sono previsti interventi su: scuola materna, scuola di base e scuola secondaria);
- e, in prospettiva di "sistema educativo di istruzione e di formazione" (L. 30/2000), alla Formazione Professionale (FP).

Ovviamente in tutti i casi si tratterà di aver presente la scuola cattolica e la FP di ispirazione cristiana.

#### **2. Attenzioni da tener presenti**

A mo' di introduzione vorrei solo evidenziare alcune attenzioni da tener presenti: quasi delle indicazioni per facilitare la delimitazione del discorso e del dialogo che seguirà alle presentazioni.

##### *2.1. Un approccio sistemico*

Una prima evidenziazione riguarda le interazioni della riflessione e dei discorsi. Dopo la Legge 30/2000 è da acquisire da parte di tutti, ciò che del resto da sempre era tipico della scuola cattolica e della FP di ispirazione cristiana, vale a dire che ci muoviamo in un sistema educativo di istruzione e di formazione. L'educativo, vale a dire l'aiuto sociale comune e specifico per una formazione della personalità ad una vita umanamente degna, diventa il centro dell'integrazione dell'istruzione e della formazione visti come poli interattivi. E ciò non solo a livello di istituzioni

ma anche a livello di curricolo. Sicché bisognerà sempre pensare ad una scuola (a un'istruzione e a un curricolo) attento e aperto alla formazione curricolare e viceversa. L'integrazione educativa dovrà essere sempre tenuta presente, pensando al curricolo di questo o quel grado di scuola cattolica o a questo o quel livello della formazione cristianamente ispirata.

Parimenti da sempre si affermava che la scuola cattolica anzitutto è scuola. Altrettanto sarà da dire della formazione cristianamente ispirata. E ciò senza perdere dello specifico (il cattolico, il cristianamente ispirato). Dimensione comune e dimensione specifica dovranno essere poste e attuate in un rapporto reciproco: il comune fonda lo specifico, lo specifico qualifica il comune.

Una terza interazione dovrà essere tenuta presente: quella tra individuazione di contenuti e prospettazione di obiettivi effettivamente realizzabili e concretizzabili in competenze di vita e di operatività creativa, fattiva, produttiva, responsabile.

Insomma quello che va indicato anzitutto è che anche in queste nostre questioni è necessario pensare in modo sistematico facendo interagire elementi tra loro relazionati e processualmente convergenti. È questa la stimolazione che ci viene dall'attuale enfasi di quello che viene detto pensare a rete, pensare in maniera complessa o sistemica.

## 2.2. I fattori procedurali

Una seconda evidenziazione riguarda i *fattori* che, in maniera esplicita o implicita, abbiamo da tener presenti nel parlare di curricoli di istruzione o di formazione cristianamente ispirati.

Riferimenti magisteriali avranno da combinarsi con le risultanze della personale riflessione e con i modi della comune e più scaltrita coscienza pedagogica contemporanea. Antropologia pedagogica e antropologia cristiana avranno da essere fatte interagire con le stimolazioni e le richieste del contesto; con le "improbabili speranze" del momento attuale (piuttosto drammatico, a tutti i livelli) e con le problematiche tendenze di futuro (segnate da modelli di sviluppo sbilanciati sul funzionalistico-economico piuttosto che sull'umanistico-solidaristico ed in cui, quindi, non è facile, a livello di istruzione e di formazione, coniugare qualità ed equità). Ma non si potrà mettere tra parentesi le specificità delle tradizioni carismatiche e le risorse veicolate dalle esperienze storiche ecclesiali di educazione e di formazione cristiana.

Mi paiono questi i fattori interagenti da tener presenti nell'impegno di elaborazione, attuazione e valutazione di un curricolo che possa essere concreta offerta formativa cristianamente qualificata. In tal modo esso potrà essere visto e vissuto come forma specifica di quel Progetto culturale cristianamente orientato che la Chiesa Italiana si è posta come obiettivo di azione civile dal convegno di Palermo e a cui la scuola cattolica e la formazione professionale di ispirazione cristiana sono inderogabilmente chiamate a dare configurazione storica concreta in ambito scolastico e di CFP.

## 2.3. I fattori contenutistici/disciplinari

Altrettanto va detto per i fattori contenutistici e disciplinari che dovranno dare volto concreto ad un curricolo che coniuga educativamente istruzione e formazione, laicità e cattolicità, finalità generali e pratiche concrete di apprendimento.

In questa prospettiva, nella continuità della tradizione educativa cristiana dovranno essere coniugati non solo conoscenze, abilità, capacità ed atteggiamenti personali di fondo, ma anche scienza, saggezza e mistica (= la rivelazione presa nella sua ricaduta culturale); cultura e fede; classicità e modernità; umanità e tecnologia; conoscenza e virtù; virtù dell'intelligenza (= dianoetiche), del comportamento individuale e sociale (= etiche), del rapporto religioso con Dio e con gli altri (= teologici), istanze civili e carismi ecclesiali, laicali e fondazionali.



### 3. Il “focus” di tutti i discorsi

Peraltro – in linea con quanto detto in mattinata – il punto di partenza, la costante pietra di paragone e il termine “ultimo” di riferimento, rimangono le peculiarità esistenziali e sociali dei diversi soggetti scolastici e formativi, che interagiscono tra loro e con l’ambiente, all’interno di viventi processi storici, a fini di formazione e di permanente qualificazione della vita di tutti e ciascuno, secondo soggettive comprensioni ed attese, variamente “inculturate” e cristianamente da rileggere come segni del tempo (*Gaudium et Spes*) nell’orizzonte ultimo del Regno e più direttamente nell’orizzonte della “paideia del Signore” (Ef. 6,4). In questa luce ha da essere riletto lo stesso principio pedagogico (cioè il principio di senso e di metodo dell’intervento educativo) che regge l’intera azione educativa, scolastica e formativa a qualsiasi livello ed in ogni specifico livello, e cioè la centralità del soggetto che apprende.

Mi si permetta di puntualizzare che quest’ultimo principio va inteso non in senso puramente puerocentrico e tanto meno in senso individualistico ed astorico, ma in quello più comprensivo di “comunità dell’educazione” (di cui le scuole e i CFP dovrebbero essere le concrete “unità di misura”): perché – come diceva P. Freire – nessuno educa nessuno; nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme. Questa è del resto la prospettiva dell’educazione permanente (= l’educazione per tutta la vita, di tutta la vita, in tutte le situazioni di vita) e della società educativa, che gli organismi internazionali prospettano come strategia di fondo per l’educazione del tempo contemporaneo e di quello futuro.

In tal senso più che di soggetto che apprende sarà da parlare di persone che apprendono, in maniera differenziata e secondo il bisogno educativo di ciascuno all’interno di comunità di apprendimento, come dovrebbe essere ogni scuola e centro di formazione professionale. Per ispirazione cristiana tale prospettiva viene assunta nel “mistero” della Chiesa-corpo-mistico, in cui secondo le capacità e i doni di ciascuno, tutti collaborano per arrivare a quella pienezza che si addice all’umanità del Cristo risorto.

Invito a leggere in questa chiave Ef. 4, 1-13.

Ciò senza togliere nulla alla *specificità* dell’aiuto educativo istruzionale e formativo-professionale degli insegnanti e degli operatori formativi. Essi, all’interno delle comunità educative scuola/CFP – in cui tutti i soggetti-membri in vario modo e grado si educano – per loro specifica funzione sociale di ruolo, sono chiamati a collaborare con gli allievi e i ragazzi della formazione professionale al fine di un buono sviluppo della loro personalità, grazie all’interiorizzazione critica del patrimonio sociale di cultura (umanistica, tecnica, lavorativa e professionale); dell’acquisizione delle competenze di mente, di cuore e di azione necessarie per il proseguimento degli studi e della loro formazione culturale; del consolidamento competente delle loro capacità di lavoro professionale; e di una loro cittadinanza cosciente, libera, responsabile e solidale.

### 4. La differenza come risorsa comune

Credo che si possa agevolmente ipotizzare che gli interventi programmati e il dibattito che ne seguirà saranno ricchi ed interessanti proprio per questi giochi interattivi di differenze nei punti di vista e nelle prospettive che, pur tuttavia, ritrovano il loro punto di incontro nella comune passione educativa. Essa esprime, in noi, a livello soggettivo, la profonda preoccupazione oggettiva per l’uomo d’oggi, sofferto “*filius accrescens*”; ed è intimamente nutrita da quella carità di Cristo che ci spinge a prendere il largo con fiducia e speranza in questo difficile inizio del terzo millennio, offrendo il nostro specifico apporto alla società e al bene comune, civile ed ecclesiale: educando con l’istruzione e la formazione.

***Relazione: Finalità educative e curricolo: specificità della Scuola materna di ispirazione cristiana e curricolo***

Prof. Don Aldo BASSO

Consulente Ecclesiastico Nazionale della FISM

**1. Il significato della presenza della scuola che si ispira ai valori cristiani**

È opportuno partire da una considerazione di carattere generale che permetta di cogliere fin dall'inizio come e in che senso sia possibile fondare e definire la specificità della proposta educativa offerta da una scuola che si ispira ad una visione cristiana della vita, della persona e dell'educazione

Quando i cristiani danno vita ad una scuola che si ispira fundamentalmente ai valori evangelici, essi da una parte fanno ciò che qualsiasi cittadino fa quando opera all'interno della scuola stessa - e ciò è giustificato dal fatto che si deve rispettare, come insegna il Concilio Vaticano II (*Gaudium et spes*, n. 36), la legittima autonomia delle realtà terrene, che hanno leggi e valori propri i quali devono essere scoperti e rispettati. Nel documento *La scuola cattolica* ciò viene espresso con grande chiarezza: "Per comprendere in profondità quale sia la missione specifica della Scuola Cattolica è opportuno richiamarsi al concetto di 'scuola', precisando che se non è 'scuola', e della scuola non riproduce gli elementi caratterizzanti, non può essere scuola 'cattolica' "(n. 25). Così, ad esempio, una scuola richiede funzionalità di strutture, competenze professionali, rigore della ricerca culturale e della fondazione scientifica dei contenuti proposti, materiali didattici adeguati, modalità di gestione efficienti ecc..

Nello stesso tempo però si deve affermare che l'esperienza scolastica viene vissuta, in tutti i suoi aspetti, in modo originale e diverso dai cristiani, come del resto è la stessa avventura umana che viene vissuta in modo simile e nel contempo originale e diverso rispetto a quello di ogni altro essere umano, in quanto il cristiano vive la vita in tutti i suoi aspetti e manifestazioni *come l'ha vissuta Cristo*. Qui sta la fonte e l'origine profonda dell'originalità dell'essere cristiani: non nel fare qualcosa di più rispetto agli altri, ma nel fare qualcosa di diverso.

In questa prospettiva, come appena affermato, ogni aspetto dell'esperienza scolastica viene vissuto ed interpretato in modo originale dai cristiani: il significato di educazione ("la cura dell'istruzione è amore": *Sap.*, 6.17); il rapporto con la verità (ogni verità considerata come rivelazione parziale di Dio); il significato dell'essere educatori (l'educatore cristiano si sente guidato da Dio e trova in Lui il suo modello); il significato dei rapporti interpersonali (ispirati a quelle esigenze della carità e della giustizia che devono sempre regolare l'agire del cristiano); il modo di considerare il bambino - e la persona in genere - (una visione che si ispira a quanto vediamo testimoniato da Gesù nel Vangelo); il significato della cultura che viene trasmessa o elaborata (essa non è "mezzo di potenza e di dominio, ma capacità di comunione e di ascolto degli uomini, degli avvenimenti, delle cose. [La scuola cattolica] Non considera il sapere come mezzo di affermazione o di arricchimento ma come dovere di servizio e di responsabilità verso gli altri": *La scuola cattolica*, n. 56).

**2. Aspetti caratterizzanti l'identità della scuola materna che si ispira ai valori cristiani**

Entrando nel merito della specificità della scuola materna di ispirazione cristiana per quanto riguarda le sue finalità e il curricolo da essa proposto, si può procedere con la considerazione seguente. Da una parte, gli aspetti caratterizzanti la sua identità sono quelli che valgono per ogni tipo di scuola cattolica o che si ispira ai valori cristiani; dall'altra, è possibile richiamare alcuni aspetti specifici e più caratteristici di questo tipo di scuola.

Tra i primi, seguendo le indicazioni del magistero si possono ricordare i seguenti.

- *Connotazione ecclesiale.* “L’ecclesialità della scuola cattolica è scritta nel cuore stesso della sua identità di istituzione scolastica (*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, n. 11). Essa si colloca nella missione evangelizzatrice della Chiesa. “La scuola cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa e particolarmente nell’esigenza dell’educazione alla fede” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 9). Essa è inserita in modo organico nel tessuto vivo della Chiesa locale. Il papa afferma che essa deve considerarsi una vera “iniziativa della Chiesa particolare” (*Allocuzione ai Vescovi della Lombardia*, 15 gennaio 1982, n. 6).

- *Connotazione comunitaria.* “La dimensione comunitaria nella scuola cattolica non è una semplice categoria sociologica, ma ha anche un fondamento teologico” (*La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, n. 18). Questo fondamento è la teologia della Chiesa-comunione, espressa nella costituzione *Lumen gentium*. “Elemento caratteristico [della scuola cattolica] è [quello] di dar vita ad un ambiente comunitario scolastico permeato dello spirito evangelico di libertà e carità” (*Gravissimum educationis*, n. 8). Le relazioni sociali all’interno della scuola che si ispira ai valori cristiani devono dunque essere espressione di carità autentica, la quale può prendere nomi diversi: accoglienza e fiducia di tutti verso tutti; clima democratico nella gestione della scuola, nel rispetto delle competenze di ciascuno; rispetto della giustizia, per cui ad ognuno viene dato il suo; chiarezza e trasparenza nelle decisioni; spirito di collaborazione.

Per quanto riguarda in particolare la relazione educativa insegnante-alunno, il cristiano si ispira fondamentalmente al comportamento di Dio “educatore del suo popolo” (card. Martini). Ciò significa che essa è caratterizzata da attenzione e rispetto per i bisogni autentici degli alunni; modalità autorevoli di esercizio dell’autorità; competenza didattica nell’organizzazione delle attività educative; rifiuto dell’idolo delle prestazioni e quindi della pressione esagerata al rendimento; assenza di favoritismi. Tutto ciò suppone nell’insegnante autenticità di motivazioni all’esercizio dell’attività educativa.

- *La qualità della proposta culturale.* Si è soliti affermare che la pedagogia della scuola cattolica si ispira ai valori evangelici. Con tale espressione si intende dire che tutto l’agire educativo che la caratterizza ed il clima che in essa si respira devono riflettere questa ispirazione di fondo. Nella scuola cattolica si persegue la formazione integrale dell’uomo. “La chiesa istituisce le proprie scuole, perché riconosce in esse un mezzo privilegiato volto alla formazione integrale dell’uomo: la scuola infatti è un centro in cui si elabora e si trasmette una specifica concezione del mondo, dell’uomo e della storia” (*La scuola cattolica*, n. 8). Più avanti, lo stesso documento afferma: “è compito formale della scuola, in quanto istituzione educativa, rilevare la dimensione etica e religiosa della cultura, proprio allo scopo di attivare il dinamismo spirituale del soggetto e aiutarlo a raggiungere la libertà etica che presuppone e perfeziona quella psicologica” (n. 30).

- *Significato sociale e civile della scuola cattolica.* La scuola cattolica è un’espressione di un diritto che tutti i cittadini hanno. “La scuola cattolica è un’espressione del diritto di tutti i cittadini alla libertà di educazione, e del corrispondente dovere di solidarietà nella costruzione della convivenza civile” (*La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 12). Con la sua presenza la scuola cattolica offre un contributo prezioso alla realizzazione di un reale pluralismo. La “caratterizzazione di servizio pubblico – pur nel rigoroso rispetto della propria identità culturale – conferisce alla scuola cattolica anche una connotazione sociale, che esclude ogni scopo di lucro (ivi, n. 81). “La presenza della Chiesa nella cultura, e quindi nel campo scolastico ed educativo, rappresenta per la storia italiana una costante e un germe innegabile di promozione umana e sociale” (ivi, n. 5).

Dopo aver richiamato i tratti propri della scuola che si ispira ai valori cristiani, è possibile ora, seguendo le indicazioni del magistero, precisare ulteriormente alcuni aspetti e temi specifici che contraddistinguono la proposta educativa della scuola dell’infanzia di ispirazione cristiana, in quanto ritenuti particolarmente significativi e caratterizzanti.

a) *Cura particolare data all’insegnamento della religione e alla formazione della coscienza morale.* Nella scuola di ispirazione cristiana viene curato in modo particolare “l’insegnamento

della religione cattolica”; la stessa cosa si deve dire dell’educazione morale. Infatti un’educazione autentica e che sia veramente tale dà importanza agli aspetti morali e religiosi, alle ‘virtù’ (una bella parola che oggi va perdendosi, e non è certo un buon segno). È necessario porre attenzione ad alcune parole che oggi rischiano di scomparire dal lessico pedagogico. Eccone alcune: bontà, tenerezza, gentilezza, pudore, dominio di sé, fedeltà, umiltà, generosità, pazienza. Esiste oggi il rischio reale di un “silenzio sull’essenziale” (J. Guittou).

Se non recuperiamo queste parole essenziali, se perdiamo di vista le “qualità morali”, non realizziamo un’educazione che sia, ancora una volta, autenticamente rispettosa dell’uomo. C’è il rischio infatti che si divulghi una “psicologia dei piani bassi” dello psichismo, più facili da schedare: tra le sue grosse dita scivolano insieme l’anima e lo spirito. Si afferma così una pedagogia arida e asettica, che insiste sulla necessità di formare nei bambini il ‘senso critico’, promuovere la “competenza” e “l’autonomia”, aggiornarlo sui linguaggi massmediali ed informatici... e perde di vista il rafforzamento del senso morale, il bisogno di trovare un senso all’esistere, la “formazione del carattere” (chi oggi ne parla più?), il riferimento ai valori.

Questa osservazione acquista particolare valore se si tiene presente che i bambini di oggi sono destinati a vivere in un mondo segnato dalla crisi dei valori. L’attuale panorama culturale presenta chiaramente i segni di “un declino o oscuramento del senso morale: e questo sia per il dissolversi della consapevolezza dell’originalità della morale evangelica, sia per l’eclissi degli stessi principi e valori etici fondamentali. Le tendenze soggettiviste, relativiste e utilitariste, oggi ampiamente diffuse, si presentano non semplicemente come posizioni pragmatiche, come dati di costume, ma come concezioni consolidate dal punto di vista teoretico che rivendicano una loro piena legittimità culturale e sociale” (*Veritatis splendor*, n. 106).

Nella società attuale sembra che ci si preoccupi soprattutto di un “galateo sociale”, ma esso è frutto di una società dimezzata. I precetti morali offerti dalla scuola si riducono spesso ad un generico principio di rispetto e tolleranza nei confronti dell’altro.

*b) Attenzione al tema del senso (gli interrogativi esistenziali dei bambini).* L’educazione alla vita suppone che si riesca a dare una risposta soddisfacente agli interrogativi esistenziali che ogni uomo si pone. Essi riguardano la nostra origine e il nostro futuro, la morte, il dolore, il male. Già i bambini si pongono questi interrogativi, come ricordano gli stessi *Orientamenti* nel III capitolo. I tragici fatti che hanno colpito recentemente l’America e l’opinione pubblica mondiale suscitano senza dubbio nell’animo infantile alcuni interrogativi che riguardano il senso dell’esistenza umana: l’educatore cristiano si deve chiedere come può stare accanto al bambino, che si interroga, con parole sincere e vere, ispirate dalla saggezza cristiana, per aprire il cuore alla speranza e infondere coraggio e gioia di vivere. Non è certamente facile educare i bambini in un tempo di paura, ma l’educatore cristiano può ripetere dal profondo del suo cuore: “Sappiate che il Signore fa prodigi per il suo fedele” (Sal. 4,4).

*c) La cultura del cuore (l’amore per la vita).* Con questa espressione si può intendere anche la ‘formazione del sentimento’ o l’educazione emozionale. Quando usiamo le parole “animo” o “cuore” noi facciamo riferimento al mondo dei sentimenti, delle emozioni, delle valutazioni e degli interessi della persona; ai suoi vissuti emozionali. “Entrano in questo ambito tutti i rapporti coltivati, ai quali dobbiamo la nostra ambientazione psichica: rapporti con parenti ed amici, con persone che ci sono di esempio, con Dio e con la comunità dei fedeli, con la patria, con il popolo e con la storia, con la natura e con le opere d’arte. In secondo luogo fanno parte della cultura del cuore atteggiamenti quali la sensibilità per quanto c’è di buono e di bello nel mondo, la capacità di concentrazione interiore sull’essenziale (di contemplazione o di meditazione), l’apertura verso i propri simili, il tatto, la gentilezza, la gratitudine, la pacatezza, la disposizione a recare gioia ad altri e a lenire i loro dolori”<sup>87</sup>.

La cultura del cuore viene compromessa da atteggiamenti quali la freddezza affettiva, l’impoverimento dei sentimenti, l’incapacità di amare, la persistenza di un esagerato narcisismo,

<sup>87</sup> W. BREZINKA, *L’educazione in una società disorientata*, Armando, Roma, 1989, pag. 73.

la mancanza di riguardo. Tutto ciò si verifica quando non si sperimentano legami positivi con i beni che meritano di essere amati.

È compito fondamentale di una scuola dell'infanzia alimentare e sostenere nel bambino l'amore per la vita e a questo riguardo una scuola che fa riferimento ad un progetto educativo di ispirazione cristiana è nelle condizioni di radicare e fondare in modo molto più sicuro la fiducia nella vita e nel mondo, in quanto può fare appello alla fede in un Dio creatore 'amante della vita'.

Questa fiducia nella vita e nel mondo fa nascere la voglia di vivere, che è il segno di positive radici affondate nell'esistenza. Si tratta di un traguardo di grande importanza poiché costituisce il supporto e lo sfondo di tutta la gamma dei sentimenti della persona umana. "La voglia di vivere viene alimentata e rafforzata dal significato e dal valore che la persona riesce a scoprire di se stessa, delle sue azioni, dei suoi rapporti e di ciò che riesce a cogliere di motivante fuori di sé... Il momento più elevato di questo desiderio di vivere è rappresentato dalla gioia di esistere, di sentirsi vivi, indipendentemente dalle condizioni o dai motivi che giustificano l'esistenza. L'esistenza che giustifica se stessa e gratifica la persona che ne è consapevole configura una situazione che può essere considerata un traguardo ottimale: possibile, concreto, raggiungibile"<sup>88</sup>. La vita affettiva di una persona trova la sua alimentazione più profonda e decisiva nella gioia di vivere e di sentirsi vivi.

*d) Centralità del bambino.* La scuola materna di ispirazione cristiana è chiamata a qualificarsi in modo particolare come scuola per la persona e scuola delle persone, nella convinzione che in ogni campo del vivere umano le persone rappresentano sempre la risorsa fondamentale. In essa, il bambino come persona, nella sua libertà e dignità, è al centro di tutto l'impegno educativo. Il gesto di Gesù: "E, preso un bambino, lo pose in mezzo" (Mc. 9,36) è per i cristiani che operano nella scuola materna un gesto emblematico, una continua provocazione ed un invito. Si tratta di un'istanza fondamentale, che deve guidare sempre ogni scelta educativa, ed è solo partendo da questo richiamo che si possono affrontare anche temi educativi complessi come ad esempio quelli che si pongono in presenza di bambini provenienti da culture e religioni diverse (tema oggi molto attuale). Affermare la centralità della persona del bambino significa pure la necessità di ispirare e strutturare l'insieme della vita scolastica attraverso l'attuazione di precisi orientamenti pedagogici, quali ad esempio: la realizzazione di un continuo processo di decondizionamento; la formazione di persone libere e forti, capaci di affrontare consapevolmente e responsabilmente la vita per diventare costruttori di una società migliore; una corretta educazione sessuale attuata in una prospettiva personalistica; la creazione di una cultura di pace.

*In conclusione,* si può fondatamente affermare che nella misura in cui una scuola materna di ispirazione cristiana presenta i tratti sopra richiamati, essa può definirsi senz'altro una scuola di buona qualità e tale da rispondere fedelmente alle esigenze per cui i cristiani l'hanno voluta

---

<sup>88</sup> F. MONTUSCHI, *Competenza affettiva e apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1993, pag. 204.

**Relazione: Finalità educative e curricolo: specificità della Scuola cattolica di base e curricolo**

Prof. Rosanna MIRTI

Docente di Scuola Media

Posto che il “curricolo” è lo strumento con cui ogni singola scuola rende riconosciuta e riconoscibile la sua identità e che con esso la scuola cattolica in particolare, può concretamente definire la propria offerta formativa qualificata dal punto di vista cristiano, per quel che riguarda la “Scuola di base”(Elementare e Media) esso rappresenta la positiva possibilità:

1. di non accontentarsi di realizzare quello che è riconosciuto come il compito specifico di ogni “scuola di base”(cioè di guidare ad impadronirsi del patrimonio di conoscenze e abilità ritenuto indispensabile per vivere senza emarginazioni nella dinamica del nostro tempo), ma *di stimolare alla ricerca di un “senso” alle informazioni conoscitive e alle prestazioni richieste dal vivere nella società attuale, per giustificarle logicamente in maniera rigorosa e per giudicarle sul piano della fondazione etica.* In tal modo la scuola cattolica può proporsi in un qualche modo distanziata dall'esperienza che si vive e pronta a considerare come e perché questa, dovrebbe e potrebbe essere vissuta in modo “diverso”;
2. di operare sì, per una scuola delle “competenze”, quindi della capacità di “utilizzare le conoscenze”, favorendo l'acquisizione delle procedure disciplinari e delle tecniche e strategie di studio efficaci, ma in un modo “diverso”, cioè ponendo attenzione:
  - ai modi di apprendere e ai ritmi dell'alunno,
  - alla scelta dei nuclei fondanti delle diverse discipline,
  - alla scelta didattico-metodologica mirante a cogliere il “perché” degli eventi,
  - alla scelta di argomenti interessanti per i ragazzi di oggi;

occorre rispettare l'ambiente da cui provengono gli alunni, *ma badando (soprattutto) a cosa gli alunni hanno bisogno di imparare nella convinzione che i contenuti vanno scelti in base ai “valori” che si intendono trasmettere;* va tenuto conto, infatti, che l'educatore ha il dovere di fornire gli strumenti per la formazione della personalità, inclusi gli orientamenti valoriali e che deve lasciare intendere che su ogni contenuto vanno dati giudizi di valore, ai quali si deve essere educati;

i valori scelti sono di valenza universale, garantiti dalla certezza della finalità ultramondana dell'uomo; il che è tanto più importante nel mondo odierno segnato dalla crisi dei valori: si supera così, quella che sembra essere la caratterizzazione oggi prevalentemente attribuita ai saperi, per cui essi devono essere prima di tutto “utili”, tendendo a non considerare il fatto che il sapere possa mirare soprattutto alla verità delle cose e di sé;
3. di rispettare l'esigenza, tipica della scuola cattolica, che *al suo centro* vuole ci sia *l'alunno* (seguendo *la tradizione personalista* di salvaguardia e valorizzazione della persona nella sua singolarità, unicità ed irripetibilità) in quanto soggetto attivo, dotato di intelligenza propria, di orientamenti morali, di valori, di una tradizione, di legami familiari
  - affinché l'alunno stesso possa sviluppare le potenzialità che possiede; possa contribuire (perché è suo diritto in quanto persona) al corretto sviluppo della società, inserendosi come buon cittadino e buon lavoratore;
  - affinché la scuola possa incontrare i soggetti, offrendosi come servizio, sapendo cogliere le domande di senso che essi esprimono; possa orientare a compiere delle scelte personali, rispondenti alla propria vocazione e alle proprie inclinazioni;
4. di proporre *una scuola impegnata nella realizzazione di un progetto sull'uomo “aperto a Dio”:* capace di relazionarsi con Lui, di vivere consapevolmente il mistero della propria esistenza; “aperto agli altri uomini”: solidale, impegnato con la giustizia, costruttore di pace; *'aperto all'universo':* responsabile ed impegnato nella sua tutela; una scuola cioè, che promuove la maturazione interiore dei suoi alunni; nella quale ciò che si apprende si traduce in un progetto di vita impostato scegliendo in vista di che cosa agire e operare, con piena

- consapevolezza;
5. nonché di proporre una scuola mirata alla realizzazione di un progetto sulla *società libera, solidale, sostenuta da valori di impegno e di servizio, aperta alla partecipazione, giusta.*

***Relazione: Finalità educative e curricolo: specificità della Scuola secondaria cattolica e curricolo***

Prof. Lucio GALBERSANINI

Docente di Scuola Cattolica

Il rapporto tra gli aspetti fondativi e quelli dell'identità specifica della scuola cattolica può trovare nella costruzione del curricolo una occasione favorevole per consolidarsi nell'autonomia paritaria futura. Ad alcune condizioni.

**1. Fini, finalità, carisma pedagogico**

Nel caso di scuole gestite da Ordini e da Congregazioni, da Movimenti e da Diocesi e da Parrocchie e da altri Enti, con una visione "forte" dell'educazione, sia i *fini* della scuola cattolica – richiamati dai documenti conciliari e magistrali – sia le *finalità* che assolvono al compito di attuarli, sono soggetti ad una primaria interpretazione. La opera il carisma spirituale dell'ente istitutore-gestore di una specifica scuola cattolica e la traduce nel carisma pedagogico dell'istituzione scolastica, resa da esso affine all'insieme delle altre attività apostoliche, nelle quali il Fondatore si riconosceva e si riconoscerebbe ora, quale prolungamento della sua opera da parte dei suoi figli spirituali in tempi diversi dai suoi.

A sua volta, la riproposizione carismatica dei fini e delle finalità della scuola cattolica in generale ad opera di una scuola situazionata, richiede dei competenti soggetti portatori del carisma, anche se a diverso titolo. Il veicolo del singolo carisma pedagogico, entro la scuola da esso connotata, sarà il Progetto educativo-formativo pluriennale di istituto (PEFPI).

Ci si può chiedere:

- “L'ente gestore sarà l'unico ed esclusivo gerente del PEFPI o ne sarà solo il garante presso le famiglie?
- Il docente consacrato, laico e sacerdote, costituente la comunità religiosa, - animatrice a titolo pieno della vitalità del carisma, non solo scolastico, nel tempo e nello spazio, - si darà la priorità di preparare i docenti ed i genitori AGESC e gli alunni e le alunne rappresentanti di classe da essere autonomi e consapevoli interpreti dello “spirito della scuola”, che dovrebbe dar risposte alle loro necessità educativo-formative?
- Il docente laico/a, oltre alla mediazione culturale tra i saperi e la fede, si assumerà come compito la testimonianza di vita coerente e di fedeltà al patto educativo carismatico che la famiglia stipula con la scuola? inoltre, il genitore non delegante, chiederà di essere corresponsabilizzato anche alla valenza carismatica del progetto educativo, auspicato prolungamento di quello familiare?
- L'alunno/a, soprattutto rappresentante di classe, di assemblea, di consiglio di istituto, di distretto non dovrà essere aiutato/a a cogliere gli aspetti carismatici dello Statuto e del relativo regolamento attuativo che costituiscono lo specifico della proposta educativa dell'istituto scolastico a cui appartiene?”.

Probabilmente soltanto attraverso la tutela dell'ente istitutore e gestore, l'animazione della comunità religiosa, la mediazione dei docenti laici secolari, la corresponsabilizzazione degli studenti e dei genitori, il carisma pedagogico specifico aprirà la strada ad una progettazione e ad un curricolo ispirati dai fini e dalle finalità comuni alla scuola cattolica in generale.

**2. Fini, finalità, obiettivi generali di antropologia cristiana per livello di età evolutiva**

Un ulteriore gruppo di problemi, antecedenti la costruzione del curricolo di scuola cattolica secondaria, è dato dalla congruenza tra una adeguata modellizzazione dei bisogni educativi e formativi della persona secondo l'antropologia cristiana e le finalità generali della



scuola cattolica considerata in generale.

Nel caso di un giovane tra i quindici e i diciotto anni (di cui la scuola cattolica mira a formare tanto i caratteri del cristiano nell'uomo quanto quelli dell'uomo nel cristiano, sulla base del punto di vista pattuito tra singola famiglia e alunno e docenti del consiglio di classe)

- quali potrebbero essere gli obiettivi da perseguire dalla comunità educante affinché una proposta di umanizzazione diventi anche di cristianizzazione per singolo/a e concreto/a alunno/a?
- questi obiettivi generali di antropologia cristiana potranno costituire le premesse per intervenire con obiettivi formativi, disciplinari, apprenditivi di competenze, di abilità nella programmazione curricolare di scuola cattolica secondaria superiore, individuata da un certo carisma pedagogico corrispondente alla spiritualità dell'Ente Fondatore?

### **3. Tre restrizioni di campo nella costruzione del curriculum della singola scuola cattolica**

Poste queste premesse, sono necessarie altre tre restrizioni di campo per dare i limiti precisi entro i quali questo contributo alla costruzione di un curriculum di scuola cattolica secondaria superiore può forse dare qualche apporto. Difatti queste tre restrizioni di campo, consentono sia di accantonare molti problemi di contesto, sia di tentare qualche pertinenza alla pratica educativa.

*La prima delimitazione*, nello spirito della L. 59/97 e del Regolamento attuativo del 25 febbraio 1999, riguarda le possibilità ed i limiti dello sforzo del CSSC e dell'associazionismo professionale cattolico dei docenti e dei genitori delle scuole cattoliche paritarie, nel prospettare un curriculum, proiettato sulla specificità della scuola cattolica, intesa come soggetto collettivo. È noto, infatti, che allo Stato competono gli ordinamenti (comprendente la riforma del ciclo secondario di studi) e i programmi e che la definizione di ambedue questi elementi precede e condiziona qualsiasi ipotesi di curriculum. E inoltre occorre anche che si vada chiarendo nel contesto della riforma federalista dello Stato quante e quali competenze attualmente esercitate dal Ministero della Pubblica Istruzione (per la scuola) e dal Ministero del Lavoro (per la FP) saranno attribuite e trasferite agli Enti Locali. Il prospettato doppio canale del ciclo secondario, che restituirebbe pari dignità alla FP regionale rispetto al sistema scolastico corrispondente, dovrà presumibilmente essere prodotto d'intesa almeno con le Regioni. Questo in qualche modo condizionerà ogni progettazione dei curricula di ognuno dei due canali che dovrebbero seguire il ciclo di base o elementare-medio.

Infine è evidente che le competenze dei singoli istituti nel differenziare l'offerta formativa anche nel caso delle scuole cattoliche paritarie ed autonome, lascia aperto il campo alla gestione autonoma del curriculum da parte delle singole scuole. Tale gestione autonoma si avvarrà di finalità, di moduli del curriculum nazionale per un quantitativo di ore che dovrà pur essere determinato secondo un criterio che parta dalle esigenze locali individuate e riconosciute e non da una prescrittività centralistica.

La FISM, la FIDAE, la CONFAP ed altri enti che federano scuole cattoliche riconosciute e non, dalla autorità ecclesiastica ed il CSSC che ne stimola la presenza qualitativa di servizio sul territorio, vedono oggi e qui consolidata la loro competenza di consulenza, anche in questa ipotesi di curricolazione, che tuttavia resta aperta a tutte le necessarie corresponsabilità con il governo centrale, periferico, con gli enti locali, con le singole realtà scolastiche territoriali statali, paritarie, private.

*La seconda chiarificazione* riguarda la difficoltà pratica, se non l'impossibilità, di rinchiudere entro confini ristretti saperi disciplinari, obiettivi, moduli, strumenti operativi e di verifica e di valutazione che da una parte siano da ritenersi specifici per la costruzione di curricula di secondaria e, dall'altra, siano anche coerenti con l'identità peculiare di quella certa scuola.

Tra i motivi che, secondo me, rendono impossibile la separazione netta tra curricolazione specifica e non specifica, vi è quello per cui gli obiettivi formativi del curricolo specifico possono contribuire a determinare la modularizzazione anche del curricolo non specifico e viceversa. Una proposta educativo-formativa complessiva di senso, si esplicita, infatti, mediante tutti i saperi disciplinari coinvolti nell'intero curricolo, fatti ruotare attorno ad un progetto antropologico, coerente e orientante, umanizzante e cristiano, senza essere escludente.

*La terza restrizione* di campo richiede l'individuazione di obiettivi generali ispirati dall'antropologia cristiana che presiedono alla traduzione delle finalità educative della scuola cattolica italiana nel POF, nei moduli disciplinari didattici, nella ipotesi di costruzione di un curricolo di secondaria cattolica paritaria ed autonoma.

Per questo, rispetto a tutte le operazioni che la costruzione di un curricolo richiede, mi limiterò a indicare una ipotesi costruttiva per un solo segmento del curricolo. I quattro obiettivi generali che delinearò, potrebbero presiedere alla programmazione modulare di un curricolo secondario: per una scuola di ispirazione cristiana, di confessione cattolica, aperta al dialogo interreligioso, allo sforzo ecumenico, all'accettazione dei contributi di una società multietnica, interlinguistica, plurirazziale.

#### **4. Modello antropologico e obiettivi formativi dell'identità cristiana giovanile**

Riterrei, innanzitutto che nella costruzione della identità di un alunno (15-18 anni) di scuola cattolica – che vivrà la sua vita di adulto in un secolo diverso da quello che i suoi docenti hanno vissuto, - si debba intervenire nello stimolare una autocoscienza capace di affrontare la sfida dell'io nihilista, una conoscenza avvertita dell'esposizione agli "accecamenti paradigmatici" di essa (E. Morin), una cittadinanza nazionale che può formare alla coscienza sovranazionale e federale europea (T. Padoa Schioppa), una utenza massmediale in grado di sottrarsi, nei limiti del possibile, ai condizionamenti delle telecomunicazioni.

#### **5. Il ruolo orientante della coscienza per una autocoscienza ispirata dall'integralità dell'umanesimo cristiano**

Un progetto culturale neumanistico non può che tentare il recupero delle frammentazioni filosofiche dell'Io/coscienza.

Da Cartesio fino all'epoca contemporanea, almeno attraverso le varianti humane, kantiana, hegeliana, schopenaueriana, nietzscheana, heideggeriana, la cultura occidentale è pervenuta all'esito nihilistico della soppressione del soggetto etico-politico (A. Touraine). Il desiderio di Soggetto come singolo, autocosciente, autoreferente, può essere spinto, oltre le frammentazioni delle sue rappresentazioni neotiche? Può un docente di ispirazione cristiana sollecitare, nella riflessione filosofica, il recupero del ruolo orientante etico – pratico della coscienza, sottratta agli oggettivismi e ai soggettivismi di ogni provenienza che la polverizzano? Può l'io ricomposto far questo, in nome di una sua credibilità interna in quanto coscienza ma soprattutto per la fiducia ragionevole che può attribuire alla Rivelazione del Figlio di Dio, inviato dal suo Padre celeste, con piena gratuità e altrettanto piena possibilità di risposta? È possibile far convergere più saperi disciplinari verso questo obiettivo "alto"? Forse troppo alto per i cultori del post-moderno e della irreversibilità della crisi dei valori?

#### **6. L'uso autocritico della teoria della conoscenza adottata come gradino verso la contemplazione dello splendore della verità**

"La razionalità rischia continuamente – se non mantiene viva la vigilanza autocritica – di cadere nell'illusione razionalizzatrice. Ciò significa che la vera razionalità non è soltanto teorica,

non è soltanto critica, ma è anche autocritica”<sup>89</sup>. Diventa pertanto essenziale il ruolo del docente che, con trasparenza deontologica, rende possibile agli studenti l’esercizio di tutti e tre questi livelli della conoscenza e permette loro di riconoscere le teorie della conoscenza che si correlano ad ogni sapere disciplinato che viene veicolato dalla scuola o dalla società. Le eventuali persistenze neopositivistiche, neoidealistiche, solo per citare quelle di inizio ventesimo secolo, sottostanti i contenuti insegnati, se non esplicitate, non rischiano forse di fare tutt’uno con le informazioni disciplinari descritte e veicolate dai moduli? Con quali guasti apprenditivi? Con quale capacità di mantenere l’equilibrio (senza contrapposizioni insanabili) tra i tradizionali opposti, quali, in rapido elenco: soggetto/oggetto, qualità/quantità, finalità/causalità, sentimento/ragione, libertà/determinismo, esistenza/essenza, spirito/materia, fede/ragione, religiosità del cuore/religiosità istituzionalizzata, uso privato/pubblico delle credenze religiose?

Una teoria contrappositiva o dissolutoria degli opposti tra loro è compatibile con la visione cristiana che individua nell’alterità, la possibilità di concatenare all’infinito degli et/et per progressiva dissoluzione degli aut/aut, entro non definitivi limiti di campo?

## **7. L’iniziazione alla cittadinanza europea che valorizza le radici cristiane dell’Europa**

“Nell’Unione Europea, lo Stato nazionale è destinato a trasformarsi progressivamente in un livello intermedio tra il subnazionale e il sovranazionale. Se il principio di sussidiarietà verrà correttamente applicato, il rischio che lo Stato nazionale venga svuotato delle proprie funzioni dall’azione sinergica degli altri due livelli di governo è, a mio parere, remoto. Al contrario, esso diventerebbe l’ingranaggio essenziale dell’Unione: finalmente liberato da tutte quelle promesse che non era in grado di mantenere, vedrebbe aumentare la propria funzionalità e credibilità”<sup>90</sup>. Questa condivisibile, almeno in gran parte, predizione sul futuro ruolo mediatore dello spirito civico-comunitario degli Stati nazionali costituenti l’attuale UE, vista dall’ottica della educazione alla cittadinanza sovranazionale, risulta stimolante. Potrà il civismo nazionale, non nazionalistico, dare uno slancio supplementare all’educazione civica che stenta ad aprirsi a prospettive davvero coinvolgenti i giovani nella costruzione del loro futuro di cittadini europei? Non risulta indispensabile e propedeutica nel formare all’appartenenza europea, la rivalorizzazione dell’appartenenza plurima (da quella familiare e parentale, zonale, cittadina, provinciale, regionale, interregionale, senza escludere quella religiosa ed ecclesiale) allo Stato-nazione, da rilanciare verso l’appartenenza alla Terra-Patria? Le radici cristiane dell’Europa, a fianco di quelle greche, romane, ebraiche, ispano-islamiche e di molte altre civiltà dei popoli che hanno percorso l’Europa geografica da venticinque secoli, possono restare solo un patrimonio del passato o debbono divenire un fermento del futuro di un’Europa non autoreferenziale e chiusa in un internazionalismo europeo?

## **8. Oltre i condizionamenti delle telecomunicazioni per un accesso liberante all’informazione ed al suo uso**

La prospettiva di proporre percorsi di apprendimento all’alunno/a, utente di telecomunicazioni (dal computer, alle foto/videocamere digitali, al telefonino) e fruitore dei prodotti dell’industria massmediale (dal fumetto alla pubblicità) influenza in modo decisivo solo i processi di formalizzazione dei saperi proposti dalla scuola od incide anche sulla relazione educativa docente-alunno? Probabilmente occorrerà indagare sulle motivazioni che propendono verso una risposta positiva su entrambi i versanti.

L’accesso alle informazioni tanto più è liberalizzato quanto più può ridursi ad un accumulo ingestibile di in-formazioni disinformati. Non può essere previsto come compito dei docenti, in collaborazione con i tecnici della comunicazione, lo smascheramento dei meccanismi

<sup>89</sup> E. MORIN, *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001, pag. 23.

<sup>90</sup> T. PADOA SCHIOPPA, *Europa, forza gentile*, Il Mulino, Bologna, 2001, pag. 72.

distorcenti la “messa in forma non persuasoria né manipolatrice né imperialistica” (Mattelet) della notizia? L’esercizio demassificatorio sarà svolto solo contrapponendo una prospettiva retorico-persuasoria di una parte ad un’altra altrettanto ideologizzata di parte opposta? Nel gioco delle parti in contrapposizione non si perde l’obiettivo di avvicinare il più possibile la notizia sull’evento alla ricostruzione più verosimile dell’evento stesso?

Dopo l’11 settembre 2001, nel mese di ottobre, il vuoto di informazione sulla cosiddetta guerra al terrorismo internazionale, non ci ha insegnato quanto la cosiddetta copertura globale dell’informazione sia di una virtualità più dissimulativa che informante?

Ammessa la distinzione tra hacker (facilitatore) e cracker (guastatore), quale etica di accesso e di gestione del web, nello spirito dell’età dell’informazione, dovrebbe stimolare la scuola? È stato addirittura coniato un nuovo etimo, la NETICA o etica del network, per indicare come il possesso qualificato, gratuito, generalizzato delle informazioni dovrebbe caratterizzare la nostra epoca. Ma il condizionale è obbligatorio. Quanto la scuola può farsi carico di formare l’alunno alle sue responsabilità di navigare sul “WWW”?

La liberazione della disinformazione non fa parte della “libertà dei figli di Dio”?

## **9. Obiettivi generali e moduli per un’identità cristiana coerente**

Una volta posti questi quattro obiettivi generali nella costruzione del curriculum di scuola cattolica secondaria, quali i successivi passi per redigere una progettazione di moduli che contribuisca a costruire delle attitudini-basate su competenze e su abilità specifiche- utili a dei giovani del XXI secolo? Indubbiamente non è facile tentare un collegamento unitario tra fini-finalità-competenze-curricoli-moduli. Mi è sembrato utile comunque provare a indicare tra gli obiettivi fondamentali del processo educativo-formativo quelli che se tradotti in capacità, in abilità di percorso apprenditivo, possono contribuire ad aiutare il giovane di ispirazione cristiana a dotarsi di quegli strumenti che lo rendano protagonista della costruzione della comune Città dell’Uomo del XXI secolo.

**Relazione: Finalità educative e offerta formativa: specificità della FP di ispirazione cristiana**  
 Prof. Marilena PAGIATO  
 Dirigente ENAC

## 1. Premessa

Dare il proprio contributo in questo contesto seminariale, significa offrire ciò che si è maturato in fase di *riflessione* attraverso l'analisi di teorie e contenuti specifici e in fase di *sperimentazione* attraverso l'azione diretta nel contesto della *Formazione Professionale* (=FP). Offro quindi il mio contributo che si snoda nell'analisi di *quattro sfide educativo-formative* alle quali (a mio parere) la FP può offrire un contributo significativo in questo particolare contesto socio-culturale:

- a) le esigenze individuali e quelle del mondo professionale possono entrare in collisione e creare *dicotomia*: è una situazione che va riconosciuta ed analizzata;
- b) le esigenze individuali e quelle del mondo professionale possono sfociare in una *relazione* costruttiva;
- c) l'esperienza lavorativa va letta e collocata all'interno della "*condizione umana*" affinché anche l'esperienza lavorativa offra alla persona la possibilità di sperimentare "ben-essere";
- d) la vita di una persona presenta degli "*eventi particolarmente significativi*" che richiedono capacità autovalutative e un significativo grado di autostima.

## 2. Esigenze individuali ed esigenze del mondo professionale: situazione dicotomica

Spesso accade di incontrare persone che sperimentano disagio in contesto lavorativo, disagio che si manifesta in forme di stress, apatia, disinteresse, sintomi psicosomatici che aggravano la situazione di disagio e provocano incomprensioni, barriere comunicative e malessere interiore. Tale situazione si verifica quando viene trascurato uno dei due poli coinvolti nell'esperienza lavorativa:

- infatti, se si eliminano *le esigenze individuali* la persona diventa succube dell'esperienza lavorativa poiché essa assorbe tutta la sua vita, tutto il suo tempo esistenziale, creando così vuoti significativi nel contesto extraprofessionale;
- se invece si eliminano *le esigenze del mondo professionale* la persona non è più protagonista e corresponsabile dell'attività lavorativa in cui è inserita. In questo caso, il danno evidente è per il contesto lavorativo che tenderà di estromettere la persona ritenuta passiva e quindi dannosa per tutti. È evidente quindi che il danno provocato da questo scollamento è della persona e del mondo del lavoro.

La FP è competente nel dare contributi significativi alla persona perché non viva situazioni dicotomiche. La scoperta del proprio stile attributivo, il bilancio delle competenze, e gli interventi mirati alla conoscenza della realtà lavorativa, sono attenzioni tipiche dell'intervento formativo posto in atto nei Centri di FP.

## 3. Esigenze individuali ed esigenze del mondo del lavoro: relazione positiva e costruttiva

Questa relazione nasce quando la persona è disponibile al cambiamento ponendo in atto processi di assimilazione e di accomodamento (Piaget) che favoriscono l'incontro tra diversità nel rispetto delle identità. In questo caso la persona è disposta a dare il suo contributo per la costruzione ed il mantenimento del ben-essere nel mondo del lavoro. L'incontro però si realizza se anche il mondo professionale, i quadri direttivi, accanto al valore dell'economia, non dimenticano altri valori che facilitano l'esperienza del ben-essere in azienda: rispetto, giustizia, corresponsabilità...

Se questa situazione si realizza, la persona non dovrà più aspettare il “dopo lavoro” per realizzarsi poiché la stessa esperienza lavorativa le offrirà un mondo di significati ( corresponsabilità, realizzazione, protagonismo, rispetto, solidarietà, fiducia...) che favoriranno la sua realizzazione personale. La FP offre possibilità alle persone perché possano scoprire la loro identità, riconoscere i punti forza e i punti deboli e costruire, sulle reali possibilità e competenze acquisite attraverso percorsi individualizzati, un progetto professionale personale che favorisca un positivo inserimento nel mondo del lavoro.

#### **4. Rapporto tra condizione umana ed inserimento positivo nell’esperienza lavorativa**

La persona umana vive la sua esistenza all’interno della triplice dimensione del tempo: il *passato, il presente ed il futuro*. Ella, chiamata nel contesto lavorativo a fare scelte positive per sé, per l’azienda e per la società, ha bisogno di essere *riconciliata con il suo passato* per poter “sfruttare” le conoscenze e competenze acquisite: sono queste il patrimonio personale e professionale che va riconosciuto, analizzato e valorizzato.

Ma esiste pure la novità *nel presente*, che interpella la persona chiamata a dare risposte nuove alle sfide della società del terzo millennio. Il presente diventa quindi momento valutativo dell’esperienza vissuta per comprendere quali cambiamenti vanno posti in atto per rispondere in modo nuovo alle esigenze della società. Il presente è quindi caratterizzato da azione e riflessione critico-costruttiva che permette di trovare nuove soluzioni alle problematiche che si presentano dal punto di vista socio-politico-professionale. In questo contesto la persona è anche chiamata a pensare al *futuro, a progettare* nuove soluzioni ai problemi attuali, superando paure ed incertezze, lasciando spazio anche alla gestione del rischio, dell’imprevedibilità, distinguendo i possibili insuccessi dai fallimenti che dovrebbero essere evitati; infatti i primi possono permettere la rilettura delle esperienze vissute e la possibilità di ulteriori modifiche, i secondi invece creano situazioni di distruzione interiore e di fallimento anche personale.

La FP, che ha lasciato la strada del puro addestramento per intraprendere quella della formazione, del supporto per una reale autoformazione, offre possibilità significative perché la persona sappia “progettare e riprogettare” la sua esistenza riconoscendo che l’esperienza lavorativa è esperienza fondamentale nella vita di ogni persona.

#### **5. Eventi significativi esistenziali e il contributo della FP**

I cambiamenti, i passaggi di vita abbracciano tutto l’arco dell’esistenza umana. Ve ne sono alcuni però che assumono un particolare significato poiché fanno nascere nella persona sentimenti di entusiasmo, di attrazione e di fascino, ma nello stesso tempo di paura, di incertezza verso l’ignoto. Questi eventi perciò, che sono eventi fondamentali della crescita di una persona, possono essere portatori di potenziali disturbi legati a tutto ciò che non si conosce, a ciò che è misterioso.

La FP è attenta a questi particolari eventi: li ha enucleati e offre, alle persone che li vivono, interventi mirati e specifici. Gli eventi particolari cui tenta di dare una risposta sono: *a) ingresso iniziale nel mondo del lavoro; b) assunzione di nuovi ruoli; c) esperienza della mobilità e del cambiamento; d) inserimento nel mondo lavorativo di persone appartenenti a culture e religioni diverse; e) passaggio all’età pensionabile.*

*L’ingresso iniziale nel mondo del lavoro* vede la FP impegnata ad aiutare i giovani a comprendere le richieste del mondo professionale, mondo che spesso è lontano dalla sua esperienza caratterizzata da prolungati momenti ludici e pochi di responsabilità dirette. L’adolescente, il giovane va aiutato a scoprire che il mondo professionale non è un mondo da temere, ma da comprendere perché fonte di realizzazione personale e sociale.

La FP incontra anche persone che, già inserite nel mondo del lavoro, sono chiamate all’*assunzione di nuovi ruoli*. È il momento in cui viene richiesto al lavoratore di “dimostrare”

in modo diverso, forse più complesso, le sue competenze. Di fronte a questa nuova sfida può nascere in lui un senso di paura e la tentazione di ritirarsi, oppure un eccessivo entusiasmo che lo porta a trascurare tutto ciò che non riguarda il nuovo ruolo professionale. In questa situazione possono nascere molte crisi esistenziali: es. un manager realizzato/a può essere contemporaneamente un padre o una madre in crisi, un marito o una moglie non realizzato/a. La FP aiuta queste persone ad acquisire competenze specifiche per l'assunzione di un nuovo ruolo e nello stesso tempo offre l'occasione per ricercare uno specifico modo di essere e di fare che permetta loro di vivere bene mantenendo l'attenzione a tutti i compiti che sono caratteristici di un particolare periodo della loro esistenza.

Anche l'esperienza della *mobilità* e quella del *cambiamento* vanno affrontate con particolare attenzione proprio perché esse non sono sempre sinonimi di carriera. Infatti l'esperienza della mobilità è spesso portatrice di crisi soprattutto per la donna che a 35-40 anni fatica a trovare un ruolo professionale diverso da quello che aveva assunto. È un'esperienza che facilmente si ripete per la donna proprio nel momento in cui è più disponibile perché più libera da impegni familiari e nuovamente entusiasta rispetto al mondo professionale. L'attenzione concreta della FP si fa proposta in termini di nuove competenze da acquisire e di autovalutazione rispetto al valore della persona che non diminuisce con il passare degli anni.

La domanda di formazione viene fatta oggi anche da persone che desiderano inserirsi nel mondo del lavoro, ma provengono da paesi con *cultura, tradizioni e religioni diverse*. Gli extracomunitari sono in continuo aumento e la FP li incontra in modo sistematico. I percorsi loro offerti si caratterizzano *per l'informazione* che permette la scoperta del valore della diversità ed il superamento di alcuni pregiudizi e stereotipi; si caratterizzano inoltre *per l'approfondimento* di alcuni contenuti che permettano loro di conoscere il mondo professionale, la logica imprenditoriale e le competenze che devono acquisire per realizzare un positivo inserimento nel contesto lavorativo.

Questi percorsi formativi, soprattutto se vedono la partecipazione di persone extracomunitarie e non, favoriscono il passaggio da una società multiculturale ad una società interculturale in cui le diverse realtà interagiscono nel rispetto delle singole identità e nel raggiungimento degli obiettivi stabiliti.

La FP può fare proprio anche il raggiungimento di un altro obiettivo: *aiutare la persona a vivere l'età della pensione* (questo è forse un mio sogno). Oggi, questa società frenetica e altamente competitiva, spinge la persona ad essere "pensionata" appena possibile. Si assiste quindi a persone pensionate con molte energie ancora spendibili nel mondo del lavoro attraverso forme di volontariato che permettano di far veicolare dentro la struttura sociale le preziose energie e le specifiche competenze delle persone "pensionate". Il raggiungimento di questi obiettivi è correlato alla proposta di percorsi formativi specifici che diano all'anziano occasioni significative per aggiornarsi e per vivere da protagonista anche questa tappa della sua vita: tutto questo con modalità e tempi che siano rispettosi della sua realtà, dei suoi ritmi di vita.

*Per concludere posso dire che* la FP, accanto all'Istruzione, vuole offrire un contributo specifico perché l'esperienza lavorativa, esperienza fondamentale della persona a qualunque popolo o cultura appartenga, diventi esperienza di "bene-essere" così da poter affermare che il lavoro è esperienza altamente realizzante e contribuisce a costruire una società ove i "beni prodotti" sono "beni per tutti".

***Intervento: L'educazione religiosa nella scuola cattolica***

Prof. Zelindo TRENTI

Ordinario di Pastorale Scolastica all'Università Pontificia Salesiana

**1. La disciplina IRC nel progetto della scuola**

Gli indici delle recenti ricerche sull'IRC permettono di affermare che la «disciplina» resta esposta ad una gamma di resistenze e di ambiguità che rendono singolarmente incomprensibile la sua sostanziale «tenuta» da parte degli studenti e delle famiglie, che continuano ad avvalersi.

Ed è singolare la considerazione che l'insegnante di religione ottiene da parte dei colleghi e delle autorità scolastiche, che spesso lo chiamano a responsabilità impegnative nell'elaborazione e attuazione del progetto educativo delle singole scuole.<sup>91</sup>

Rimane meritevole lo sforzo dei docenti per inserirsi, con strategie operative diverse, quali la ricerca di collaborazione interdisciplinare o la disponibilità all'elaborazione dei piani formativi, nel vivo del progetto scolastico, per dare visibilità alla propria disciplina.

È lo spazio che potrebbe risultare promettente nel corso dell'attuale riforma.

Osservazioni come queste introducono al significato della religione nel progetto globale della scuola e al ruolo dell'educazione religiosa nella maturazione integrale dell'alunno.

In una riflessione attenta vanno misurate le prospettive cui la scuola è orientata proprio dalla sua stessa evoluzione in atto.

***1.1. Nuovi orizzonti per la ricerca religiosa***

Conquiste del Concordato sono state la disciplina e lo sforzo conseguente per metterla in atto nel rispetto delle metodologie e degli obiettivi di una scuola moderna. Ma proprio questi sforzi hanno paradossalmente logorato dall'interno la disciplina come il Concordato l'ha configurata, in quanto la scuola ha costretto a fare i conti seriamente con metodologie scolastiche che privilegiano i processi educativi e le condizioni interpretative e critiche della proposta; e quindi hanno messo in atto una serie di riferimenti a scienze lontane dalla preoccupazione teologica, impegnate alla comprensione e all'analisi critica del fenomeno cristiano, analizzato nel linguaggio specifico e nella costitutiva dimensione religiosa.

Su questo sfondo di ordine culturale generale si delineano poi alcune situazioni nuove che potremmo chiamare «congiunturali»: va rapidamente cambiando la fisionomia della popolazione scolastica, sia per la «diversa» attenzione e interpretazione del dato religioso, sia per la presenza di religioni «diverse»; il fenomeno sociale religioso assume valenze e modalità interpretative inedite, spesso distanti dall'esperienza tradizionale cattolica; la ricerca religiosa studia il fenomeno religioso da punti di vista differenziati e complementari; va man mano offrendo strumenti e spazi complementari e talora alternativi a quelli teologici per l'analisi stessa del cristianesimo. Di conseguenza emergono competenze nuove e fundamentalmente laiche sul dato religioso, e lo Stato è sollecitato a riprendere la propria responsabilità anche in ambito religioso.

---

<sup>91</sup> Dall'inseme risulta che l'IRC trova in tutti i gradi di scuola accoglienza soddisfacente su base sempre più «concordata» e degli argomenti e del modo di trattarli; l'esercizio concreto via via assume la forma dialogica. Per cui è indispensabile verificare la specificità dell'approccio: la dimensione religiosa vi risulta adeguatamente tematizzata? «Si va quindi delineando una metodologia induttiva che si sforza di incontrare gli allievi – dalle risposte degli studenti sembra anche riuscirci –; e però, sulle sollecitazioni che affiorano è continua la preoccupazione di evidenziare ed enucleare la dottrina cattolica. Gli insegnanti sono a perno di questa mediazione: sembrano impegnati a non perdere di vista nessuna delle due diverse sponde: quella esperienziale e quella dottrinale [...] Resta difficile appurare se e quanto il processo induttivo che affiora venga perseguito adeguatamente. Se cioè il ricorso alle fonti venga giustapposto all'esperienza e ai suoi interrogativi o metta in atto un corretto processo ermeneutico» (Z. TRENTI, *Ambivalenze dell'esercizio disciplinare*, in G. MALIZIA - Z. TRENTI (a cura di), *Una disciplina al bivio*, SEI, Torino, 1996, pagg. 99-100).



Le riforme scolastiche dilatano lo spazio dell'autonomia e richiamano l'educazione scolastica sul versante del progetto della scuola; sollecitano la religione ad entrare nel più vasto orizzonte del «piano di offerta formativa» (POF) con specifici contributi per elaborarlo. Già al momento attuale, come è stato appena richiamato, l'insegnante di religione spesso è sollecitato a coordinare o comunque ad assumersi ruoli di notevole responsabilità in questi nuovi orientamenti che la scuola va predisponendo. In ogni caso si vanno dilatando gli spazi della collaborazione interdisciplinare anche per le opportunità che l'autonomia offre, chiamando in causa una presenza diffusa della dimensione religiosa trasversale alle altre discipline (alcune in maniera addirittura preponderante, come in Italia l'arte e la letteratura).

## 1.2. *La progressiva evoluzione delle strategie educative*

La riflessione filosofica ha conosciuto momenti di grande fervore attorno al problema della conoscenza, che resta comunque uno dei suoi riferimenti più ambiziosi e controversi. In ambito più specificamente educativo il problema si personalizza. La trasmissione di un sapere accumulato e vasto come patrimonio da trasferire alle giovani generazioni si è configurato come *insegnamento*. Di conseguenza la ricerca pedagogica ha privilegiato a lungo le modalità e le metodologie di trasmissione.

Man mano si è tuttavia profilato sulla sponda alternativa il soggetto che apprende; le dinamiche che gli sono proprie, i condizionamenti che lo irretiscono. Il suo mondo è di colpo rimbalzato come il riferimento decisivo con cui misurarsi. La ricerca si è portata sul versante *dell'apprendimento* e costituisce il perno della ricerca pedagogica attuale.

Al momento attuale penso si può forse accettare la sintesi abbozzata da Paparella che vede le frontiere della ricerca educativa concentrate sul processo di apprendimento: e forse è legittima anche una sua ulteriore distinzione fra chi privilegia *l'efficienza del processo* e guarda alle acquisizioni nell'ambito educativo, man mano tentando progressivi adattamenti e ritocchi alla sicurezza e chiarezza delle acquisizioni e chi punta di più al *dinamismo stesso del processo*, impegnato ad affinarlo, a renderlo spontaneo e consapevole delle proprie risorse e dei propri limiti<sup>92</sup>.

## 2. Suggestioni operative

### 2.1. *Il ruolo dell'educazione religiosa nel contesto culturale odierno*

Propongo alcuni richiami orientativi.

- a. Il primo concerne una sensibilità culturalmente avvertita dell'apporto insostituibile che la religione offre nell'interpretazione dell'esperienza umana.
- b. Ricerche storico-fenomenologiche e psico-sociologiche hanno rivendicato il ruolo centrale della religione nella vita individuale e collettiva.
- c. Inoltre il vuoto lasciato dalla caduta delle opposte ideologie porta l'attenzione e l'interesse sulla religione come fonte e matrice di valore e di significato. Religione e fede non appaiono più antagoniste delle scelte ideologiche; cade il "sospetto" sulla loro spinta alienante e disumanizzante; vengono prese in considerazione per il ruolo e la funzione che esercitano in ambito personale e sociale: sono appunto verificate sulla loro significatività.
- d. Secondo la nuova accentuazione ermeneutica l'esperienza è a perno di ogni elaborazione culturale. La proposta religiosa non è tanto considerata per la sua oggettiva verità, quanto per il significato esistenziale che sottende. Va evidenziato il ruolo profetico e utopico della religione, in grado di definire la speranza, di annunciare l'utopia, di illuminare l'orizzonte; di elaborare i grandi simboli che illuminano l'esistenza per garantire la dignità dell'uomo.

<sup>92</sup> N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'apprendimento*, La Scuola, Brescia, 1997, pag. 48.

- e. Nell'ambito specifico della scuola si tratta di individuarne le finalità; di assecondare l'attuale, faticosa elaborazione di un progetto unitario che tenga conto di tutte le dimensioni che fermentano la nostra cultura e definiscono la nostra identità.
- f. La religione apre su orizzonti di senso ultimi e risolutivi, che sarebbe ingiustificato sottrarre alla considerazione dei giovani studenti. Tanto più in quanto l'apporto che propone può oggi avvalersi dell'elaborazione delle grandi tradizioni religiose che si affacciano, anche autorevolmente, alla consuetudine occidentale cristiana. La solidarietà con questa più vasta ricerca religiosa universale, la corretta articolazione fra ricerca religiosa e rivelazione, possono dare all'educazione religiosa uno spessore singolare e offrire un orientamento prezioso alla piena maturazione delle generazioni che popolano la scuola.
- g. La scuola cattolica per sé non suppone un progetto alternativo. Affianca piuttosto l'elaborazione di un progetto di scuola in cui la religione trovi la sua corretta collocazione e possa offrire il suo specifico contributo educativo.
- h. Questo non toglie che la religione nella scuola cattolica abbia una considerazione particolare, proprio a fondamento e a giustificazione delle caratteristiche peculiari che la distinguono come scuola, senza sottrarle il dovere di essere scuola precisamente nel contesto italiano attuale in tutto l'orizzonte di ricerca e di dibattito in atto.

## 2.2. *Il ruolo dell'educazione religiosa nel progetto educativo specifico della scuola cattolica*

È chiaro che la religione segna l'intero progetto della scuola cattolica. Si tratta di perseguire un'elaborazione correttamente scolastica in grado di tradurre i saperi secondo le legittime esigenze dei soggetti che la frequentano.

Richiamiamo sullo sfondo la distinzione importante, sottolineata dall'Episcopato circa il doppio canale educativo di cui la scuola cattolica può legittimamente avvalersi (1983, n.22):

- in quanto comunità educante, ha il compito, in tutte quelle occasioni che si ritengono opportune, anche di promozione e di maturazione alla fede – naturalmente lasciando libera la partecipazione;
- in quanto insegnamento, per lo spazio da dedicare all'IRC che può opportunamente venir dilatato, in vista di una interpretazione adeguata del cattolicesimo.

Rileviamo alcune provocazioni per l'educazione religiosa soprattutto nella scuola cattolica.

- a. Le elaborazioni in atto con il cambiamento di governo non sembrano voler mettere in discussione scelte, assunte ormai come orientamenti pedagogici largamente condivisi, che naturalmente sollecitano anche l'educazione religiosa scolastica.
- b. Questo intervento ha voluto richiamare gli aspetti salienti dell'evoluzione pedagogica attuale. Gli aspetti che riguardano le competenze e la operazionalizzazione possono suscitare resistenze e perplessità in ambito religioso. Per quanto proprio questa esiga una attenta riflessione in ambito specifico religioso, data la peculiarità dell'esperienza religiosa.
- c. Vi sono soprattutto alcune spinte che meritano approfondimento, proprio dove si porta l'accento su una certa verifica, sulle competenze o come vuole l'ultima redazione Bertagna sulla operazionalizzazione del sapere<sup>93</sup>. Vengono sottolineate esigenze che sembrano

---

<sup>93</sup> Sottolineo, a integrazione dell'intervento fatto in Aula, alcuni spunti che vengono suggeriti dagli orientamenti del Governo attuale. Premesse come quella richiamata, man mano svolte dal Grl (Gruppo Ristretto di Lavoro) costituiscono uno stimolo alla riflessione pedagogica per capire meglio il senso dell'operazionalizzazione dell'apprendimento: possono arricchire notevolmente l'attuale comprensione del "sapere" e dei processi che lo garantiscono.

Per quanto riguarda il nostro studio riteniamo che accanto alla riflessione sul termine 'competenza' l'attenzione portata sull'operazionalizzazione del sapere apra piste significative per un approfondimento dei processi di apprendimento e di conseguenza delle condizioni educative proprie della scuola, con evidente e forte incidenza sull'educazione religiosa, che vi si elabora (Cfr. Rapporto del Gruppo Ristretto di Lavoro costituito con D.M. 18 luglio 2001, n. 672, *Sintesi dei lavori e raccomandazioni per l'attuazione della Riforma*).

difficilmente compatibili con l'educazione religiosa. È vero tuttavia che, dove la religione entra nella scuola, è chiamata a confrontarsi con tutte le strategie educative, di cui questa si avvale e che man mano va affinando.

- d. A ben riflettere, anche un'ultima considerazione. La scuola allarga i propri orizzonti, si avvale dell'autonomia per promuovere il confronto con le altre agenzie educative del territorio e di conseguenza, sollecita il dialogo anche con la comunità ecclesiale. Viene ribaltata la tendenza di fondo che permea l'educazione religiosa scolastica: in prospettiva non è la Chiesa che va all'incontro con la scuola, è la scuola che per una nuova consapevolezza del suo carattere educativo integrale si confronta e si incontra con la comunità credente, quale presenza educativa qualificata nel contesto concreto di vita dei giovani.
  - e. Le considerazioni che si fanno per la scuola valgono a maggior ragione per la scuola cattolica nell'ambito specifico dell'educazione religiosa. La specificità del proprio progetto costituisce una premessa che va attentamente vagliata e valorizzata.
  - f. Si aprono prospettive di riflessione singolarmente sollecitanti per la scuola cattolica. Le elenco:
    - ispirazione cristiana e qualificazione del progetto educativo;
    - dimensione religiosa dell'educazione e contributo specifico della scuola cattolica;
    - orizzonte cristiano e incidenza sul POF della scuola cattolica e della scuola tout-court;
    - allievo, soggetto dell'educazione, e istanza religiosa di cui è portatore;
    - processi e strategie di esplorazione e di educazione della dimensione religiosa specifici della scuola cattolica ed estensibili alla scuola tutta.
-

***Intervento: Scuola cattolica e scuola di ispirazione cristiana***

Dott. Valter BOERO

Aggiungo un commento sui termini scuola cattolica (SC) e scuola di ispirazione cristiana (SDIC) anche perché, privatamente, mi è stato fatto osservare che ciò che avevo affermato non era vero e coerente con i documenti della Chiesa. Ho tirato fuori dalla libreria di casa perciò il codice di diritto canonico e i documenti conciliari del Vaticano II.

Osservo intanto che di SDIC ha parlato soprattutto il rappresentante FISM di Trento e la relazione del consulente ecclesiastico FISM, A. Basso. Da questa ultima relazione in particolare i due termini, SC e SDIC sembrano quasi indicare la stessa cosa. Infatti dopo due pagine di introduzione sulla scuola cattolica don Basso passa a trattare della scuola dell'infanzia di ispirazione cristiana presupponendo una eguaglianza dei significati. Penso che questo debba essere chiarito nella relazione che verrà pubblicata, anche se non sarà cosa facile.

Non credo che il termine SDIC sia stato introdotto per rispondere ad una esigenza ecumenica: una ispirazione cristiana potrebbe includere una ispirazione anglicana, metodista, ortodossa...

Il termine SDIC è correntemente usato soprattutto, anche se non in modo esclusivo, nell'ambito della scuola materna. Compare anche in alcuni POF di scuole elementari dove ci voglia giusto un tocco di cristianesimo. Io ritengo che il termine SDIC sia fonte di ambiguità e asseconi l'esigenza di una parte della società attuale. È opinione diffusa tra molti genitori che l'esperienza cristiana sia da assumere a piccole dosi e tale somministrazione sia accettabile nella scuola materna, al massimo nelle elementari. Insomma è una cosa che va bene per bambini, più avanti i ragazzini si devono "svegliare" e possono farne a meno.

Altra opinione comune tra gli addetti ai lavori è che con il termine SDIC si sfugge alla giurisdizione del Vescovo diocesano, giusto perché SDIC non è SC.

In effetti il CDC ai canoni 801, 802 e 803 stabilisce che le scuole cattoliche possono essere fondate e chiamate tali, cioè *scuola cattolica* solo se hanno il consenso della competente autorità ecclesiastica (generalmente il vescovo diocesano). Sul termine "ispirazione" e in particolare sulla sua utilizzabilità per la SC nel canone 802 vi è quanto serve per capirne l'inadeguatezza. Si dice infatti che "se non vi sono ancora scuole nelle quali venga trasmessa una educazione *impregnata* di spirito cristiano, spetta al vescovo diocesano curare che siano fondate". Nel CDC non ho trovato traccia di SDIC.

Inoltre, va aggiunto che anche nella *Gravissimum educationis* si parla al n.8 di "ambiente comunitario scolastico *permeato* dello spirito evangelico".

**Intervento:**

Prof. Giancarlo TETTAMANTI

Circa *l'autonomia*, sono d'accordo con chi ha auspicato una maggiore libertà curricolare: il 20% (o addirittura il 15%) lasciato alle singole scuole da parte dello Stato, anche se rappresenta una possibilità, resta una possibilità scarsissima. È spazio che va ampliato, pur tenendo conto della necessità di una certa unità culturale sul territorio nazionale. Soprattutto la scuola cattolica deve insistere perché le venga riconosciuta quella "piena libertà" garantita dalla Costituzione, anche perché – come sottolineato da F. Crema – è scuola capace di continua sperimentazione e di continue innovazioni didattiche e culturali.

Circa *i curricoli* – nella esposizione dei quali, da parte dei relatori, è dolorosamente assente qualsivoglia riferimento ai "genitori" – va valorizzata la cultura del ragazzo che è la cultura della famiglia: ecco perché la famiglia deve poter entrare a pieno diritto anche nella formulazione dei curricoli. Spesso nella scuola il vissuto del ragazzo, la cultura di base che porta con sé nella scuola, non viene considerata. La scuola, trascurando il vissuto del ragazzo, diventa istituzione con una pretesa educativa/formativa totalizzante.

Uno degli aspetti che condivido è la necessità di "*iniziazione alla cittadinanza europea*" (L. Galbersanini), e quindi di istruire (educare) sulle radici cristiane dell'Europa, patrimonio culturale proponibile e acquisibile anche nell'attualità di questo momento storico. Credo che ciò aiuterebbe molto anche a combattere certa informazione disinformativa in proposito diffusa. Così come riterrei utile – vista anche la sollecitazione emersa proprio nel seminario (S.S. Macchietti) – di una formazione (conoscenza) delle Encicliche sociali, dei documenti del Magistero e degli Atti del Concilio Vaticano II. Proprio nell'esercizio dell'autonomia, utile una specifica materia di studio inserita nel curriculum scolastico della scuola cattolica.

Circa *la scuola professionale* – anche per esperienza personale (in proposito voglio ricordare quanto diceva il compianto Francesco Casati, già presidente della CONFAP e parlamentare: "*Ci sono ragazzi e giovani che non sopportano la scuola, ma che hanno l'intelligenza nelle mani*") – credo, anche per esperienza personale, nella sua validità educativa e formativa. Deve essere pretesa la libertà pedagogica e programmatica: oltre alle competenze professionali, va aiutato il ragazzo a scoprire il valore religioso, etico, culturale e sociale del lavoro. Da qui l'esigenza di una vera autonomia, in un contesto di pari dignità del canale professionale rispetto al canale scolastico. Canale che deve restare di competenza delle Regioni: lo Stato può, e deve, intervenire in termini di concreta sussidiarietà laddove le Regioni non si attivano.

Si è fatto riferimento al bambino, al ragazzo, all'alunno – come persona, nella sua dignità e libertà – che deve essere "*al centro di tutto l'impegno educativo, e che ciò rappresenta per i cristiani che operano nella scuola una istanza fondamentale che deve guidare sempre ogni scelta educativa, e che è solo partendo da questo richiamo che si possono affrontare anche temi educativi complessi come quelli, ad esempio, che si pongono in presenza di bambini provenienti da culture e religioni diverse*" (A. Basso).

Ascoltando, mi sono poste alcune domande: come viene presentata la figura di Cristo all'alunno appartenente ad una cultura e ad una religione diversa da quella cattolica? Qual è il rapporto della scuola con i genitori di religione e di cultura diverse da quella cattolica? Come viene coniugata la sussidiarietà della scuola alla famiglia non cattolica? Come cattolici, che diritto abbiamo di proporre loro una educazione cattolica, o meglio, girando la domanda, che educazione ne viene all'alunno, il cui vissuto è di cultura e religione, e quindi di tradizione, diverse da quella cattolica? Non c'è contrasto con ciò che andiamo sostenendo, e cioè che l'educazione è il frutto di una convergenza e di una sintonia educativa tra famiglia e scuola, senza le quali non c'è educazione? Se per educazione noi intendiamo promuovere la crescita della libertà dell'altro dentro una proposta di cammino concreto, il cammino di educazione cristiana che la scuola cattolica deve articolare, non viene a trovarsi in una situazione di

contrasto con identità e culture diverse? Nell'insegnamento, come possono essere rispettate la libertà, la dignità e le tradizioni culturali ed esistenziali dei non cattolici, da una istituzione – la scuola cattolica – che deve proporre la cultura e le tradizioni culturali ed esistenziali cattoliche? Non c'è il rischio da parte della scuola di un impoverimento della sua proposta culturale?

Sono domande in ordine alle quali credo sia necessario riflettere. Forse sarebbe opportuno verificare in un successivo momento seminariale questa ipotesi di rapporto con coloro che appartengono ad una cultura e ad una religione diversa dalla nostra, così come riterrei utile verificare – tanto nella scuola cattolica, quanto nella scuola statale – come viene insegnata la religione cattolica.

***Intervento: Finalità educative e offerte formative: specificità della FP di ispirazione cristiana.***

Prof. Gaspare ROSSI

Preside, Villaggio del Ragazzo, Opera diocesana Madonna del Bambino, San Salvatore di Cogorno

La CONFAP, che è la Confederazione nazionale che rappresenta gli Enti di Ispirazione cristiana a livello nazionale impegnati nella Formazione professionale ha come finalità ed obiettivo quello di formare il lavoratore cristiano, capace e responsabile, con pieno diritto di “cittadinanza” in questa nostra società. Il lavoro infatti nella concezione cristiana non è mero strumento per una vita economicamente dignitosa, ma è realizzazione di sé, è “messa in atto” e sviluppo delle peculiarità del singolo a servizio di tutti.

A tale scopo il canale della Formazione Professionale si è negli anni trasformato ed aggiornato per offrire ai vari soggetti risposte migliori e un ventaglio più ampio di opportunità per la realizzazione della persona.

Le tappe più significative si possono individuare:

- nell’istituzione dello stage nel 1978, innovazione mirata all’accompagnamento dei giovani nel mondo produttivo in una visione pedagogica umana e cristiana;
- nell’attivazione dell’Orientamento Professionale nel 1988 per capire e coniugare attese individuali e bisogni del mondo del lavoro;
- nell’integrazione, meglio dire nell’interazione tra il sistema scolastico ed il sistema formativo nel 1992 per arricchire allievi, docenti e famiglie di valori e saperi;
- nelle collaborazioni transnazionali in anni recenti.

Le ultime innovazioni derivanti dalla legge 9/99 e 144/99, art. 68 hanno dato in parte dignità al canale della Formazione Professionale ma rimane ancora da recuperare una cultura che porti a considerare l’esperienza professionale alla stessa stregua di quella scolastica. In questa luce appare urgente che si eviti di scolarizzare il percorso con il monoennio del “nono anno” e si ponga fine ad una gestione unilaterale del soggetto da parte della scuola che va scapito della valorizzazione delle attitudini e degli interessi del giovane e di una sua reale promozione umana.

Credo che il Centro Studi Scuola Cattolica debba dare voce a chi ha meno voce per offrire un autentico servizio alla persona in tutte le fasi della sua formazione con particolare riguardo a quella iniziale.

***Contributi ed esperienze: Il progetto CNOS-FAP  
per la Formazione Professionale Iniziale***

Prof. Don Mario TONINI

Direttore Nazionale del CNOS-FAP

**1. Premessa: cenni di quadro di riferimento**

L'attuale dibattito culturale e politico sul complessivo sistema educativo “di istruzione e di formazione” ha contribuito anche ad una maggiore comprensione della formazione professionale sia nella ridefinizione della sua identità che nella collocazione di sistema autonomo rispetto a quello della istruzione.

In sintesi, due sembrano i punti che maggiormente emergono dal dibattito:

- il tema della identità della FP;
- il tema del soggetto attuatore della FP.

*1.1. Identità della FP*

La nuova identità della FP trae origine dal nuovo soggetto lavoratore che si prefigura oggi, rispetto a quello del recente passato.

La FP nei decenni passati si è configurata soprattutto come risposta al processo di industrializzazione e quindi ha elaborato una formazione mirata alla “qualificazione” e al ruolo professionale.

Oggi le imprese sembrano reclamare – specie a livello di posizioni di lavoro qualificate, tecniche e di responsabilità – figure dotate non solo dei necessari *requisiti tecnici*, ma anche di elementi ulteriori quali i nuovi *saperi di base* (informatica, inglese, economia, organizzazione), oltre a requisiti che possiamo definire di *capacità personali* (comunicazione e relazione, lavoro cooperativo, apprendere continuamente...) o anche vere e proprie *virtù del lavoro* (affrontare l'incertezza, risolvere problemi, sviluppare soluzioni creative).

Il progetto di FP che si sta delineando, pertanto, non si definisce più come una prassi addestrativa che mira unicamente all'acquisizione di abilità manuali, ma diviene *una FP dotata di valenze culturali, pedagogiche, sociali e professionali*, e questo sulla base di un proprio approccio peculiare, centrato *sull'esperienza e sulla riflessione in ordine alla prassi*, approccio che consente a pieno titolo di intervenire nel processo di costruzione dell'identità personale, della sua dimensione sociale oltre che lavorativa e professionale.

*1.2. Il soggetto attuatore*

Mentre la FP come parte del sistema educativo acquista un sempre maggiore spessore, il modello organizzativo previsto dalla normativa vigente e richiesto al soggetto attuatore si caratterizza come una *struttura snella e funzionale*, in pieno contrasto con il progetto formativo. Infatti nella prassi vigente, espressione dell'attuale normativa, vengono promosse e privilegiate strutture snelle che concepiscono la formazione come *business* aggiuntivo rispetto ad altri servizi considerati prioritari quali la produzione, la consulenza, ma pure l'istruzione o le iniziative assistenziali e che si organizzano in modo da mobilitare il minimo di risorse fino ad acquisire la fisionomia organizzativa di “impresa virtuale” che si attiva nell'elaborazione di progetti e nella partecipazione a gare, e che “assembla” la struttura operativa solo in presenza di incarichi e convenzioni la cui valenza finanziaria è certa. Un simile modello organizzativo sembra decisamente povero e inadeguato ad attuare un percorso formativo che preveda lo spessore culturale, pedagogico, sociale e professionale indicato sopra, soprattutto quando questo intervento è destinato ad adolescenti.



Pur in questo contesto fluido e contraddittorio, il CNOS-FAP cerca di agire con progetti, iniziative e idonee strutture organizzative che mirano al raggiungimento di quelle finalità che sono proprie della FP emergente oggi e della FP “cristianamente ispirata”.

Nella presente relazione mi limito ad indicare alcune iniziative ove il CNOS-FAP opera in maniera più sistematica: l’animazione della Formazione Professionale Iniziale (FPI), la prima delle filiere formative previste dalla normativa vigente. Più in particolare esemplificherò alcuni interventi che sono previsti all’interno del progetto formativo e alcune iniziative che sono invece a completamento, più riconducibili alle iniziative di educazione alla fede.

## 2. Iniziative previste all’interno del progetto

La FPI ha, come destinatari, gli adolescenti che frequentano per due o tre anni un percorso formativo.

Essa ha nel *progetto elaborato dal CNOS-FAP* la sua prima impostazione di formazione e di animazione, specifica e caratterizzata alle attese di questo destinatario.

Il progetto prevede infatti un impianto che declina la formazione

- nei saperi di base;
- nelle competenze professionali comuni e specifiche;
- nella crescita delle capacità personali.

Per rendere a misura di allievo il percorso, il progetto prevede anche

- iniziative di “accoglienza”;
- iniziative di “personalizzazione del percorso” (quali recuperi e approfondimenti);
- misure di “accompagnamento all’inserimento professionale” o al “proseguimento” nel sistema educativo.

Mi sembrano utili alcuni approfondimenti su due aspetti del progetto:

- le modalità formative della dimensione etico/religiosa ipotizzata nell’area dei saperi di base;
- le iniziative per la promozione delle capacità personali.

### 2.1. Le modalità formative della dimensione etico/religiosa programmata nell’area dei saperi di base

L’area dei saperi di base prevede interventi formativi nell’ambito linguistico, nell’ambito delle scienze umane e dell’etica e negli ambiti scientifici, tecnologici e di supporto.

Più in particolare nell’ambito delle scienze umane e dell’etica sono previsti interventi specifici collocati all’interno del percorso formativo e nell’orizzonte di una cultura della professione e del lavoro al fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi di essi, cogliere gli aspetti concreti della “religiosità” e della “religione” (in particolare cristiano/cattolica) che caratterizzano la cultura italiana, nel confronto aperto alle dimensioni europea e mondiale.

L’intenzionalità formativa propria della dimensione etico/religiosa non mira tanto a sviluppare la religiosità nel soggetto, obiettivo che rientra nel progetto globale e che è perseguibile attraverso modalità educative particolari, quanto ad un approccio distanziato per conoscere e apprezzare la sfera religiosa, i suoi valori, il suo *ethos* con le sue molteplici manifestazioni. Questa impostazione porta a formare gli allievi

- alla lettura e all’interpretazione degli elementi religiosi della cultura;
- all’apprezzamento dei valori del cristianesimo e delle altre appartenenze religiose;

il tutto coniugato con il particolare riferimento al lavoro e alla professione.

Durante l’anno gli allievi possono partecipare a momenti educativi di scoperta/riscoperta e crescita della fede, ma la dimensione etico-religiosa, nel quadro delle finalità della FP, va oltre. Essa è vista e voluta come parte integrante della FP, in quanto aiuta a cogliere le ragioni

profonde e il significato plenario della attività lavorativa, della vita professionale e della formazione ad esse nell'insieme della vita professionale e comunitaria. Più specificamente, almeno a livello intuitivo, si cerca di riferire e di connettere tale dimensione religiosa nell'orizzonte di una cultura delle professionalità e del lavoro, con il fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi per tali dimensioni umane e civili.

In questa ottica, in ordine alla *maturazione del soggetto*, la dimensione etico/religiosa offre stimoli per risvegliare gli interrogativi profondi dell'esistenza umana, per dilatare la visione della realtà che lo circonda e per approfondire la lettura della storia umana come ambito in cui ogni uomo sperimenta la sua libertà, la reciprocità con gli altri uomini, la responsabilità comune di costruire un mondo più umano e la posizione da assumere nei confronti del Trascendente.

In ordine all'*oggetto* proprio, l'approccio etico/religioso consta di un'indagine culturalmente fondata sull'esperienza storica del cristianesimo, secondo la tradizione cattolica; nel nostro contesto territoriale nazionale essa è la forma religiosa più importante, oltre che la più diffusa.

In ordine all'*ambiente*, la dimensione etico/religiosa, facendo uso degli strumenti propri della formazione professionale, contribuisce all'opera culturale d'analisi, di ricognizione critica e d'interpretazione, di promozione di capacità progettuali che devono contraddistinguere l'apprendimento specifico e diversificato di altre esperienze d'educazione dell'uomo.

In ordine al *percorso*, il progetto si articola in unità formative che ruotano attorno ai concetti di:

- “*identità*”, che indica l'individualità e la “distintività” di un soggetto. La FP raggiunge il suo scopo formativo quando valorizza e riconosce l'identità di ciascun allievo e lo aiuta a prendere consapevolezza di quello che è, nella realistica ma fiduciosa conoscenza delle proprie risorse e dei propri limiti;
- “*relazionalità*”, che indica il rapporto di ogni “individualità” con l’“alterità”, il rapporto tra persone in vista di uno scambio e di comunicazione, l’“essere con gli altri”. La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi atteggiamenti e comportamenti relazionali e sociali positivi, quando stimola a vedere nella “diversità” (culturale, religiosa, ...) non tanto un limite quanto una risorsa;
- *progettualità*”, imperniata attorno al concetto di “progetto” che connota l'essere umano come libertà d'autodeterminarsi, di operare delle scelte e di progettare il futuro personale e, in maggiore o minore misura, quello degli altri e, in definitiva (secondo il ruolo sociale) del mondo. La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi la capacità d'orientamento e di progettazione, quando aiuta a vedere oltre l'immediato e nello stesso tempo a non fuggire dalle sfide del presente, quando forma alla valorizzazione fedele e creativa delle risorse disponibili.

A titolo esemplificato si elencano a mo' di indice, qui di seguito, le unità formative di ogni nucleo:

- *Identità*: Vivere è esserci.... L'uomo cercatore di Dio. Chi sei tu, Gesù di Nazareth?. La Pasqua di Gesù. Evangelizzare: portare una lieta notizia.
- *Relazionalità*: Vivere è entrare in relazione.... Cristianesimo e religioni a confronto. La Chiesa “convocata”, “popolo in cammino”. C'è una pasqua per la Chiesa. In un mondo di segni.
- *Progettualità*: Vivere è progettarsi... . Tante vie per realizzare la vita. Il manifesto della vita felice. La “vita nuova” del cristiano e la passione per questo mondo. Una maestra con pochi scolari.

## 2.2. Le iniziative messe in atto per la promozione delle capacità personali

Un altro intervento considerato “strategico” dalla Federazione CNOS-FAP consiste nella *promozione delle capacità personali del soggetto adolescente*. Le capacità personali

rappresentano l'insieme delle caratteristiche (tratti, disposizioni, vocazione, attitudini...) che l'individuo pone in atto in differenti situazioni sia professionali sia di vita quotidiana e che ne connotano la personalità. Esse riflettono i valori e i contenuti propri dell'educazione che la persona vive specie nell'età evolutiva; si riferiscono quindi alla famiglia di appartenenza, alle agenzie educative e formative ma anche ai legami significativi individuali e di gruppo.

In un percorso formativo, le capacità riflettono la proposta, i valori e la testimonianza della comunità degli educatori-formatori; esse rappresentano quindi l'asse del percorso formativo lungo il quale l'allievo progredisce e matura in quanto persona.

### 2.2.1. Un sussidio per i formatori

In proposito, il CNOS-FAP ha elaborato un apposito sussidio che ha messo in mano a tutti i formatori impegnati in tale area.

Ecco le sue caratteristiche salienti:

#### 1) *Perché la promozione delle capacità personali*

Le capacità personali, riguardanti una serie di caratteristiche strettamente legate al Sé, sono attualmente considerate preziose per l'adattamento personale, interpersonale, scolastico e professionale. Particolarmente nel mondo del lavoro esse sono valorizzate come centrali per un inserimento efficace e produttivo. Così, secondo alcuni autori, il successo professionale non sarebbe tanto ascrivibile alle sole conoscenze e competenze tecniche per eseguire un certo lavoro, quanto piuttosto al possesso di qualità distintive di natura personale e sociale.

Indipendentemente dal tipo di lavoro e dal contesto organizzativo nel quale ci si trova ad operare, il possesso delle capacità personali verrebbe, quindi, a costituire la condizione che massimizza l'espressione del potenziale conoscitivo e tecnico dell'individuo.

#### 2) *Una proposta di definizione e di tassonomia*

##### 2.1) *Definizione*

La letteratura, relativa alle capacità personali, presenta numerosi termini tra loro spesso sovrapponibili e alle volte utilizzati con accentuazioni e connotazioni differenti. Tra i più ricorrenti ritroviamo quelli di capacità aspecifiche, competenze trasversali, atteggiamenti, tratti, qualità umane, metaqualità (cfr. ISFOL, 1994, 31-64).

Nel presente lavoro, si preferisce usare l'espressione *capacità personali* per indicare *quell'insieme di caratteristiche più strettamente legate al Sé, e precisamente ai repertori personali di base: cognitivo, affettivo-motivazionale, socio-interpersonale, che sono coinvolte in numerosi compiti ed attività ed esportabili da un contesto all'altro. Tali capacità, possedute dal soggetto su base innata e appresa, sono da intendersi come unità complesse, comprendenti componenti cognitive, emozionali ed operazionali che interdipendono con unità contestuali dell'ambiente sociale.*

Rispetto alla prestazione sono da considerarsi:

- *indipendenti*, in quanto ciascuna dà un contributo esclusivo alla prestazione;
- *interdipendenti*, in quanto ciascuna interagisce con le altre ed attinge ad esse;
- *necessarie, ma non sufficienti*, in quanto il possesso di esse non garantisce da solo il successo nella prestazione; sono importanti le competenze tecnico-professionali nonché le variabili di natura organizzativo-contestuale;
- *generiche*, in quanto implicate in prestazione diverse e - come dicevamo - esportabili da un contesto all'altro.

##### 2.2) *Tassonomia*

I diversi autori sistematizzano secondo propri criteri le principali capacità personali.

Prescindiamo dal riportare le diverse tassonomie per soffermarci unicamente sulla classificazione proposta dall'ISFOL e su quella da noi recentemente elaborata.

Nel modello proposto dall'ISFOL le competenze sono suddivise in competenze di base (ossia competenze elementari attualmente richieste per l'esercizio di una qualsiasi attività: alfabetizzazione informatica, inglese, economia, ecc .), competenze tecnico-professionali (ossia competenze legate all'espletamento del compito specifico) e competenze trasversali, le capacità personali tendono a coincidere con queste ultime. Più precisamente con esse si intende un insieme di abilità di ampio spessore, che sono implicate in numerosi tipi di compiti dai più elementari ai più complessi e che si esplicano in situazioni tra loro diverse e quindi ampiamente generalizzabili. La loro individuazione può essere frutto dell'analisi e della scomposizione dell'attività del soggetto al lavoro posto di fronte al compito. Tale analisi consente di enucleare tre grandi tipi di operazioni che il soggetto compie, fondate su processi di diversa natura (cognitivi, emotivi, motori): diagnosticare le caratteristiche dell'ambiente e del compito; mettersi in relazione adeguata con l'ambiente, predisporre ad affrontare l'ambiente e il compito, sia mentalmente che a livello affettivo e motorio.

*La sistematizzazione da noi proposta organizza le capacità personali in base alle diverse variabili coinvolte in una situazione apprenditiva e/o di lavoro e precisamente*

- **l'IO**
- **gli ALTRI**
- **il COMPITO**
- **il CONTESTO**

Sono incluse sotto la **VARIABILE IO** le capacità che riguardano la consapevolezza, la valutazione e la promozione della propria realtà personale.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale;
- identificare i propri punti di forza e i propri limiti in riferimento ad una situazione data;
- proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali.

Sono incluse sotto la **VARIABILE ALTRI**, le capacità che rendono produttivo e soddisfacente il rapporto con le persone con le quali si entra in contatto.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- mostrare empatia nei rapporti interpersonali;
- comunicare in modo soddisfacente;
- collaborare e lavorare in gruppo;
- gestire i contrasti e negoziare.

Sono incluse sotto la **VARIABILE COMPITO**, le capacità che consentono di far fronte con efficacia alle richieste e ai problemi insiti in una determinata attività.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- pianificare il proprio agire;
- affrontare i problemi e assumere decisioni;
- monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione.

Sono incluse sotto la **VARIABILE CONTESTO**, le capacità che facilitano l'integrazione e l'inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro.

Una persona in possesso di tali capacità è in grado di:

- diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro;
- individuare e rispettare le regole sociali tacite ed esplicite presenti in esso;
- saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso.

### 2.3) La promozione delle capacità personali nel CFP

Sebbene le capacità personali siano attualmente considerate imprescindibili per un efficace inserimento nel mondo del lavoro, raramente esse sono oggetto di promozione formale nei contesti formativi, né tantomeno è facile trovare testi o programmi che prevedano un inquadramento sistematico di modalità o procedure indirizzate allo sviluppo e all'incremento di tali capacità.

Il sussidio distingue gli interventi in due grandi categorie comprendenti rispettivamente la cura delle variabili situazionali, ossia di quelle variabili che indirettamente influenzano lo sviluppo delle capacità personali creando un clima favorevole all'apprendimento, e il potenziamento delle capacità personali stesse attraverso una serie di attività mirate e strutturate organizzate in forma di *training*.

#### a) *Interventi di tipo informale: cura delle variabili situazionali*

La cura delle variabili situazionali prevede, da parte del formatore, l'adozione di un agire educativo incoraggiante, la creazione di una positiva atmosfera socio relazionale, l'organizzazione attenta dell'oggetto e del contesto di apprendimento, l'utilizzazione di una prassi valutativa proattiva. Gli interventi indirizzati alla cura delle variabili situazionali sono compito dell'intero collegio dei formatori. Essi permettono di assicurare le condizioni senza le quali sarebbe impensabile promuovere lo sviluppo e l'acquisizione delle capacità personali.

#### b) *Interventi di tipo formale : il training*

Quando parliamo di interventi di tipo formale ci riferiamo ad attività strutturate in modo pianificato e consistente per promuovere in forma diretta le singole capacità.

Tali interventi, realizzati da un formatore appositamente preparato, sono organizzati in forma di training.

Infatti, poiché, come abbiamo detto, le capacità personali includono variabili di natura cognitiva, emozionale e comportamentale occorre sollecitare il coinvolgimento del soggetto che apprende a diversi livelli.

In tal senso il training costituisce una forma privilegiata di apprendimento in quanto offre agli allievi la possibilità di una conoscenza non solo cognitiva, ma anche esperienziale delle singole capacità.

Rispetto ad altri strumenti formativi, esso si caratterizza per il ruolo attivo dei partecipanti i quali non sono visti come destinatari passivi dell'azione formativa, ma come soggetti capaci di monitorare e pianificare il proprio apprendimento.

Venendo ai *soggetti* coinvolti, la *promozione* delle capacità personali rappresenta la possibilità di operativizzare le intenzionalità educative caratterizzanti la vita del CFP.

Pertanto, oltre al ruolo specifico del formatore, diviene centrale il ruolo del direttore nel sensibilizzare e nel motivare l'intera comunità educante ad un lavoro sinergico, pianificato e consistente sullo sviluppo delle capacità personali.

Per questo si richiede che il direttore, da una parte, incoraggi il collegio dei formatori alla realizzazione di interventi promozionali di tipo informale, precedentemente descritti, dall'altra, sostenga sia la formazione sia l'operato del formatore incaricato a realizzare interventi diretti e formali per il potenziamento delle capacità personali.

#### 2.2.2. La proposta di un manuale per il formatore e per gli allievi

Allo scopo di facilitare il lavoro concernente lo sviluppo delle capacità personali all'interno del CFP, è stato elaborato un manuale destinato ai formatori.

Esso si articola in tre capitoli.

Nel *primo capitolo* sono offerte alcune conoscenze di carattere generale in riferimento alle capacità personali. In particolare, dopo una breve definizione di esse ne è

sottolineata la rilevanza per il benessere individuale e per il proficuo inserimento nel mondo del lavoro. Sono quindi presentate alcune classificazioni tramite le quali gli autori sistematizzano le principali capacità personali e descritte quelle che saranno oggetto del manuale. Successivamente viene esaminato l'influsso dell'ambiente educativo e sociale sullo sviluppo delle capacità personali e considerata la valutazione di esse nei contesti formativi.

Nel *secondo capitolo* sono delineati gli interventi promozionali di tipo diretto e indiretto che un formatore può intenzionalmente attuare per lo sviluppo nelle persone in crescita, delle capacità personali. In particolare, nella prima parte del capitolo sono presi in considerazione gli interventi di tipo indiretto, ossia quegli interventi indirizzati a creare un ambiente che massimizzi la probabilità di partecipazione attiva, da parte degli allievi, al processo formativo. Nella seconda parte, invece, viene presentato il training quale strumento elettivo per la promozione diretta delle capacità personali.

Nel *terzo capitolo* è descritto un programma strutturato di promozione delle capacità personali che possa costituire un utile traccia di lavoro per coloro che, all'interno dei contesti formativi, desiderino operare per lo sviluppo di tali capacità in modo pianificato e consistente.

Il programma si articola in quattordici unità, concernenti le capacità personali riferibili alle **variabili io, altri, compito, contesto** (cfr. tabella). Per ciascuna unità sono indicati la definizione della capacità in oggetto, la finalità che si intende perseguire, i tempi di realizzazione, la descrizione dei singoli incontri e alcuni suggerimenti educativi.

### **3. Iniziative a complemento, più riconducibili alle iniziative di educazione alla fede**

Oltre a questo intervento specifico, ogni CFP progetta anche una più ampia azione evangelizzatrice che si esprime con una gamma di ulteriori proposte, non giustapposte, cui partecipano la maggior parte degli alunni: feste liturgiche, celebrazioni, incontri di preghiera... ecc.

Solo a titolo esemplificativo presento l'indice di uno strumento elaborato e sperimentato in un CFP della Federazione CNOS-FAP, mirato all'accoglienza non solo iniziale ma "quotidiana" degli adolescenti e riconducibile alla prassi salesiana chiamata "IL BUON GIORNO".

#### *3.1. Introduzione*

- ***Slogan: Comunicare per fare comunione***

Il cammino di quest'anno ci vede insieme, più che mai, animatori (con questo termine si indicano tutti coloro che accompagnano i giovani del CFP nella loro crescita integrale) e allievi alla ricerca di quel Volto che dà speranza e senso al quotidiano. È una Persona vera Colui che ci parla nelle pagine della Bibbia e nella preghiera, è un uomo che ha vissuto tutte le contraddizioni del nostro povero mondo e ha annunciato la Buona Notizia che è possibile riportarle ad unità e a verità.

Il fenomeno "crisi di valori" "crisi etica" o semplicemente "peccato" si riducono tutte ad una crisi di comunicazione con Dio, un raffreddamento nelle relazioni di trascendenza, una perdita del senso ultimo della vita umana, di comunicazione e comunione tra le persone.

La Proposta Formativa Pastorale è anzitutto una sfida per noi a vivere secondo lo stile della Parola ascoltata e pregata nei momenti spazio-temporali della vita umana, ponendola a riferimento concreto per le nostre scelte di ogni giorno. Frequentarla quotidianamente, approfondirla, studiarla pregarla senza perdere il senso della meraviglia e dello stupore dinanzi a Dio che in essa si rivela, è la via migliore per aiutare gli allievi del CFP ad avvicinarla.

<b>VARIABILE DI RIFERIMENTO</b>	<b>CAPACITÀ IMPLICATE</b>	<b>UNITÀ OPERATIVE</b>
<b>IO:</b> consapevolezza, valutazione e promozione della propria realtà personale	<p>Conoscere le proprie preferenze cognitive, le proprie tendenze emotive, il proprio stile comportamentale</p> <p>Identificare i propri punti di forza e di debolezza in riferimento ad una situazione data</p> <p>Proiettarsi positivamente e realisticamente verso obiettivi personali e professionali</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Scoprire le proprie preferenze cognitive</li> <li>2. Riconoscere le proprie tendenze emotive</li> <li>3. Individuare il proprio stile comportamentale</li> <li>4. Identificare i propri limiti e le proprie risorse</li> <li>5. Esplicitare le proprie mete</li> </ol>
<b>ALTRI:</b> positività del rapporto con le persone con le quali si entra in contatto	<p>Comunicare in modo soddisfacente</p> <p>Mostrare empatia nei rapporti interpersonali</p> <p>Collaborare e lavorare in gruppo</p> <p>Gestire i contrasti e negoziare</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>6. Comunicare con efficacia</li> <li>7. Sintonizzarsi con gli altri</li> <li>8. Collaborare e lavorare in gruppo</li> <li>9. Gestire i contrasti e negoziare</li> </ol>
<b>COMPITO:</b> fronteggiamento efficace di richieste e problemi insiti in una determinata attività	<p>Pianificare il proprio agire</p> <p>Affrontare i problemi e assumere decisioni</p> <p>Monitorare e migliorare le proprie strategie di apprendimento e di azione</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>10. Pianificare il proprio agire</li> <li>11. Risolvere problemi e prendere decisioni</li> <li>12. Potenziare le proprie strategie di apprendimento e di azione</li> </ol>
<b>CONTESTO:</b> integrazione e inserimento produttivo in un ambiente organizzativo e di lavoro	<p>Diagnosticare le caratteristiche fondamentali di un contesto organizzativo e di lavoro</p> <p>Individuare e rispettare le regole tacite ed esplicite presenti in esso</p> <p>Saper leggere e interpretare le correnti emotive e i rapporti di potere all'interno di esso</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Diagnosticare il contesto di lavoro in cui si opera</li> <li>14. Autoregolare il proprio comportamento organizzativo</li> </ol>

La Parola di Dio non è semplicemente parola dell'uomo: è il grande racconto dell'Amore di Dio per l'uomo. Fa parte della tradizione educativa salesiana è un'ottima scuola che suggeriamo di frequentare per abilitarsi a porgere la Parola ai giovani.

Ci ispiriamo anche al messaggio che don Juan Edmundo Vecchi, Rettor Maggiore della Congregazione Salesiana, ha rivolto ai giovani del Movimento Giovanile Salesiano (=MGS), radunati a Valdocco il 31 gennaio 2001:

- *“Ascolta la Parola!*
- *Ascolta e medita la Parola, per incontrare la volontà di Dio, e confrontala con il tuo progetto di vita.*
- *Ascolta la Parola, per cogliere i segni della presenza di Dio nella tua storia, che è porzione preziosa della grande storia di salvezza.*
- *Ascolta la Parola, per far crescere la tua fede e conquistare una sempre maggiore e chiara conoscenza del Dio di Gesù Cristo contro ogni forma di idolatria.*
- *Ascolta la Parola, per illuminare la tua mente e assumere criteri di valutazione sul mondo e sulla storia, perché cresca la giustizia e la pace.*
- *Ascolta la Parola, per irrobustire il tuo carattere e affrontare con gioia e coraggio le difficoltà e le prove della vita.*
- *Ascolta la Parola, per purificare la tua coscienza e amare il prossimo con generosità, purezza di cuore, libertà interiore.*
- *Ascolta la Parola, per qualificare la tua formazione cristiana e per alimentare quotidianamente la tua carità”.*

Occorre poi agganciarsi al vissuto degli allievi (nel lavoro, nel sociale, nel divertimento, nella fatica, nello stupore/riflessione, nel relazionale, ...) perché la Parola “c’entra” con la loro vita, evitando moralismi e con la consapevolezza che essa propone un evento che è sempre molto più carico di significato, più ricco di senso di quanto sappiamo dire. La novità di Dio che sorpassa ogni nostra attesa irrompe nella storia del popolo d’Israele, della Chiesa primitiva, ma anche nella nostra: questa novità è Gesù. È Lui che la compie e la spiega. La vita di Gesù è la realizzazione delle promesse antiche, ma anche la Parola definitiva del Padre all’umanità.

*Dunque, al docente/animatore che cosa resta da fare?*

- Guardare i propri allievi: chi sono? che cosa cercano? che cosa portano nel loro cuore?
- Capire bene il proprio compito: tutti coloro che lavorano con i giovani sono invitati ad inserirsi nel cammino proposto secondo la specificità della propria missione e dell’ambiente operativo. In particolare nel CFP è necessario proporre con fantasia e coraggio un itinerario ben articolato che traduca in concrete mete educative la proposta per una vera integrazione tra fede e vita. Per fino l’uomo che non ha fede, in una rivelazione positiva, aspira a comunicare con l’Assoluto, il Trascendente, l’Infinito, qualunque sia il concetto che ne abbia.
- Cogliere e proporre la molteplice e variegata influenza della Parola e la preghiera sul lavoro quotidiano.
- Consegnare all’inizio dell’anno formativo il testo della Bibbia e proporre agli allievi la lettura quotidiana alla sera prima di addormentarsi.

### 3.2. Lo sviluppo del tema

La proposta pastorale "**comunicare per fare comunione**" attraverso la Parola di Dio ascoltata e pregata, si sviluppa in cinque tappe:

#### 1) **ascolta e prega la Parola!**

ottobre/novembre (inizio anno formativo)

#### 2) **accogli e prega la Parola!**

dicembre/gennaio (Avvento – Natale)



**3) scegli e prega secondo la Parola!**

febbraio/marzo (Quaresima)

**4) celebra e prega la Parola!**

aprile (Pasqua)

**5) annuncia prega e testimonia la Parola!**

maggio/giugno (Pentecoste)

È bene ricordare che nel vissuto quotidiano i vari momenti dei nostri allievi sono vissuti in sequenza in modo armonico e “ordinario” e tutti in forma “essenziale” dentro e fuori del CFP. Si fa la scelta di seguire l'anno liturgico e pastorale e quindi di:

- utilizzare le letture indicate dal lezionario nella prima domenica di ogni mese;
- inserirsi nella vita del CFP con tutte le varie iniziative possibili;
- proiettarsi soprattutto verso quei allievi della “soglia” e della “zona grigia” che attendono di essere conosciuti, riconosciuti, invitati e coinvolti;
- incidere su un rinnovamento della vita del CFP, perché tutti gli allievi si sentano “a casa propria”.

**Intendiamo procedere secondo uno schema che prevede:**

- 1) uno slogan con gli obiettivi e la finalità globale;
- 2) una breve descrizione della situazione giovanile rispetto alla tematica presentata, evidenziando le ombre ma soprattutto le luci;
- 3) una traccia di riflessione per inquadrare la Parola nella dinamica propria del momento preso in considerazione;
- 4) un richiamo alla tematica globale del mese, alle tematiche particolari di brani significativi dell'Antico Testamento, e del Vangelo, che diventa fondamentale;
- 5) una proposta di indicazioni di attualizzazione, per passare dalla Parola alla vita.

La proposta quotidiana al “**buongiorno**” è caratterizzata da due coordinate: l'età che prendiamo in considerazione e la strada tracciata dall'anno giubilare.

*3.3. Itinerario per i primi anni*

Si parte dalla vita dei ragazzi, focalizzando alcune situazioni particolari che li riguardano. Dalla situazione compresa e analizzata si passa poi al confronto con la Parola. Da questo confronto nasce l'indicazione di un nuovo stile di vita che dovrebbe caratterizzare l'esistenza quotidiana dei discepoli di Gesù.

	<b>Antico Testamento</b>	<b>Vangelo</b>	<b>Atti degli Apostoli</b>	<b>Testimoni</b>	<u>PAROLA È VITA</u>
<b>ASCOLTA E PREGA LA PAROLA</b> Inizio d'anno (Ottobre/Novembre)	“ASCOLTA ISRAELE” (Dt 6,1-13)  SAMUELE (1Sam 3,1-21)	LE DUE CASE (Mt 7,21-27)	PAOLO (At 9,1-22; 22,3-16; 26,1-18)	FRANCESCO D'ASSISI	Attenzioni pedagogiche in riferimento agli atteggiamenti degli allievi  Indicazioni in riferimento ai brani presentati
<b>ACCOGLI E PREGA LA PAROLA</b> Avvento/Natale (Dicembre/Gennaio)	GIONA (intero libro)  GEREMIA (Ger 1,4-10)	L'ADORAZIONE DEI MAGI (Mt 2,1-12)	FILIPPO E L'EUNUCO (At 8,26-40)	TERESA DI LISIEUX	
<b>SCEGLI E PREGA SECONDO LA PAROLA</b> Quaresima (Febbraio/Marzo)	ASSEMBLEA DI SICHEM (Gs 24)	LE TENTAZIONI DI GESÙ (Mt 4,1-11)  IL GIOVANE RICCO (Mt 19,16-22)	IL DISCORSO DI PIETRO (At 2,14-41)	MASSIMILIANO KOLBE	
<b>CELEBRA E PREGA LA PAROLA</b> Pasqua (Aprile)	LE FESTE DI ISRAELE (Pasqua, Pentecoste, Capanne) (Es 23,14-17)	EMMAUS (Lc 24,13-35)  LAGO DI TIBERIADE (Gv 21,1-19)	LA PRIMA COMUNITÀ CRISTIANA (At 2,42-48; 4,32-35; 5,12-16)	MONSIGNOR OSCAR ROMERO	
<b>TESTIMONIA E PREGA LA PAROLA</b> Pentecoste (Maggio/Giugno)	I TRE GIOVANI NELLA FORNACE E DANIELE NELLA FOSSA DEI LEONI (Dn 3 e 6)	GESÙ ANNUNCIA IL REGNO E INVIA I DISCEPOLI (Mt 4,23-25; 28,16-20)  “VOI SIETE IL SALE DELLA TERRA...” (Mt 5,13-16)	STEFANO (At 6,8-15.51-54; 7,55-60)	PIER GIORGIO FRASSATI	

### 3.4. Itinerario per i secondi anni

Anche per i secondi corsi, la proposta quotidiana al “buongiorno” è caratterizzata da due coordinate: l’età adolescenziale/giovanile/religiosa e il proseguimento delle tematiche dell’anno giubilare.

Cogliamo alcuni elementi fondamentali che scandiscono la vita religiosa dei giovani del CFP. A livello culturale sono giovani con la sola licenza media, dropout, provenienti da famiglie con basso livello culturale. A livello religioso si possono classificare in vari gruppi: giovani che credono in Dio, ritengono importante la religione nella loro vita ma non vanno quasi mai a messa; giovani che credono ma non ritengono importante la religione nella loro vita e non frequentano la messa; giovani che credono in Dio ma non a Gesù e alla sua Chiesa; giovani di religione diversa da quella cristiana.

#### 3.4.1. Scheda di sintesi

##### 1. ASCOLTA E PREGA LA PAROLA (Ottobre/Novembre – inizio anno formativo)

- situazione dei giovani che comunicano e ascoltano
- prospettive di incontro: ascoltare la Parola "storia di vita"
- tematica biblica: LA FORZA DI CHI HA FEDE
- per passare dalla Parola alla vita:  
ascoltare la Parola di Dio e dell'uomo per scoprire la ricchezza della realtà

##### 2. ACCOGLI E PREGA LA PAROLA (dicembre/gennaio – Avvento/Natale)

- situazione dei giovani che comunicano e accolgono
- prospettive di incontro: accogliere la Parola "notizia di vita"
- tematica biblica: VIGILATE!
- per passare dalla Parola alla vita:  
accogliere la Parola di Dio e la parola dell'uomo per scoprire il volto dell'altro

##### 3. SCEGLI E PREGA LA PAROLA (Febbraio/marzo – Quaresima)

- situazione dei giovani che comunicano e scelgono
- prospettive di incontro: scegliere la Parola "regola di vita"
- tematica biblica: BEATI I POVERI!
- per passare dalla Parola alla vita:  
scegliere la Parola di Dio e la parola dell'uomo per rispondere in prima persona

##### 4. CELEBRA E PREGA LA PAROLA (Pasqua – Aprile)

- situazione dei giovani che comunicano e celebrano
- prospettive di incontro: celebra la Parola "espressione della vita"
- tematica biblica: GESU' RISORTO SI MANIFESTA NELL'ASSEMBLEA DOMENICALE
- per passare dalla Parola alla vita:  
celebrare la Parola di Dio e la parola dell'uomo per apprendere a ringraziare e fare festa

##### 5. ANNUNCIA/TESTIMONIA PREGA LA PAROLA (Pentecoste – Maggio/Giugno)

- situazione dei giovani che comunicano e annunciano/testimoniano
- prospettive di incontro: annunciare/testimoniare la Parola "impegno per la vita"
- tematica biblica: GESU' RISORTO TESTIMONIATO DAI CRISTIANI CHE SI AMANO
- per passare dalla Parola alla vita  
annunciare/testimoniare la Parola di Dio e la parola dell'uomo per apprendere a farsi dono per tutti.

#### **4. Conclusione**

Le iniziative descritte nella presente relazione mettono in evidenza lo scarto esistente tra la “cultura della FP” maturata oggi e recepita anche dalla Federazione e la normativa volta a disciplinare il soggetto attuatore. Ci sembra infatti del tutto inadeguato il modello organizzativo ipotizzato dalla normativa vigente soprattutto per la FPI, trattandosi di un soggetto adolescente. Più corretto ci sembra sviluppare una cultura organizzativa che elabori modelli organizzativi diversi, ciascuno rispondente alle peculiarità della filiera formativa.