

CARLO NANNI

(a cura di)

**SCUOLA
SALESIANA
E PROFEZIA
IN EUROPA**



Editrice SDB

DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE
DELLA CONGREGAZIONE SALESIANA

***SCUOLA SALESIANA
E PROFEZIA IN EUROPA***

a cura di CARLO NANNI

Roma 1996

**Proprietà riservata ai Dicasteri per la Pastorale Giovanile - SDB-FMA
Roma, 1996**

**Editrice S.D.B.
Edizione extra commerciale**

**Direzione Generale Opere Don Bosco
Via della Pisana, 1111
Casella Postale 18333
00163 Roma**

Tip. «Don Bosco» - Via Prenestina, 468 - Roma - Marzo 1996

PRESENTAZIONE

Il volume presenta gli Atti del Convegno Europeo della Scuola Salesiana: «Scuola salesiana e Profezia in Europa», tenuto a Roma, al «Salesianum», Casa Generalizia, Via della Pisana 1111, dal 30 novembre al 3 dicembre 1995.

1. La rinnovata attenzione formativa alla scuola e alla formazione professionale in Europa e nel mondo

Se la pratica scolastica continua ad essere oggetto di accuse e di forti lamentele da parte delle famiglie e degli stessi insegnanti, l'esigenza della scuola rimane tuttavia intatta, anzi accresciuta.

Forse più di altre agenzie di formazione, la scuola risente dei profondi mutamenti socio-culturali e delle vaste innovazioni che provengono dallo sviluppo tecnologico-informatico e dalle richieste del mercato internazionale.

E tuttavia, alla scuola — nonostante i suoi vistosi limiti e la forte concorrenza della socializzazione attraverso i mass-media (televisione in particolare) — si sta ritornando con rinnovato interesse da parte della società civile e delle grandi organizzazioni internazionali: non più isolatamente ma in stretto rapporto con tutto il sistema di educazione informale, in prospettiva di un sistema sociale integrato di formazione e nell'orizzonte di una educazione permanente.

Anche la Chiesa cattolica, a fronte della secolarizzazione e dell'indifferentismo religioso (ma pure del fondamentalismo e del settarismo che spesso si collega con il dilatarsi delle nuove forme di religiosità), preoccupata per l'uomo e a difesa dei diritti umani, invita a coniugare fede, umanità e cultura. Il ritorno religioso a

Dio è collegato con la necessità di una nuova evangelizzazione e con una nuova attenzione all'educazione e alla formazione scolastica.

In questo contesto, uno speciale appello viene rivolto alla Scuola Cattolica, come luogo privilegiato di evangelizzazione e di educazione.

2. La scuola e i Salesiani

In ambito salesiano sta succedendo qualcosa di simile. Nel clima del post-concilio, l'attenzione pastorale ai gruppi formativi e religiosi sembrava aver preso il sopravvento. I centri giovanili e le parrocchie sembravano dover soppiantare non solo i collegi (al loro tramonto storico, come istituzione educativa totale in molte nazioni), ma anche le scuole e i centri di formazione professionale. Oggi, parallelamente ad una ripresa di interesse per l'educazione di base, grazie anche alla intensificata presenza dei laici nell'attività educativa, le scuole e i centri di formazione professionale sembrano vivere una rinnovata stagione educativa ispirata al Sistema preventivo di Don Bosco. Ciò capita anche nell'Europa occidentale e non solo nell'Europa dell'Est, dove la caduta dei regimi comunisti ha permesso di riprendere l'azione educativa scolastica e di formazione professionale, o in regioni extra-europee, dove la presenza salesiana era e resta caratterizzata principalmente dall'azione scolastica.

Il Convegno in tal senso si ricollega con iniziative simili già attuate altrove (India 1993, America Latina 1994, Polonia 1994).

3. Il Convegno

Al «Salesianum» (annesso alla Casa Generalizia dei Salesiani) sono convenuti oltre cento invitati, dei quali un buon terzo laici e laiche, rappresentativi di 17 nazioni europee (vedi in Appendice la Lista dei partecipanti).

Si è partiti dal vissuto pluri-etnico, pluriculturale e plurireligioso delle comunità civili e dei giovani d'Europa. Si sono quindi

ricercati criteri di lettura di tale vissuto alla luce delle preoccupazioni educativo-pedagogiche contemporanee (= prima relazione) e del Sistema preventivo di Don Bosco riattualizzato (= seconda relazione e relativo lavoro di gruppo). Dopo questo si è provato a disegnare una scuola salesiana di qualità rinnovata ad altezza dell'Europa e del nuovo millennio che viene (= testimonianze, lavoro di gruppo, terza e quarta relazione). Infine in un intenso interscambio tra relatori, gruppi di lavoro, commissione organizzativa, si è cercato di arrivare a comuni linee operative per sperimentazioni ed iniziative facilmente trasferibili ed interscambiabili a livello europeo (= documento conclusivo).

La riflessione e il dibattito sono andati avanti tenendo sempre presenti i diversi livelli di intervento educativo (locale, ispettoriale, nazionale, regionale e di comune politica scolastica a livello europeo).

In particolare, per capire la situazione degli scambi effettuati da scuole e da centri professionali salesiani in Europa, ci si è serviti di una ricerca curata dal Prof. Guglielmo Malizia e dall'Istituto di Sociologia dell'Università Salesiana di Roma, il cui rapporto è stato presentato e discusso in assemblea.

I. L'INTRODUZIONE E IL SONDAGGIO

Il Convegno è stato introdotto da d. Luc Van Looy, a nome del Dicastero della Pastorale Giovanile, da cui dipendono le scuole e i centri di formazione della Congregazione salesiana.

Qui si dà una versione sviluppata di quanto egli disse, dando inizio al Convegno il pomeriggio di giovedì, 30 novembre 1995.

In questa sezione si pone anche il rapporto sul sondaggio relativo agli scambi scolastici, presentato dal Prof. Guglielmo Malizia, dell'Istituto di Sociologia Educativa dell'Università Salesiana, il pomeriggio di sabato, 2 dicembre.

1. L'OPERA SCOLASTICA SALESIANA

di Luc Van Looy

Non sembra essere troppo lontano dal vero affermare che la scuola è ancora oggi il luogo dove il salesiano si ritrova in maggior contatto con i giovani; che è l'ambiente dove si passa più tempo insieme e dove il rapporto è più costante. La scuola è un ambiente rigoroso dove i rapporti sono ordinati attorno alla crescita umana, culturale e sociale dell'individuo e del gruppo dei giovani.

In secondo luogo la scuola ha la sua grande importanza e il merito di offrire la piattaforma di collaborazione intensa tra salesiani, laici, giovani, famiglie, territorio per portare avanti la missione educativa di Don Bosco.

1. La scuola come campo dell'attività salesiana

Negli ultimi tempi abbiamo organizzato alcuni convegni sul tema della scuola salesiana, (India, 1993; America Latina, 1994; Polonia, 1994). Ed ora qui per l'Europa. In più ci siamo confrontati con le Università e gli Istituti Universitari gestiti dalla Congregazione Salesiana (Brasilia, 1995). A partire dalle riflessioni fatte in queste occasioni vorrei avanzare alcune considerazioni.

Innanzitutto c'è la forte convinzione che la scuola e i centri di formazione professionale — per brevità, d'ora in poi quando parleremo di scuola si intenderà per solito parlare anche di centri di formazione professionale — sono un ambiente ancora valido e attuale per realizzare la missione di Don Bosco. Ogni giovane ha diritto a una educazione ben fatta e le famiglie non riescono a darla in modo integrale. La promozione umana e culturale passa ancora, nonostante la fortissima incidenza dei mass-media, attraverso l'insegnamento e dunque attraverso la scuola. Nei paesi dell'Occidente anche la scuola cattolica, salesiana e non, pur con tutte le sue

problematiche e difficoltà, riafferma con forza il suo ruolo indispensabile in rapporto alla scuola «pubblica». In Asia la scuola salesiana è molto quotata per la sua buona qualità educativa. In America Latina essa è una forza di intervento di prim'ordine sulla mentalità e sulla cultura. Negli ultimi anni i paesi cosiddetti «ex-comunisti» stanno riscoprendo la validità della scuola e in molti paesi di tutti i continenti i governi vanno ristudiando e ristrutturando l'insegnamento scolastico.

2. La scuola come piattaforma di varie iniziative formative

Nell'insieme della missione salesiana, la scuola:

- crea la coscienza di salesianità nei collaboratori laici;
- insegna ai salesiani a collaborare con i laici;
- specie i centri di formazione professionale sono sempre stati considerati come tipici della nostra missione salesiana;
- le scuole influiscono molto sul territorio.

Esiste, è vero, in molti casi il problema di come far sì che le nostre scuole possano essere preferibilmente per i giovani «poveri e abbandonati». Così come è sentita la necessità di collegarsi tra scuole, della stessa ispezione o della stessa regione geografica o a livello continentale ed oltre. C'è pure una questione di mentalità, nel senso che negli ultimi anni c'è stata una certa preferenza per l'educazione alla fede, per i centri e i gruppi giovanili, per le parrocchie ed in genere per iniziative extra-scolastiche.

Ora invece si va riprendendo coscienza che la scuola può essere una interessante piattaforma di molte iniziative formative, senza per questo venir meno al suo intrinseco carattere di rigosità, di studio e di ricerca. Una scuola non è solo luogo di insegnamento. È il posto dove i giovani vivono tanta parte della giornata e dell'anno e dove si preparano per la vita.

La comunicazione della cultura offre al giovane la possibilità di conoscere, di considerare e valutare le realtà naturali, socio-culturali e storiche con criteri oggettivi. Inoltre gli dà la capacità di leggere con senso critico il contesto e le proprie esperienze.

È importante insistere sull' integralità dell'insegnamento, che faccia evitare la settorializzazione e la eccessiva specializzazione disciplinare. Esiste infatti il pericolo che le scienze siano insegna-

te senza riferimento al comportamento e ai criteri di azione. La fisica non può essere insegnata senza riferimento all'ecologia; la biologia non può fare a meno dell'etica, e così via. I giovani di oggi hanno un forte bisogno di vedere i collegamenti tra diverse materie e settori della vita.

Don Bosco dava valore educativo al gioco, alla musica, alla recita, alle gite, ecc. Per completare le materie di programma si richiedono espressioni che corrispondono alle esigenze del giovane. All'obbligo scolastico va aggiunto il tempo libero nell'ambiente della scuola stessa. Alla pressione per i risultati deve fare da corrispettivo la gioia di poter esprimere le doti personali in altri campi. La preoccupazione per la «scientificità» dell'apprendimento chiede tempi di distensione e di gioco.

Nelle nostre scuole si sviluppa molto il servizio al territorio, e anche oltre. Cresce la coscienza che la scuola ha un ruolo come proposta culturale nel territorio dove si trova, come servizio alla vita sociale e politica. Non è possibile evitare l'importanza della scuola nell'opinione pubblica. È vero che l'incidenza socio-politica delle nostre opere risulta piuttosto debole, ma nello stesso tempo è da dire che nelle nostre scuole è cresciuta la sensibilità sociale e politica. Una espressione interessante di questo fenomeno è il volontariato giovanile. I docenti e gli allievi di molte scuole hanno dato il loro contributo a programmi di servizio, sia nel territorio sia nelle missioni. Lo si è visto nel «Progetto Africa» che in questi ultimi anni ha impegnato la Congregazione salesiana.

I giovani sentono molto il desiderio di superare i confini e di collegarsi con altri giovani. Le scuole cercano collegamenti tra di loro, specialmente con scuole di altre nazioni. Le grandi convocazioni giovanili degli ultimi anni hanno favorito questo movimento. In Europa specialmente l'interscambio di allievi e di docenti è facilitato dagli organismi della Comunità Europea.

3. La significatività salesiana della comunità educativa scolastica

La grande maggioranza dei docenti nelle nostre scuole sono laici e cresce il numero di scuole con direttore o preside laico. Questo crea per il salesiano una situazione di collaborazione con i

laici. Le esperienze finora sono positive. Esiste una integrazione molto buona tra salesiani e laici e probabilmente nessuno vorrebbe più dirigere una scuola solamente con salesiani, anche se fossero disponibili. La comunità educativa scolastica, quando è ben attuata, è veramente una bella realtà perché fa vivere la reciprocità tra laici e religiosi, tra docenti e giovani, tra scuola e famiglia. E fa concentrare tutti su un progetto comune, elaborato insieme.

In tal senso la scuola può dare la testimonianza più chiara del fatto comunitario della nostra missione. Salesiani, laici docenti e educatori, genitori, allievi, personale amministrativo e di servizio vengono a «convenire» in una sola struttura partecipativa.

La scuola è oggi anche un luogo di formazione e di crescita culturale e relazionale per i docenti, dove si impara ad amare i giovani con un amore genuinamente educativo. La caratteristica più salesiana della comunità educativa scolastica è quella di assomigliare a una famiglia che trova la sua coesione nella stessa missione educativa e nell'amore per i giovani. Questa coesione significa non solo un impegno nella stessa struttura o attività, ma si ritrova nella comunanza delle motivazioni di fondo e nel perseguimento della stessa mèta. La comunità educativa scolastica trova nel sistema preventivo non solamente una pedagogia concreta e pratica, ma anche una vera e propria spiritualità. I salesiani ricevono cultura laicale dalle famiglie, dai giovani e dai docenti laici che ogni giorno vengono alla scuola salesiana. E questi a loro volta ricevono dai Salesiani lo spirito di Don Bosco e del Sistema preventivo. Ed in tal modo anche il territorio viene a respirare almeno un po' dello stesso spirito e dello stesso stile di vita e d'azione.

Il collegamento con il territorio prende un profilo speciale nell'ambito della scuola professionale e tecnica (o del centro di formazione professionale). I giovani trovano nel nostro centro informazione e orientamento insieme alla loro qualificazione professionale. In alcuni paesi partecipano alla programmazione educativa e didattica e si assicurano l'entrata nel mercato del lavoro.

4. La scuola come vita del giovane

Concretamente oggi, con la scolarizzazione di massa, essere ragazzi, adolescenti, giovani vuol dire andare a scuola. Chiunque en-

tra in dialogo con un ragazzo o una ragazza, quasi sempre come prima domanda chiede in che classe sta e quale scuola frequenta.

La scuola salesiana vuole e ha il compito di creare un ambiente dove il giovane si trovi a casa, dove espressioni giovanili non solo siano permesse ma incoraggiate. Se i giovani si trovano molto tempo a scuola, è necessario che questa crei lo spazio adeguato per la loro vita.

In molti casi si sono sviluppate espressioni di protagonismo giovanile nella conduzione stessa della scuola. Molte scuole e centri di formazione professionale hanno un coordinamento pastorale con la presenza effettiva di giovani; altri articolano la vita scolastica attraverso consigli o gruppi. In una scuola salesiana è obbligatorio il gruppo giovanile come luogo, momento e esplicitazione delle loro capacità ed aspirazioni: gruppi musicali, sportivi, di teatro, turistici, formativi, ecc. hanno da trovare sempre ampio spazio nei nostri ambienti. Un'aula scolastica non si chiude con l'ultima ora di scuola, si riapre invece per tante altre attività .

Uno sviluppo interessante in molti posti, è la scuola per animatori che prepara animatori per le varie attività post-curricolari. Le scuole salesiane che hanno sviluppato questo modo di qualificazione dei giovani leaders hanno non solo dato capacità di animazione dei giovani a scuola, ma anche aperto possibilità di animazione nel territorio, durante l'anno scolastico e durante le vacanze, aprendo così orizzonti nuovi agli allievi e alla scuola.

5. La scuola come ambiente di formazione permanente

Da quanto si è detto sopra si capisce che i destinatari della scuola non sono solo gli allievi.

La presenza di molte persone qualificate nella scuola permette una rilettura qualificata del sistema preventivo. La comunità educativa ha gli strumenti adeguati per verificare se e come si realizza la pedagogia di Don Bosco nei nostri tempi e per i giovani di oggi nelle diverse culture. In tal senso la prima a partecipare ai benefici di una buona scuola salesiana è proprio la Congregazione salesiana nel suo insieme, per ciò che attiene la sua missione apostolica e il suo carisma educativo.

Altri destinatari della scuola sono il docente e l'educatore. La scuola salesiana, assumendo un insegnante nuovo, si impegna nella sua formazione umana, professionale, cristiana e salesiana; non solo agli inizi, ma continuamente. In tal senso la scuola diventa una concreta palestra di formazione permanente dei docenti e degli educatori.

I genitori sono un terzo destinatario importante. In molti paesi si è sviluppata l'abitudine di organizzare corsi per i genitori degli allievi. Lo scopo non è solo far crescere il loro livello culturale, ma anche qualificarli a capire meglio il processo educativo dei figli, farli entrare nell'ambito della scuola, conoscere il personale e sentirsi a casa nell'ambiente dei figli.

In tante scuole e centri di formazione professionale si dedica molta attenzione alla formazione permanente degli ex-allievi. Corsi serali di aggiornamento, impegni di insegnanti ed ex-allievi in corsi di recupero scolastico, sono espressione di tale opera formativa.

La scuola offre infine una formazione permanente ai salesiani. I chierici e coadiutori in tirocinio pratico spesso non possono insegnare perché mancano dei titoli richiesti. Tuttavia il salesiano giovane trova comunque nella scuola ampio spazio di impegno educativo. Ovviamente ciò richiede una solida qualificazione culturale e scientifica dei giovani salesiani. Se tale cultura manca, anche la qualità e la incisività educativa ne risentiranno. È sufficiente ricordare la storia della Congregazione, dal tempo di don Bosco fino ad ora, per convincerci dell'importanza che si deve dare alla qualificazione intellettuale e scientifica dei salesiani.

6. La scuola come espressione di Chiesa

La scuola salesiana ha un ruolo nella Chiesa locale in quanto partecipa a nome della Chiesa alla proposta culturale che si vuole per la società. Molti dei giovani, e delle loro famiglie, vengono a contatto con la Chiesa solo attraverso la scuola. Ci sono delle possibilità e direi delle urgenze, che provengono da questo fatto nuovo, particolarmente nei paesi dell'occidente: la scuola ha un ruolo pastorale a riguardo delle famiglie degli allievi. È vero che quando ci si mette a contattare le famiglie per motivi pastorali, si entra

nell'ambito che compete alla parrocchia, ma è anche vero che la pastorale opera in funzione delle persone più che delle strutture. Mi pare che le nostre scuole, se vogliono fare un'opera integrata e completa, devono studiare le possibilità e creare le condizioni, in termini di programmazione e di personale, per sviluppare il loro profilo pastorale verso le famiglie degli allievi e degli ex-allievi.

La scuola salesiana esiste per evangelizzare. Educando proponiamo il modello dell'uomo perfetto che è Cristo. I contesti diversi esprimono più o meno esplicitamente questa attenzione al Vangelo, che non può mai essere assente dall'impostazione generale dell'opera scolastica. Noi educiamo «nel nome di Gesù», non solo attraverso attività specifiche, ma dando il tono generale e l'interpretazione cristiana alle discipline. In qualsiasi contesto culturale e religioso è doveroso proporre la visione cristiana senza per questo fare proselitismo indebito. A monte del nostro insegnamento devono sempre essere presenti i criteri etici e religiosi che ci distinguono: o come si dice, l'ispirazione cristiana.

La convivenza plurireligiosa nelle nostre scuole crea sempre più difficoltà nel celebrare le feste tipicamente salesiane in chiave religiosa. È un punto delicato del nostro tempo. I giovani però hanno diritto a una identità chiara della loro scuola e noi non dobbiamo esser troppo timidi a presentarla. Molto dipende dalla capacità di creare un clima rispettoso e di introdurre i giovani nel mistero. Se si rispetta la libertà di religione degli allievi, saranno anche loro pronti a rispettare le nostre espressioni religiose nelle funzioni organizzate dalla scuola.

La scuola ha un ruolo importante nella cultura e nell'inculturazione della fede. Inoltre, incide sulla vita della Chiesa locale. È importante che le nostre scuole collaborino con la Chiesa locale e tengano in conto la programmazione della diocesi e della parrocchia. In effetti, le nostre scuole e gli uffici che seguono le scuole offrono sempre di più il loro servizio alla Chiesa locale e la Chiesa riconosce la nostra capacità educativa.

7. La profezia della scuola salesiana

Il processo educativo salesiano nelle culture emergenti deve rendere ragione della chiamata profetica di don Bosco.

Lo sviluppo del mondo scolastico in tutti i continenti è spesso dominato da interessi economici o politici e la scuola deve perciò seguire ordini di carattere diverso da quelli educativi. Don Bosco rispondeva alle necessità dei giovani che erano causate dalla situazione sociale e industriale e creava il sistema preventivo come risposta profetica.

Di esso sembra centrale ancora oggi:

— mettere il giovane al centro e dare spazio al protagonismo giovanile nella scuola;

— cercare di stabilire e vivere relazioni interpersonali e collettive improntate ad amicizia, cordialità, corresponsabilità, nella coscienza che l'educazione è soprattutto «cosa del cuore»;

— formare e invitare i laici alla corresponsabilità con i salesiani, per la stessa missione;

— integrare la scuola con la vita, abbinandola con attività giovanili post-curricolari;

— salvarsi dal dominio economico commerciale o dall'interessamento del mercato del lavoro.

Ma rimane per tutti l'obbligo di approfondire questa forza profetica per i giovani.

2. LE ESPERIENZE DI SCAMBI A LIVELLO EUROPEO NELLE SCUOLE E NEI CENTRI DI FORMAZIONE SALESIANI: RISULTATI DI UN SONDAGGIO

di Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni

Tra le iniziative predisposte dal dicastero della Pastorale Giovanile in preparazione al Convegno Europeo sulla Scuola Salesiana, una è consistita nell'effettuare un sondaggio sulle esperienze di scambi realizzati da scuole (= scs) e da centri di formazione salesiani (= cfps) d'Europa¹. Infatti, gli scambi sono considerati sempre di più dagli organismi di cooperazione internazionale (vedi il Consiglio d'Europa e l'Unione Europea) e dagli Stati come una strategia importante per la costruzione dell'Europa² e in questo senso essi possono contribuire anche al miglioramento della qualità dell'educazione scolastica e alla nuova evangelizzazione del nostro Continente.

La relazione del sondaggio è articolata in cinque sezioni. Il punto n. 1 offre un quadro sintetico dell'evoluzione della pedagogia degli scambi scolastici in Europa. Inoltre, come si sa, l'indagine mirava anzitutto a conoscere la situazione degli scambi, effettuati dalle scs e dai cfps d'Europa, quanto a consistenza quantitativa e a impostazione qualitativa (obiettivi, contenuti, strategie, progetti) e al tempo stesso si voleva effettuare una valutazione delle esperienze dal punto di vista pastorale ed educativo: queste tematiche sono state trattate nelle sezioni n. 2 e 3. La quarta cerca, sulla base delle risposte del questionario, di individuare alcune

¹ La relazione è responsabilità comune dei due Autori; tuttavia, G. Malizia ha steso i punti n. 1 e 5 e ha curato la redazione finale e V. Pieroni, un ricercatore laico che collabora con l'Istituto di Sociologia della Facoltà di Scienze dell'Educazione dell'Università Salesiana, ha steso le sezioni n. 2, 3 e 4.

² *La pédagogie des échanges. Buts et moyens de la formation des enseignants*, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe, 1993.

prospettive di futuro, mentre l'ultima sezione tenta di fornire alcune osservazioni conclusive.

1. Evoluzione della pedagogia degli scambi scolastici in Europa

Quando dopo la guerra le frontiere si sono riaperte, i giovani hanno ripreso gradualmente a viaggiare in forma individuale, cercando di intrecciare un dialogo con i coetanei degli altri paesi, aiutati in questo da singoli insegnanti o scuole³. Un certo numero di governi è intervenuto molto presto per sostenere tali iniziative. A questo erano spinti da una serie di *idealtà comuni*: lo sviluppo di una coscienza europea, la promozione della dimensione europea dell'educazione nei programmi, la considerazione degli scambi scolastici come parte integrante di una formazione moderna.

Successivamente, organizzazioni come il Consiglio d'Europa e la Comunità Europea hanno attirato l'attenzione dei rispettivi Stati membri sull'importanza degli scambi per la costruzione dell'Europa. Di qui le raccomandazioni ai vari governi di promuovere tali esperienze e la loro inclusione nei curricula.

I recenti sviluppi nell'Europa dell'Est hanno ampliato ancora di più gli orizzonti. Attraverso la intensificazione delle relazioni tra scuole, insegnanti e allievi è possibile contribuire efficacemente alla costruzione di una «casa comune» all'Est e all'Ovest.

1.1. La situazione attuale

Il termine «scambio» può essere inteso in senso largo per indicare ogni scambio educativo di materiali, idee o persone. In una accezione più ristretta esso sta a significare il periodo dello scambio reale quando, cioè, un gruppo riceve la visita di un altro gruppo.

Scambi scolastici del tipo «*da famiglia a famiglia*» vengono realizzati già da vari anni. In molti casi sono stati avviati con una finalità pedagogica piuttosto elementare quale quella di facilitare agli alunni la pratica di una lingua straniera studiata a scuola e di cono-

³ R. SAVAGE, *A Practical Guide to School Links and Exchanges*, Strasbourg, Council of Europe, 1991.

scere direttamente la vita ordinaria di un altro paese europeo. Tali scambi avvengono con maggiore frequenza tra i paesi le cui lingue sono particolarmente diffuse come la Gran Bretagna, la Francia e la Germania. La Spagna, che era stata emarginata a causa del regime franchista, a partire dalla metà degli anni '70 ha ripreso il posto che le compete a motivo di una lingua che è tra le più parlate del mondo.

In anni più recenti gli scambi scolastici hanno assunto anche la modalità di una cooperazione stabile *tra le scuole*: in questo caso una gran parte dei processi di insegnamento/apprendimento viene effettuata mediante lo scambio di messaggi, lettere, statistiche, sondaggi e progetti di vario tipo. La formula consente di utilizzare qualsiasi disciplina e tutti gli allievi possono partecipare indipendentemente dall'età. La modalità in questione è divenuta molto comune nell'istruzione primaria e si va diffondendo anche nella scuola secondaria come una delle possibili strategie dello sviluppo curricolare e dell'introduzione di una dimensione europea nella formazione scolastica.

1.2. *Le prospettive*

Relazioni significative hanno bisogno per svilupparsi di una base di comunicazioni ampie e regolari che coinvolgano l'intera scuola. Visite e scambi dovrebbero essere considerati come uno dei possibili risultati e non come il solo scopo di tali comunicazioni: è auspicabile che queste nascano piuttosto dal *desiderio* genuino di conoscersi meglio. In ogni scuola esiste una ricchezza di esperienze e di risorse tale che qualsiasi altra scuola ne può beneficiare grandemente e per ogni area del curriculum.

Non v'è dubbio che la formula tradizionale degli scambi su base familiare e la più recente della collaborazione tra le scuole rimangono fondamentali. In aggiunta si va affermando come sviluppo della seconda strategia il modello del *progetto educativo*. Tale impostazione è più diffusa in Francia, in Germania, in Spagna e in Gran Bretagna: sono paesi che mettono a disposizione maggiori risorse per finanziare attività di scambio a condizione che esistano segni certi di una prassi educativa valida.

Si è anche cercato di definire questa ultima in relazione al modello del progetto. In concreto sono state indicate le seguenti caratteristiche:

a) il progetto va focalizzato su argomenti significativi per gli studenti, che suscitino un problema da risolvere o esigano l'assunzione di responsabilità, in modo da farli partecipare a un lavoro comune, fornendo di conseguenza ragioni reali e non artificiali per comunicare;

b) i progetti migliori sono quelli che diventano parte integrante nella vita della scuola. In altre parole il progetto dovrebbe estendersi oltre il periodo della visita per entrare a far parte del curriculum stesso;

c) bisogna evitare che i collegamenti si interrompano al momento della conclusione della visita;

d) è essenziale assicurare delle buone comunicazioni. In proposito alla posta ordinaria si vanno affiancando il telefono, il fax e la posta elettronica.

2. L'Europa salesiana delle scuole e dei centri di formazione

Sono presentati qui di seguito i dati quantitativi di base sulle scs e sui cfps d'Europa, quali risultano dal sondaggio. La sezione è distribuita in *quattro* parti. La prima analizza le informazioni sul campione, la seconda quelle sulla tipologia delle strutture formative, la terza sul personale e la quarta sugli alunni.

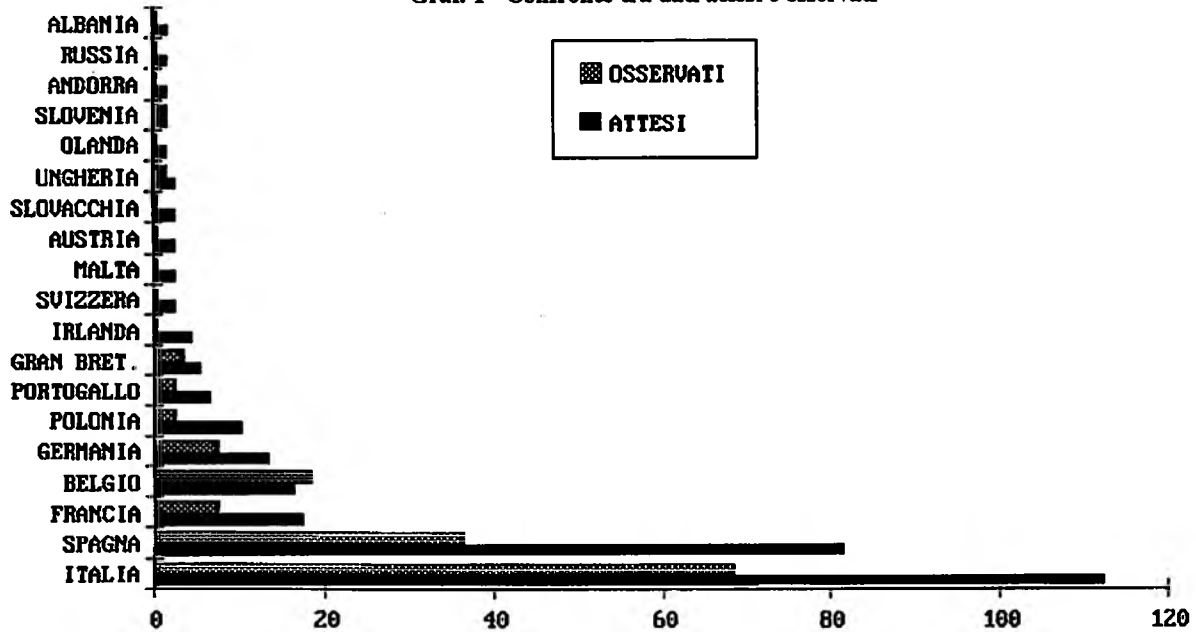
2.1. Descrizione del campione e del questionario

Secondo l'elenco fornito dal Dicastero della Pastorale Giovanile, l'universo delle case salesiane d'Europa che possono contare su una scs e/o su un cfps, si compone di 279 unità e si presenta così distribuito: più del 40% (112=40.1%) si trova in Italia, un terzo circa (85=31.8%) nella Penisola Iberica e il 30% quasi (79=28.3%) nell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale (cfr. Tav. 1 e Graf. 1).

Alle 279 case è stato inviato un questionario-scheda, così suddiviso in base agli argomenti trattati:

— le prime 5 domande riguardano le informazioni di base relative alla localizzazione civile e salesiana delle Case, alle tipologie di scs e cfps, al numero e alla composizione interna del personale e dell'utenza;

Graf. 1 - Confronto tra dati attesi e osservati



— dalla domanda 6 alla 6.1-6.1.23 l'interesse si concentra esclusivamente sulle esperienze di scambio a livello europeo: in un primo momento la 6 divide in due il campione tra chi le ha effettuate o meno; seguono le sottodomande 6.1 e 6.1.1., fino alla 6.1.23, mirate a sondare la loro quantità e qualità; invece la 6.2 è rivolta unicamente alle Opere che non le hanno effettuate, chiedendone le ragioni;

— dalla dom. 7 in fondo torna a rispondere il campione al completo nell'intento di verificare, in prospettiva futura, l'interesse o meno verso tali attività e, quindi, di determinare il contributo che le strutture di governo della Congregazione possono apportare al loro sviluppo.

Tornando al campione, va detto subito che all'indagine ha risposto la metà delle strutture interessate (147=52.7%; cfr. Tav. 1). Più specificamente, in Italia hanno restituito il questionario 68 case sulle 112 attese (pari al 60.7%); tale quota da sola raggiunge quasi la metà del totale dei rispondenti (46.3%). Nella Penisola Iberica si è trattato di 40 su 88 (45.4%) che rappresentano il 27.2% di quante hanno inviato la scheda completata⁴. La rimanente quota (39 case su 80, pari al 26.5%) abbraccia sette paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale: Belgio, Francia, Germania, Gran Bretagna, Polonia, Slovenia, Ungheria⁵. Non hanno invece restituito alcun questionario: Albania, Austria, Irlanda, Olanda, Russia, Slovacchia e Svizzera.

Trattandosi di un campione raggiunto attraverso un questionario postale e che, pertanto, non costituisce il frutto di una scelta casuale, un interrogativo che sorge spontaneo riguarda il valore dei risultati. A giudizio degli esperti di metodologia della ricerca e di statistica, un tasso di risposte del 50%, ottenuto mediante un solo sollecito scritto, come nel caso del nostro sondaggio, è ritenuto appena adeguato per l'analisi e la stesura di un rapporto⁶. Quanto al-

⁴ Più precisamente 38 case su 81 in Spagna (46.9%) e 2 su 6 in Portogallo 33.3%.

⁵ In particolare, 7 case su 17 in Francia (41.2%), 18 su 16 in Belgio, 7 su 13 in Germania (53.8%), 2 su 10 in Polonia (20%), 3 su 5 in Gran Bretagna (60%), 1 su 1 in Slovenia (100%) e 1 su 2 in Ungheria (50%).

⁶ Cfr. K.D. BAILEY, *Metodi della ricerca sociale*, Bologna, Il Mulino, 1985, pp. 117-205.

la rappresentatività, essa manca se si passano al vaglio del Chi2 i dati attesi e osservati relativi a tutti i singoli paesi; invece, se si prendono in considerazione i tre gruppi, Italia, Penisola Iberica ed Europa nord-occidentale, centrale e orientale, allora all'esame del Chi2 non emerge nessuna differenza significativa ed è, quindi, possibile una generalizzazione prudente dei risultati limitatamente alle tre aree geografiche.

Tav. 1 - Confronto tra le case a cui è stato inviato il questionario (dati attesi) e quelle che hanno risposto (dati osservati)

	DATI ATTESI		DATI OSSERVATI	
	Num. Case	%	Num. Case	%
ITALIA	112	40.1	68	46.3
SPAGNA	81	29.0	38	25.8
FRANCIA	17	6.1	7	4.7
BELGIO	16	5.7	*18	12.2
GERMANIA	13	4.7	7	4.7
POLONIA	10	3.6	2	1.4
PORTOGALLO	6	2.2	2	1.4
GRAN BRETAGNA	5	1.8	3	2.0
IRLANDA	4	1.4		
AUSTRIA	2	0.7		
MALTA	2	0.7		
SLOVACCHIA	2	0.7		
SVIZZERA	2	0.7		
UNGHERIA	2	0.7	1	0.7
ALBANIA	1	0.4		
ANDORRA	1	0.4		
OLANDA	1	0.4		
RUSSIA	1	0.4		
SLOVENIA	1	0.4	1	0.7
TOTALE	279	100.0	147	100.0

* Nel caso del Belgio i dati osservati sono superiori a quelli attesi perché sono arrivate le risposte di due case che non erano comprese nell'elenco fornito dal Dicastero della Pastorale Giovanile.

2.2. Tipologia delle scs e dei cfps

Nell'anno 1993-94 le 147 case che hanno risposto gestivano globalmente i seguenti *livelli del sistema formativo*: un 30% offrivano scuole elementari; oltre il 70% scuole secondarie inferiori; quasi il 60% scuole secondarie superiori; un altro 30% cfps (cfr. Tav. 2). Percentualmente le opere della Penisola Iberica si concentrano nella secondaria inferiore e superiore e nelle elementari; quelle dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale tendono a situarsi sui valori del totale che, però, superano nel caso della secondaria superiore, mentre le elementari si trovano molto al di sotto; infine, le case italiane sono sovrarappresentate tra i cfps e sottorappresentate nelle elementari.

Passando a considerare la tipologia della *scuola secondaria inferiore* l'indirizzo prevalente è costituito da quelle comprensive/uniche (il 40% circa delle case le segnala) (cfr. Tav. 2). Seguono le scuole tecnico-professionali (più del 20%) e quelle a indirizzo umanistico-scientifico (poco più del 15%).

Tra le *scuole secondarie superiori* occupano il primo posto gli indirizzi tecnico e scientifico (ognuno il 30% circa) (cfr. Tav. 2). Successivamente si collocano quelli umanistici e professionali (quasi un quarto ciascuno), mentre le scuole comprensive/uniche non arrivano al 10%. In pratica si nota una presenza alla pari tra indirizzo umanistico-scientifico da una parte e tecnico-professionale dall'altra, mentre forse il carisma della nostra Congregazione richiederebbe una maggiore diffusione del secondo.

Dai dati disaggregati relativi alla *distribuzione geografica* dei tipi delle scuole secondarie inferiori e superiori risulta che (cfr. Tav. 2):

— in Italia, la media inferiore è quasi esclusivamente comprensiva/unica, come era da aspettarsi; tra le superiori prevalgono gli indirizzi umanistico, scientifico e tecnico rispetto al professionale che appare percentualmente sottorappresentato in relazione al totale; al contrario i cfps sono sovrarappresentati;

— quanto alla Penisola Iberica, si nota una notevole diffusione delle elementari, la secondaria inferiore è caratterizzata dalla prevalenza dell'indirizzo tecnico-professionale e quella superiore dallo scientifico, dall'umanistico e dal professionale;

Tav. 2 - Livelli e tipi di scs e cfps d'Europa (anno 1993-94 — in frequenze e percentuali)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPERIENZE SCAMBI	
		Italia	Penisola Iberica	**Europa NOCE	SI	NO
TOTALI	147	68	40	39	35	112
	100.0	46.3	27.2	26.5	23.8	76.2
ELEMENTARI	44	5	30	9	8	36
	29.9	7.4	75.0	23.1	22.9	32.1
SCUOLA SEC. INFERIORE*	107	45	35	27	24	83
	72.8	66.2	87.5	69.2	68.6	74.1
— comprensiva/unica	55	35	12	8	12	43
	37.4	51.5	30.0	20.5	34.3	38.4
— umanistico/scientifica	24	2	8	14	8	16
	16.3	2.9	20.0	35.9	27.9	14.3
— tecnico/professionale	31	1	17	13	6	25
	21.1	1.5	42.5	33.3	17.1	22.3
— altro	2	2	0	0	0	2
	1.4	2.9	0.0	0.0	0.0	1.8
SCUOLA SEC. SUPERIORE*	88	34	29	25	22	66
	59.9	50.0	72.5	64.1	62.9	58.9
— comprensiva/unica	9	0	3	6	3	6
	6.1	0.0	7.5	15.6	8.6	5.4
— umanistica	38	16	15	7	9	29
	25.9	23.5	37.5	17.9	25.7	25.9
— scientifica	42	16	16	10	12	30
	28.6	23.5	40.0	25.6	34.3	26.8
— tecnica	43	17	9	17	10	33
	29.3	25.0	22.5	43.6	28.6	29.5
— professionale	34	5	13	16	9	25
	23.1	7.4	32.5	41.0	25.7	22.5
— altro	6	1	0	5	3	3
	4.1	1.5	0.0	12.8	8.6	2.7
— cfps	44	31	9	4	14	30

* Si fa notare che i dati assoluti e le percentuali, relativi ai livelli «scuola secondaria inferiore» e «scuola secondaria superiore» non coincidono con la somma delle frequenze e delle percentuali riguardanti i singoli tipi in cui sono distribuiti tali livelli. La differenza dipende, oltre che da errori nelle risposte, anche dal fatto che a ognuno dei due livelli possono corrispondere uno o più tipi di scuola.

** NOCE: nord-occidentale, centrale ed orientale.

— infine nei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale le scuole secondarie inferiori tendono a concentrarsi nell'indirizzo umanistico-scientifico e tecnico-professionale e le superiori in quelli tecnico e professionale.

Dal punto di vista della partecipazione agli scambi, le scs e i cfps più attivi sembrano le scuole secondarie inferiori di tipo umanistico-scientifico, le superiori di indirizzo scientifico e soprattutto i cfps. Al contrario, risultano meno impegnate le elementari e le secondarie inferiori tecnico-professionali (cfr. Tav. 2).

2.3. *Composizione del personale*

Per maggiore chiarezza si è distinto tra docenti e dirigenti.

2.3.1. I docenti

Il numero dei docenti religiosi e laici, salesiani e non, inseriti nelle attività formative salesiane, relativamente all'anno scolastico 1993-94 e al numero delle case che hanno risposto, assomma complessivamente a 7.202 (cfr. Tav. 3 e Graf. 2). Dal punto di vista dello *status ecclesiale e del sesso*, il gruppo più numeroso è costituito dai docenti laici (85% circa): al suo interno i maschi rappresentano da soli quasi il 60%, mentre le femmine, seppure più numerose dei salesiani e dei religiosi/e e sacerdoti non salesiani messi assieme, sono in rapporto di circa una su quattro dell'intero corpo docente. I salesiani sono poco più del 10% dell'intero corpo insegnante (13.2%), mentre appare scarsamente rilevante il numero dei religiosi/e e sacerdoti non salesiani (2.1%).

Tali dati sono stati incrociati con alcune variabili ritenute più significative ai fini di delineare una immagine più precisa del personale. Per quanto riguarda la *distribuzione geografica*, va messa in evidenza anzitutto una maggiore presenza di docenti laici/e nelle strutture dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale, pari al 96% del totale; in questo caso è quasi nulla la partecipazione dei religiosi/e e sacerdoti «altri», mentre i salesiani si riducono al 3.7% (cfr. Tav. 3). Il trend appare diversamente accentuato in Italia e nella Penisola Iberica, dove i salesiani all'interno dell'organico si aggirano attorno al 20% (21.6 e 18.4%, rispettivamente); ma anche qui si nota una differenza in quanto i pochi religiosi/e e sacerdoti «altri» si trovano per il 90% circa in Italia (e rappresenta-

Tav. 3 - Docenti impiegati nelle scs e nei cfps (totali e variabili scelte; anno 1993-94; frequenze e percentuali)

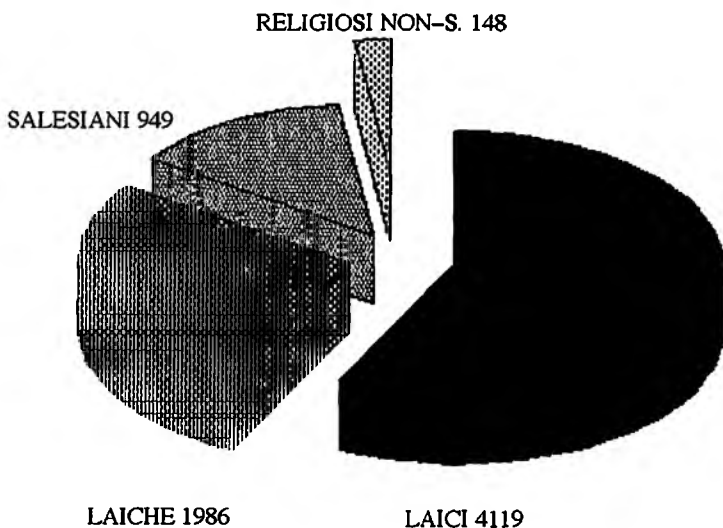
	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPER. SI	SCAMBI NO +altro	Elemen- tari	TIPI DI SCUOLA		
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE				CFP	Sec. Infe- riore	Sec. Supe- riore
TOTALE	7202 100.0	2414 33.5	1720 23.9	3068 42.6	2070 28.7	5132 71.3	71 1.0	320 4.4	787 10.9	5957 82.7
LAICI	4119 57.2	1142 47.3	942 53.7	2053 66.9	1148 55.5	2971 57.9	17 23.9	245 76.6	375 47.6	3444 57.8
LAICHE	1986 27.6	622 25.8	470 27.3	894 29.1	594 28.7	1392 27.1	49 69.0	15 4.7	255 32.4	1645 27.6
SALESIANI	949 13.2	521 21.6	316 18.4	112 3.7	200 9.7	749 14.6	5 7.0	59 18.4	151 19.2	728 12.2
RELIGIOSI NON-SAL.	148 2.1	128 5.3	10 0.6	9 0.3	128 6.2	20 0.4	0 0.0	1 0.3	6 0.8	140 2.4

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

no il 5.3% del corpo docente). Rimane comunque pur sempre dominante la percentuale dei laici anche in questi contesti, in rapporto di quasi uno su quattro (73.1%) per l'Italia e di uno su cinque (81%) per la Penisola Iberica; al loro interno i maschi sono in misura doppia delle femmine.

Nella distribuzione per livelli e tipi di scs e cfps le informa-

Graf. 2 - Docenti distribuiti in base alla variabile di status



zioni raccolte non permettono di andare molto in profondità, poiché non si è voluto rendere troppo complesso il questionario allo scopo di favorire il massimo delle risposte. In pratica pochi sono i docenti che insegnano solo in un livello o tipo: l'1% nelle elementari e il 5% nei cfps (cfr. Tav. 3). La grande maggioranza, oltre il 90%, è impegnato in più collocazioni, in particolare tra secondaria superiore, inferiore e cfps, e questo dato può essere interpretato come un segno di una utilizzazione efficiente del personale.

A questo punto è d'obbligo un interrogativo: *quanti di questi docenti hanno partecipato* alle esperienze di scambio a livello europeo? Dai dati si rileva che sono il 30% circa (28.7%), mentre più del 70% (71.3%) non vi ha preso parte (cfr. Tav. 3). Tra quanti vi hanno partecipato, più della metà sono insegnanti laici maschi (55.5%); ad essi si aggiunge anche una quota non indifferente di femmine, il 30% circa (28.7%), per cui i docenti laici/e rappresentano complessivamente quasi l'85% di tutti coloro che hanno effettuato scambi. Tuttavia, se considerati in relazione al totale delle due categorie di docenti, gli insegnanti laici maschi con tale esperienza sono soltanto poco più di un quarto (27.8%) ed anche per le femmine si rileva una percentuale appena più elevata (29.9%).

All'interno del gruppo dei *docenti salesiani* la situazione non migliora: in rapporto al totale degli insegnanti con esperienza essi non arrivano al 10%; in riferimento alla loro categoria, appena uno su cinque vi ha partecipato (21.1%). Invece i religiosi/e e i sacerdoti non salesiani, benché costituiscano soltanto il 6.2% del totale dei partecipanti agli scambi, in realtà quasi tutti, cioè oltre l'85%, hanno compiuto tali esperienze.

Da ultimo si è ritenuto opportuno classificare le *case salesiane in base al numero dei docenti* (cfr. Tav. 4). Pertanto, sono state considerate «piccole» le opere con meno di 20 docenti; «medie», quelle tra 21 e 50; «grandi», quelle con oltre 50. Le prime sono anche le meno numerose (più di un quarto del totale delle case) e si collocano prevalentemente in Italia; e sono anche quelle che hanno organizzato meno scambi. Le case di media *ampiezza* sono le più numerose (quasi il 40%), seguite dalle grandi (più di un terzo). Percentualmente le prime tendono a concentrarsi nella Penisola Iberica e le seconde nell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale e tra le opere che hanno effettuato esperienze di scambio.

2.3.2. I direttori

Dal punto di vista del *numero* circa la metà del personale in posizione direttiva è composta da salesiani (49.7%) (cfr. Tav. 5 e Graf. 3). Inoltre, una quota non indifferente è formata da laici (38.2%) e laiche (9.9%), i quali nell'insieme raggiungono una percentuale vicina a quella dei salesiani (48.1%). Si rileva anche una presenza marginale (3.2%) di religiosi/e e sacerdoti non salesiani,

Tav. 4 - Distribuzione delle case in base al numero dei docenti (anno 1993-94; frequenze e percentuali)

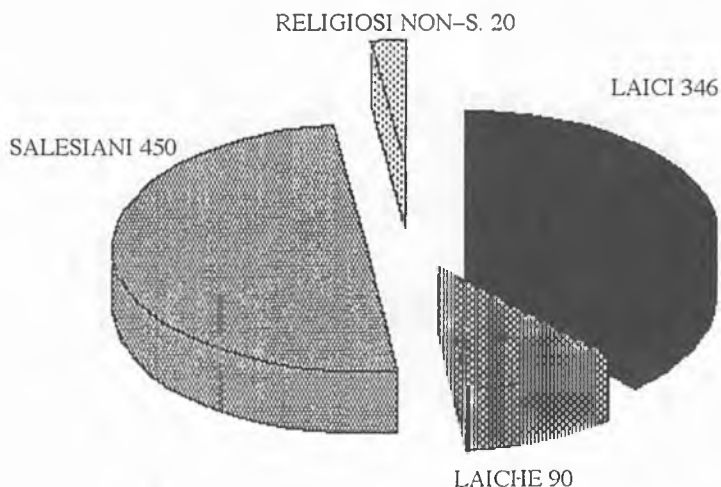
	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPER. SCAMBI		Elemen- tari	TIPI DI SCUOLA		
		Italia	Pensola Iberica	*Europa NOCE	SI	NO		CFP	Sec. Infe- riore	Sec. Supe- riore +altro
— fino a 20	41	30	4	7	8	33	2	14	19	5
	27.9	44.1	10.0	17.9	22.9	29.5	50.0	73.7	55.9	5.7
— 21-50	55	24	24	7	9	46	2	4	11	37
	37.4	35.3	60.0	17.9	25.7	41.1	50.0	21.1	32.4	42.0
— oltre 50	50	14	12	24	18	32	0	0	4	46
	34.0	20.6	30.0	61.5	51.4	28.6	0.0	0.0	11.8	52.4

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

i quali dirigono quasi tutte scuole secondarie inferiori e si collocano prevalentemente nelle case della Penisola Iberica.

Dai dati disaggregati è possibile verificare alcune connotazioni di fondo all'interno del gruppo direttivo. Vale la pena analizzare anzitutto la *distribuzione geografica* (cfr. Tav. 5). Dei salesiani, quasi la metà si trova nelle case italiane (45.8%) e una quota altrettanto consistente nella Penisola Iberica (41.3%), mentre soltanto poco più del 10% (12.8%) occupa tale posto nelle opere dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale. In queste ultime, infatti, prevale decisamente la presenza dei laici, che sono per oltre due terzi dei casi maschi (67.9%), cui si aggiunge un altro 11.1% di femmine/laiche. Viceversa la quota più bassa di laici si situa in Italia (11.3% maschi e 3.9% femmine), mentre nella Penisola Iberica le percentuali dei laici/e e dei salesiani sono piuttosto simili (42.6% e 41.3% rispettivamente).

Graf. 3 - Personale direttivo distribuito in base alla variabile di status



Tav. 5 - Personale direttivo delle scs e dei cfp d'Europa (totale e variabili scelte; anno 1993-94; frequenze e percentuali)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPER. SCAMBI		Elementari	TIPI DI SCUOLA		
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE	SI	NO		CFP	Sec. Inferiore	Sec. Superiore +altro
TOTALI	906	255	355	296	303	603	9	45	148	700
	100.0	28.1	39.2	32.7	33.4	66.6	1.0	5.0	16.3	77.3
LAICI	346	39	106	201	176	170	4	14	34	291
	38.2	15.3	29.9	67.9	58.1	28.2	44.4	31.1	23.0	41.6
LAICHE	90	10	45	35	36	54	1	0	16	73
	9.9	3.9	12.7	11.1	11.9	9.0	11.1	0.0	10.8	10.4
SALESIANI	450	206	186	58	89	361	4	31	79	335
	49.7	80.8	52.4	19.6	29.4	59.9	44.4	68.9	53.4	47.9
RELIGIOSI	20	0	18	2	2	18	0	0	19	1
NON-SAL.	3.2	0.0	5.1	0.7	0.7	3.0	0.0	0.0	12.8	0.1

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

Circa la suddivisione per *livelli e tipi di scs e di cfps* valgono le precisazioni fatte sopra nel caso dei docenti. I direttori operano generalmente in case dotate di strutture scolastico-formative polifunzionali ed in cui è prevalente la secondaria superiore (cfr. Tav. 5).

Un terzo dei direttori (33.4%), cioè una minoranza anche se consistente, ha partecipato a esperienze di scambi a livello europeo: la percentuale è leggermente superiore a quella dei docenti (cfr. Tav. 5). I laici sembrano i più attivi nell'avviare tali iniziative perché rappresentano il 70% di quanti vi hanno preso parte (60% circa maschi e più del 10% femmine). I salesiani, che pur costituiscono la metà dei direttori, risultano appena il 30% di coloro che hanno sperimentato gli scambi.

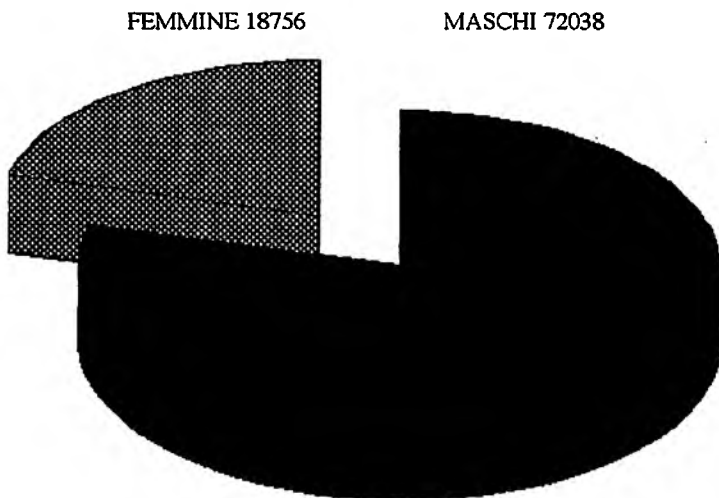
2.4. *Composizione dell'utenza*

Gli alunni iscritti nei vari tipi di scs e cfps presenti nelle 147 case salesiane che hanno risposto al sondaggio assommano *nel complesso* e relativamente all'anno 1993-94, a 90794 unità. Di essi circa quattro su cinque sono *maschi* (79.3%) a fronte di un quinto di *femmine* (20.7%) (cfr. Tav. 6 e Graf. 4). La distribuzione per sesso è sostanzialmente omogenea tra le diverse aree geografiche considerate, anche se le ragazze tendono a concentrarsi leggermente di più nelle strutture formative della Penisola Iberica, mentre sono lievemente sottorappresentate nei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale.

Per quanto riguarda la suddivisione per *livelli e tipi*, va anzitutto tenuto presente che per alcuni errori nella compilazione dei questionari il dato non è completamente preciso, ma deve essere considerato come indicativo. Più di un terzo degli alunni (36.4%) è iscritto alla secondaria inferiore e una quota simile (36.2%) alle superiori: nel complesso circa tre su quattro si collocano in questi due livelli (cfr. Tav. 6). La quota residua si distribuisce tra le elementari (16.2%) e i cfps (11.2%).

Sul piano *geografico* la quota maggioritaria di utenza spetta alla Penisola Iberica, con più del 40% (43.3%); segue l'Europa nord-occidentale, centrale e orientale con quasi un terzo (31.9%) e quindi l'Italia che da sola abbraccia un quarto (24.8%) (cfr. Tav. 6). Il maggior numero di alunni nella Spagna e nel Portogallo si

Graf. 4 - Alunni di tutte le scuole/CFP distribuiti per sesso



spiega soprattutto con l'apporto degli iscritti nelle scuole elementari e nelle secondarie inferiori. Stando ai dati, l'Italia sembra puntare di più sui cfps e chi conta su una maggiore utenza di scuole secondarie superiori e inferiori sono soprattutto i Paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale.

Se considerato in base al totale per l'Europa, il *rapporto alunni/case* è di 618 che certamente facilita la creazione di una vera comunità educativa, benché sia un po' sottodimensionato dal punto di vista dell'efficienza. Il maggior numero di allievi per opera si colloca nelle case della Penisola Iberica, con 982 unità; segue, in misura meno elevata ma pur sempre sufficiente sul piano organizzativo, la situazione dei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale con 742 soggetti, mentre l'Italia raggiunge appena la cifra di 331 che appare troppo bassa.

Come già per i docenti, anche la quantità degli alunni è stata considerata indicativa dell'*ampiezza di una struttura*. Nel presente caso sono state create le seguenti categorie: vengono considerate

Tav. 6 - Iscritti alle scs e ai cfps d'Europa distribuiti in base al sesso ed ai tipi di scuola (anno 1993-94; frequenza e percentuali)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPERIENZE SCAMBI	
		Italia	Penisola Iberica	**Europa NOCE	SI	NO
TOTALI	90794	22546	39301	28947	25089	65705
	100.0	24.8	43.3	31.9	27.6	72.4
M	72038	17900	30884	23254	18820	53218
	79.3	24.8	42.9	32.3	26.1	73.9
F	18756	4646	8417	5693	6269	12487
	20.7	24.8	44.9	30.4	33.4	66.6
ELEM. TOT.	14747	1093	12537	1117	2278	12469
*	(100.0)	(7.4)	(92.4)	(7.6)	(15.4)	(84.6)
	16.2	4.8	31.9	3.8	9.1	18.9
M	10208	659	9510	739	1448	9460
	15.1	3.7	30.8	3.2	7.7	17.8
F	3839	434	3027	378	830	3009
	20.5	9.3	36.0	6.6	13.2	24.1
S/INF. TOT.	33058	6783	13373	12902	10230	22828
*	(100.0)	(20.5)	(40.5)	(30.0)	(30.9)	(69.1)
	36.4	30.1	34.0	44.6	40.8	34.7
M	26305	5269	18025	10214	7540	18765
	36.5	29.4	35.1	43.9	40.1	35.3
F	6753	1514	2548	2691	2690	4063
	36.0	38.6	30.3	17.3	42.9	32.5
S/SUP. TOT.	32953	8323	11164	13466	9540	23313
*	(100.0)	(25.2)	(33.9)	(40.8)	(28.9)	(71.1)
	36.2	36.9	28.4	46.5	38.0	35.5
M	25625	5929	8665	11031	7258	18367
	35.6	33.1	28.1	47.4	38.6	34.5
F	7228	2294	2499	2435	2282	4946
	38.5	49.4	29.7	42.8	36.4	39.6
CFP TOT.	10136	6447	2227	1462	3041	7095
*	(100.0)	(63.6)	(21.9)	(14.4)	(30.0)	(70.0)
	11.2	28.6	5.7	5.1	12.1	10.8
M	9200	6043	1884	1273	2574	6626
	12.8	33.8	6.1	5.5	13.7	12.5
F	936	404	343	189	467	469
	5.0	8.7	4.1	3.3	7.4	3.8

* Le righe con * in neretto hanno la percentuale tra parentesi: è un modo per indicare che tali percentuali vanno considerate *di riga*; tutte le altre sono di colonna.

** NOCE: nord-occidentale, centrale e orientale

«piccole» le opere in cui erano iscritti, nell'anno 1993-94, non più di 500 alunni; «medie», quelle tra 501 e 1000; «grandi», quelle con oltre 1000. Tra i dati emersi sopra a proposito dei docenti, alcuni trovano conferma mentre altri appaiono lievemente diversi (cfr. Tav. 7). Il risultato di maggior contrasto riguarda le case fino a 500 alunni: se considerate «piccole», esse raggiungono quota 45.6%, mentre nella Tav. 4 erano appena poco più di un quarto (27.9%); resta comunque assodato che la percentuale più alta di tali opere si trova in Italia. L'altra conferma proviene dal riscontrare una certa concentrazione delle scuole superiori fra le opere grandi. Infine, un altro risultato diverso riguarda l'incrocio relativo agli scambi, dal momento che nella Tav. 4 essi sembrano più diffusi nelle case grandi, mentre nella Tav. 7 sono le medie ad essere le più attive. Il dato sta a dimostrare che la realizzazione di tali attività dipende più dal numero degli insegnanti che da quello degli alunni.

3. Esperienze di scambio a livello europeo

E veniamo quindi alla seconda parte dell'inchiesta, là dove si è entrati direttamente in merito all'argomento che è l'oggetto primo dell'indagine.

3.1. La diffusione delle esperienze di scambio

Le case salesiane che hanno realizzato tali iniziative a livello europeo rappresentano circa un quarto del totale che ha risposto all'inchiesta (23.8%) (cfr. Tav. 8 e Graff. 5 e 6). Le esperienze sono state compiute soprattutto nell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale (41%), mentre in Italia la percentuale è inferiore, anche se di poco, al totale (20.6%); nella Penisola Iberica la diffusione è molto ridotta, superando appena il 10% (12.5%).

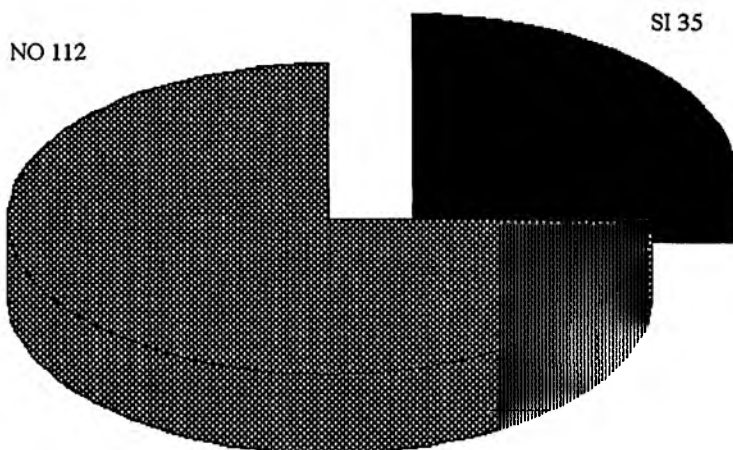
Di rimando la probabilità di avviarle cresce nei cfps, mentre è quasi nulla nelle elementari. Inoltre, esse sono più diffuse nelle case che possono contare più docenti e dirigenti, ma non necessariamente quelle con più alunni; un'altra variabile che influisce in senso positivo va ricercata nella considerazione in cui vengono tenute, in altre parole sono più presenti nelle opere che le giudicano utili.

Tav. 7 - Distribuzione delle case in base al numero degli alunni (anno 1993-94; frequenze e percentuali)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			ESPER. SCAMBI		Elemen- tari	TIPI DI SCUOLA		
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE	SI	NO		CFP	Sec. Infe- riore	Sec. Supe- riore +altro
— fino a 500	67	51	6	10	14	53	1	17	22	26
	45.6	75.0	15.0	25.6	40.0	47.3	25.0	89.5	64.7	29.5
— 501-1000	37	9	14	14	11	26	1	1	11	23
	25.2	13.2	35.0	35.9	31.4	23.2	25.0	5.3	32.4	26.1
— oltre 1000	36	4	20	12	9	27	0	0	1	35
	24.5	5.9	50.0	30.8	25.7	24.1	0.0	0.0	2.9	39.8

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

Graf. 5 - Strutture che hanno partecipato alle esperienze di scambio

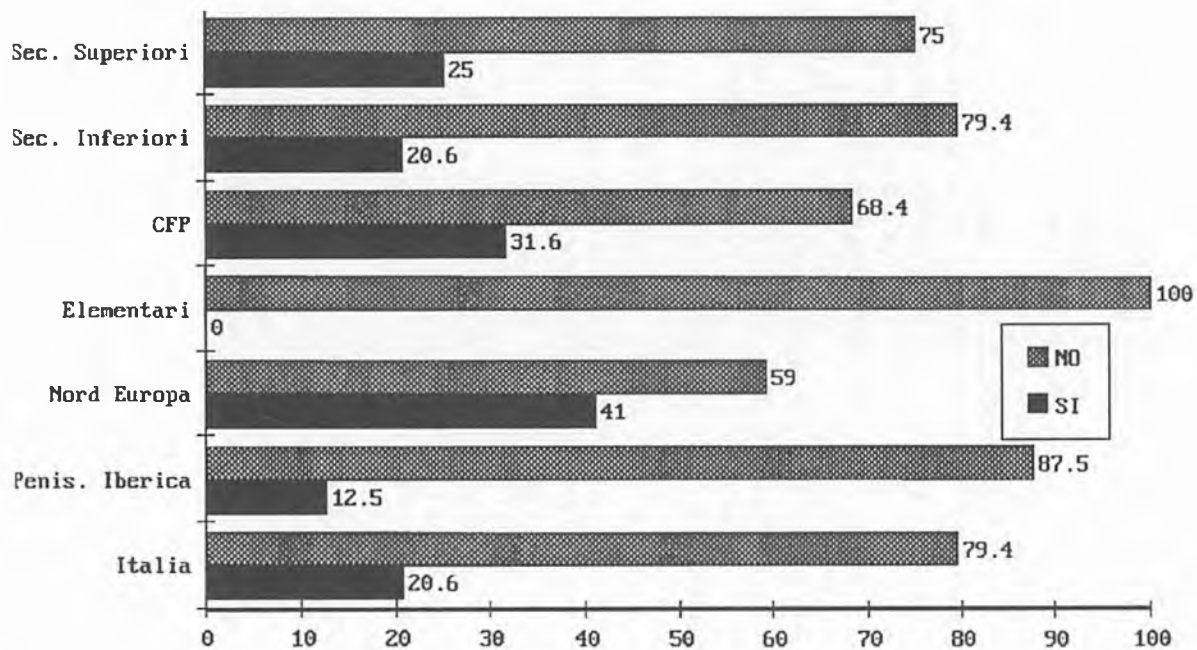


Tav. 8 - Case salesiane che hanno compiuto esperienze di scambi a livello europeo (in frequenze e percentuali)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			TIPI DI SCUOLA			
		Italia	Pen. Iberica	*Europa NOCE	Elementari	CFP	Sec. Inf.	Sec. Sup. +altro
SI	35	14	5	16	0	6	7	22
	23.8	20.6	12.5	41.0	0.0	31.6	20.6	25.0
NO	112	54	35	23	4	13	27	66
	76.2	79.4	87.5	59.0	100.0	68.4	79.4	75.0

* NOCE: nord-occidentale, centrale e orientale

Graf. 6 - Esperienze di scambi distribuite per zone geografiche e tipo di scuola



3.2. Descrizione delle esperienze di scambio

Tre case italiane che nel passato avevano effettuato iniziative di tale genere hanno deciso di *mettere fine* a queste esperienze. Tuttavia, l'80% delle case che compiono scambi sono intenzionate a *proseguire*, mentre oltre il 10% non dice esplicitamente quale scelta pensa di compiere in futuro.

Per quanto riguarda la *formula* adottata, un 30% è per la cooperazione stabile e una quota eguale per la sola permanenza presso famiglie organizzata dalla scs o dal cfps, mentre un terzo delle case ha preso parte ad ambedue i tipi di esperienza. In Italia pare prevalere la cooperazione stabile con altre scuole o Centri di Formazione Professionale (= CFP), ed è meno in uso la formula della «permanenza all'estero presso famiglie»; mentre nei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale vengono adottate entrambe indistintamente e nella Penisola Iberica ci si orienta egualmente verso l'una o l'altra delle due modalità .

Le attività di *cooperazione stabile* sono state iniziate 20 anni fa; è anche vero che più ci si allontana nel tempo e più tali esperienze sono rare, mentre la frequenza cresce parallelamente all'avvicinarsi al 1995. Sarebbe stato interessante venire a conoscere anche in quali Paesi sono state realizzate le formule di cooperazione stabile, ma la domanda relativa è rimasta purtroppo senza risposta.

E comunque, a connotare ulteriormente le esperienze vengono le segnalazioni riguardanti i *tipi di scuola e di CFP* con cui è avvenuto lo scambio. Per quanto riguarda i primi si è trattato soprattutto di iniziative con scuole non statali (la metà delle case), in particolare nella Penisola Iberica e nell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale; la più gran parte sono salesiane o, in percentuale molto minore, altre cattoliche. Fra i livelli scolastici prevale di gran lunga il secondario superiore. Circa i cfps quasi tutti gli scambi sono avvenuti con Centri non salesiani (soprattutto in Italia), di natura convenzionata, privata e pubblica, nell'ordine.

Entrando in merito alla dinamica con cui sono state realizzate le varie esperienze, è emerso che l'*iniziativa* è partita nella maggior parte dei casi (oltre il 70%) da entrambi i «partners» in interazione e in quasi un quarto delle volte solo da parte salesiana. Inoltre, sono state effettuate per lo più (oltre il 70%) in base ad un

progetto scritto, predisposto dalle strutture formative che vi hanno preso parte; rimane tuttavia un 30% quasi di scambi che mancano di tale quadro di riferimento solido, capace di garantire una sicura efficacia pedagogica all'iniziativa.

Venendo alle singole componenti dell'ultima esperienza effettuata, è giusto cominciare con i *destinatari*. Questi per il 60% sono i soli alunni e per il 40% alunni e docenti. La seconda formula, certamente più arricchente per l'intera comunità educativa, è presente soprattutto nella Penisola Iberica.

Tra le *finalità* appare primaria l'attenzione a sviluppare la coscienza europea (l'80% circa) e la dimensione interculturale (conoscenza delle culture «altre», il 70% quasi, e un terzo esplicitamente la formazione interculturale); in questo ambito rientra anche il 40% che sottolinea il contributo alla comprensione internazionale. Sugli aspetti strettamente connessi con l'apprendimento insiste il 50% che mette in risalto l'acquisizione di competenze professionali, l'allargamento della cultura generale e lo studio delle lingue. Non manca neppure l'interesse turistico (50%) che, però, non sembra presentare carattere evasivo, ma assume il valore di visite culturali guidate. Un limite consiste nella scarsa attenzione agli scambi mirati all'incontro tra gruppi e associazioni, in particolare quelli funzionali all'attività di volontariato.

Passando alle *aree contenutistiche* verso cui erano indirizzate le esperienze, la richiesta di apprendimento emerge dappertutto e tra gli aspetti da interscambiare in tal senso ritornano in primo piano la cultura generale (oltre il 60%), la formazione tecnico-operativa (la metà) e le lingue (45%). Meno di un terzo fa riferimento alla dimensione europea dell'educazione ed è un risultato che si pone in contrasto con il dato precedente dello sviluppo della coscienza europea. Resta in secondo piano ciò che attiene al folklore (un quinto quasi), alle scienze umane e sociali, all'area storico-filosofica, all'ecologia e all'arte (intorno al 10%), contenuti che meriterebbero forse maggiore considerazione.

L'*organizzazione* di tali esperienze solitamente prevedeva che gli studenti fossero accompagnati dagli insegnanti (oltre l'80% dei casi), ma non dai genitori e che fossero ospitati presso le famiglie (la metà), mentre molto pochi sono i casi di residenza in casa salesiana. In quasi tutte le esperienze (90% circa) erano programma-

te visite guidate e nella metà anche delle vere e proprie lezioni. L'organizzazione di feste e intrattenimenti era curata in oltre il 50% delle iniziative e in più di un terzo anche le attività sportivo-ricreative. Meno soddisfacente appare l'offerta dei servizi religiosi che viene segnalata solo nel 40% delle esperienze. A parte è stato chiesto se l'ultima esperienza era inserita nel programma di un organismo di cooperazione internazionale. Solo poco più di un terzo (36.4%) ha potuto usufruire di questa opportunità e si è trattato nella maggioranza dei casi dell'Unione Europea, mentre poco utile risulta il Consiglio d'Europa che per finalità istituzionale dovrebbe essere impegnato più dell'UE nello sviluppo di una coscienza europea.

Nella metà degli scambi chi si è assunto la responsabilità di *coordinare* l'iniziativa è stato un docente, in più di un terzo lo stesso direttore della casa e in poco più del 10% il preside. Sono rare le esperienze di gestione partecipata (consiglio di istituto o gruppi di docenti), mentre in un solo caso si registra una collaborazione tra docenti, genitori e alunni. Sembra che queste esperienze siano affidate principalmente all'iniziativa del singolo insegnante.

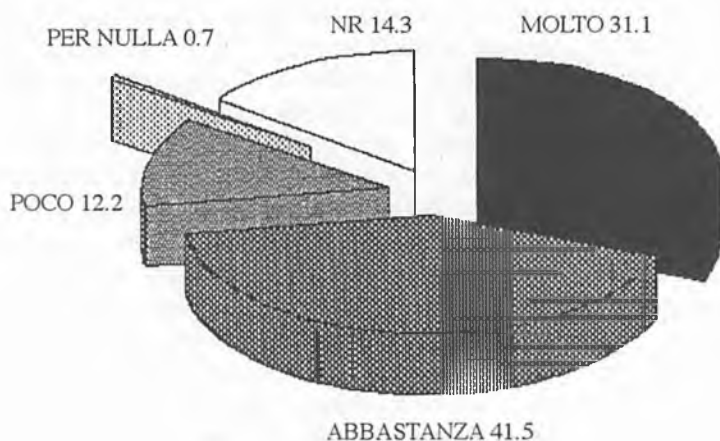
Quanto al *finanziamento* dell'attività, i fondi sono sia di natura pubblica (la metà, soprattutto nella Penisola Iberica) che privata (l'altra metà soprattutto in Italia e si tratta delle famiglie che contribuiscono senza che nulla sia scalato dalle tasse). In circa un terzo dei casi ha contribuito anche l'opera salesiana. Si riscontrano anche esperienze, benché rare (12.6%), in cui gli studenti si sono organizzati da soli per reperire i fondi.

3.3. *Valutazione dell'esperienza*

Nell'inchiesta non poteva mancare una sezione di natura valutativa degli scambi effettuati: in questa area le risposte sono state date da tutte le case che hanno compiuto tali esperienze, comprese quelle che hanno realizzato solo la formula della permanenza all'estero presso una famiglia. Sono state date due opportunità: la prima era mirata a fornire un giudizio *complessivo* (Graf. 7). Nessuno le ha considerate totalmente negative, da meno del 10% (8.6%) esse sono state ritenute semplicemente «sufficienti», men-

tre più della metà (54.3%) le apprezza come buone e oltre un terzo molto buone: in sostanza il 90% le valuta in modo favorevole. Le più entusiaste si sono dimostrate le case della Penisola Iberica e dei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale, mentre i più critici sono gli italiani.

Graf. 7 - Valutazione complessiva delle esperienze di scambio



Una seconda valutazione intendeva esaminare i *singoli* aspetti delle esperienze. Anzitutto, va osservato che il giudizio analitico è più critico del complessivo, in quanto in media non va oltre l'«abbastanza» buono; alta è anche la percentuale di quanti non hanno risposto, un segno probabilmente dell'imbarazzo di fornire una valutazione che non è stata data o che non si sa dare. Uno degli aspetti più apprezzati — ma sempre sull'abbastanza — è quello relazionale, ossia il tipo di rapporto intercorso tra gli alunni e i docenti ($M=1.86$) e con le famiglie ospitanti ($M=2.00$). Segue una sufficiente soddisfazione per alcuni elementi del progetto di scambio quali: le attività extradidattiche ($M=2.07$), l'allargamento della cultura generale ($M=2.10$), la conoscenza del Paese ospitante ($M=2.20$) e lo sviluppo di una coscienza europea ($M=2.31$). Scende, invece, tra abbastanza e poco l'apprezzamento per lo studio

delle lingue (M=2.48), per la formazione sociale in generale (M=2.52) e nei suoi vari aspetti, interculturale (M=2.54) e della comprensione internazionale (M=2.56) e anche la ricaduta sulla formazione degli insegnanti (M=2.65). Al contrario sono in media poco valutate l'acquisizione di competenze professionali (M=2.81) e — il dato che preoccupa di più — la formazione morale e religiosa (M=3.16).

In base alla *distribuzione geografica* notiamo che in Italia sono stati più apprezzati i vantaggi per la cultura e la formazione, mentre nei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale si guarda con maggiore soddisfazione all'aspetto relazionale e al completamento dell'offerta extradidattica. In ogni caso, se confrontiamo i risultati con gli obiettivi, si riscontra un notevole *divario*. Le finalità dello sviluppo della coscienza europea e della formazione interculturale che occupano le prime posizioni nella fase progettuale, nel momento della realizzazione ottengono un successo modesto, mentre conseguono un risultato migliore mete che erano situate in una collocazione secondaria. In ogni caso più che contribuire a spezzare le barriere dell'etnocentrismo o a formare competenze precise, gli scambi sembrano servire a migliorare le relazioni sociali all'interno stesso della scuola che le organizza, cioè a intensificare i rapporti tra docenti e alunni.

Nella gestione degli scambi le *difficoltà* incontrate sono state, in media, relativamente poche e sono state accusate per lo più all'interno delle strutture italiane. Tendono ad essere abbastanza problematici solo gli aspetti linguistici (M=2.32) e quelli economici (M=2.50). Quasi assenti sono state le difficoltà di natura disciplinare, o educativa; semmai in 5 o 6 esperienze i problemi sono nati a livello di organizzazione o di interazione e integrazione tra le scuole o tra i CFP che hanno partecipato alle esperienze. Inoltre, qualcuno ha fatto notare nelle osservazioni aggiunte al termine del questionario che vi partecipano solo i più bravi e che non viene garantita una pari opportunità per tutti in particolare per i giovani più emarginati dal punto di vista socio-economico, culturale, morale e religioso.

Per completare il quadro valutativo si è voluto conoscere se tali esperienze sono state valorizzate cercando in qualche modo di farle conoscere e, infine, se sono continuate in seguito. Nel primo

caso ci si è limitati a produrre per lo più rapporti (la metà) o altra documentazione scritta (un quarto), raramente si è provveduto a *socializzarle* attraverso pubblicazioni su giornalini (un quinto) o altri mezzi d'informazione. In pratica si nota un atteggiamento che tende a chiudere e a consumare tali esperienze nello spazio di tempo della loro realizzazione, come se fossero fini a se stesse, senza dare loro quella risonanza che potrebbe invogliare anche altri ad effettuarle.

Nella successiva domanda emerge che in più di un terzo dei casi, dopo la realizzazione dell'esperienza, sono *continue* le relazioni con le scuole o i centri con cui si è fatto lo scambio. Una metà inoltre ha mantenuto i rapporti anche se in forma sporadica ed occasionale. Solo un quinto sembra aver interrotto completamente le relazioni.

3.4. *Motivi della mancata realizzazione degli scambi*

Risposte o chiarimenti in tal senso provengono dal gruppo maggioritario di chi non ha ancora compiuto esperienze di scambio o ha deciso di non farle più o si limita ad organizzare solo permanenze all'estero presso famiglie. In realtà hanno contribuito di *più* a scoraggiare, in almeno metà dei casi, fattori di ordine organizzativo, ossia la mancanza di una persona che si assumesse le responsabilità del coordinamento e dell'animazione in un contesto di carenza di personale salesiano (51.2%), cui si aggiunge più di un terzo (35.2%) che richiama globalmente il problema, mentre non pare creare difficoltà il cambiamento del direttore o del preside (2.4%) (cfr. Tav. 9 e Graf. 8). Seguono motivi di ordine economico (42.4%), che tra l'altro vengono messi particolarmente in risalto nelle osservazioni aggiunte al termine del questionario che richiamano anche la classe sociale relativamente popolare delle famiglie degli alunni. Va rilevato come questi due tipi di difficoltà siano stati sottolineati in particolare dalla Penisola Iberica, mentre ne sono meno raggiunti i paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale, soprattutto da quelle organizzative. È interessante notare inoltre che i problemi linguistici sono stati ritenuti il maggior fattore ostacolante da chi ha effettuato esperienze, mentre vengono sottovalutate da chi non ne ha ancora compiute (18.4%).

Tav. 9 - Motivi per cui non sono state organizzate le esperienze di scambio (in percentuale)

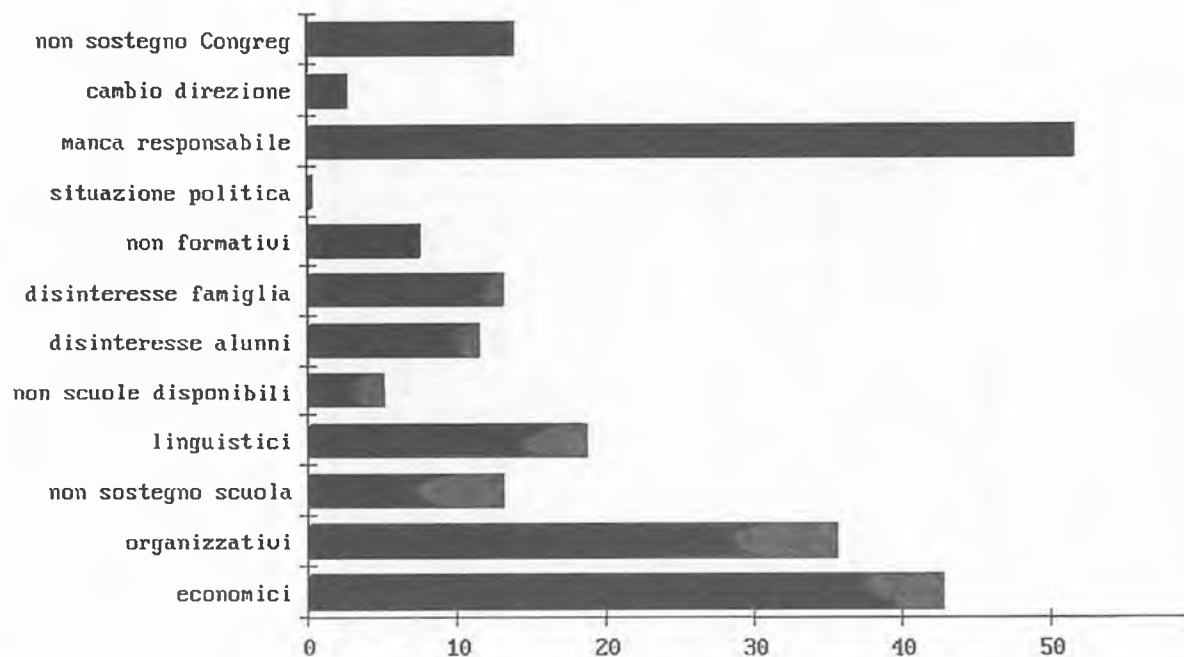
	TOTALE	ZONA Ita- lia	GEOGRAFICA Penis. Iberica	*Eu- ropa NOCE	Elemen- tari	TIPI DI SCUOLA CFP	Sec. Infe- riore +altro	Sec. Supe- riore
1.	42.4	36.1	56.8	37.0	25.0	53.3	58.6	36.0
2.	35.2	34.4	40.5	29.6	0.0	40.0	10.3	45.3
3.	12.8	13.1	21.6	0.0	0.0	0.0	10.3	17.3
4.	18.4	11.5	21.6	29.6	25.0	26.7	17.2	16.0
5.	4.8	0.0	8.1	11.1	0.0	0.0	3.4	6.7
6.	11.2	13.1	10.8	7.4	25.0	6.7	24.1	6.7
7.	12.8	13.1	16.2	7.4	25.0	0.0	27.6	9.3
8.	7.2	9.8	2.7	7.4	0.0	6.7	6.9	8.0
9.*								
10.	51.2	54.1	56.8	37.0	0.0	46.7	48.3	56.0
11	2.4	3.3	0.0	3.7	0.0	46.7	48.3	56.0
12	13.6	19.7	13.5	0.0	0.0	13.3	10.3	16.0
13.	17.6	14.8	16.2	25.9	25.0	20.0	13.8	18.7

- LEGENDA: 1. motivi economici
 2. motivi organizzativi
 3. mancanza di sostegno dell'autorità scolastica
 4. difficoltà linguistiche
 5. non è stata trovata nessuna scuola/Centro disponibile
 6. disinteresse degli alunni
 7. disinteresse delle famiglie
 8. gli scambi non sono formativi
 9. la situazione politica (l'* sta a significare che l'item non è stato segnalato)
 10. mancanza di un responsabile in grado di coordinare/animare
 11. è cambiato il direttore o il preside
 12. manca il sostegno della Congregazione
 13. altro

* NOCE: nord-occidentale, centrale e orientale

Invece, la mancata organizzazione non sembra dipendere dal fatto che non tutti gli alunni (11.2%) o le famiglie (12.8%) siano interessati a tali iniziative; tanto meno influisce la mancanza di reali opportunità per effettuarle, cioè il non aver trovato scuole o centri con cui compiere lo scambio (4.8%) o il considerarle inutili

Graf. 8 - Motivi che hanno scoraggiato a fare esperienze di scambio



sul piano formativo (7.2%). Semmai qualche difficoltà in più riguarda la mancanza di sostegno da parte delle strutture della Congregazione di livello ispettoriale, regionale e mondiale (13.6%) che talora lasciano le case salesiane in una situazione di isolamento e di abbandono.

4. In prospettiva di futuro

Non poteva mancare nel sondaggio l'occasione per indagare circa gli orientamenti futuri nei confronti degli scambi scolastici in Congregazione, tenendo conto anche di un possibile appoggio all'iniziativa da parte delle sue strutture di governo. Se si sta a quanto emerso nella dom. 7 (cfr. Tav. 10), il futuro delle esperienze appare assicurato. Circa tre su quattro delle strutture che hanno risposto all'inchiesta ritengono almeno abbastanza *utile* continuare a effettuarle, o riprenderle, o avviarle (72.8%; $M=1.79$): va tuttavia osservato che solo meno di un terzo (31.3%) è pienamente d'accordo. Il consenso scaturisce soprattutto da chi ha già compiuto esperienze in merito (60% molto utile), dai paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale (41%) e dalle case che possono contare su un maggior numero di docenti (40%).

La quota residua del campione si divide in parti uguali tra chi non ha saputo (o voluto) rispondere al riguardo (14.3%) e chi sinceramente le ritiene «poco» utili (18=12.2% - si registra 1 solo caso dove è stata completamente bocciata la loro utilità). Un atteggiamento perplesso nei confronti delle esperienze di scambio proviene soprattutto dalle strutture dei paesi dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale.

Quanto al contributo che la *Congregazione* potrebbe dare alla realizzazione delle esperienze di scambio (cfr. Tav. 11), le strutture che danno almeno abbastanza fiducia sono quelle ispettoriali (i due terzi circa; $M=1.84$) e, in parte, anche le regionali (la metà quasi; $M=1.98$) e meno le mondiali (neppure il 40%; $M=2.17$). Chi ha già fatto esperienze tuttavia preferisce le strutture regionali a quelle ispettoriali. Va anche sottolineato che la percentuale di chi non ha risposto cresce da un quinto, al 30%, per arrivare al 40% nel passaggio dal livello ispettoriale, al regionale, al mondiale.

Tav. 10 - Utilità di continuare o avviare in futuro esperienze di scambio (in percentuali e medie)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA				TIPI DI SCUOLA			ESPERIENZE DI SCAMBI	
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE	Elementari	CFP	Sec. Inferiore	Sec. Superiore +altro	SI	NO
MOLTO UTILE	46	19	11	16	0	6	10	30	21	25
	31.3	27.9	27.5	41.0	0.0	31.6	29.4	34.1	60.0	22.3
ABBASTANZA	61	29	20	12	1	9	12	39	10	51
	41.5	42.6	50.0	30.8	25.0	47.4	35.3	44.3	28.6	45.5
POCO	18	10	5	3	2	1	5	10	2	16
	12.2	14.7	12.5	7.7	50.0	5.3	14.7	11.4	5.7	14.3
PER NULLA	1	1	0	0	0	1	0	0	0	1
	0.7	1.5	0.0	0.0	0.0	5.3	0.0	0.0	0.0	0.9
NR	21	9	4	8	1	2	7	9	2	19
	14.3	13.2	10.0	20.5	25.0	10.5	20.6	10.2	5.7	17.0
Media	1.79	1.88	1.83	1.58	2.67	1.82	1.81	1.75	1.42	1.92

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

Tav. 11 - Chi potrebbe contribuire di più nella Congregazione alla realizzazione delle esperienze di scambio (in Medie)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA			TIPI DI SCUOLA			ESPERIENZE DI SCAMBI		
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE	Elementari	CFP	Sec. Inferiore +altro	Sec. Superiore	SI	NO
Le strutture Ispettoriali	1.84	1.83	1.83	1.86	1.50	2.19	1.85	1.77	1.77	1.86
Le strutture Regionali	1.98	1.92	2.07	2.00	2.00	2.36	1.86	1.94	1.71	2.10
Le strutture a livello mondiale	2.17	2.23	2.03	2.28	2.50	2.58	2.31	2.05	1.92	2.26

* NOCE: nord-orientale, centrale e orientale

In ogni caso vediamo da vicino quale dovrebbe essere il ruolo della Congregazione (cfr. Tav. 12). Anzitutto, si chiede alle sue strutture di governo di aiutare le singole case a trovare scuole o centri con cui effettuare le esperienze, cioè «fare da ponte» per il collegamento delle esperienze (70.7%). In altre parole, viene ridimensionato l'apporto valutativo (solo un quinto) e di socializzazione (più del 30%) per valorizzare più opportunamente quello del «centro di informazione» o «banca dati» (70.7%), del «coordinamento» (55.2%), dell'«animazione» (55.2%) e dell'«orientamento» (42.2%). Venendo, poi, alle esigenze di gruppi particolari di opere, il bisogno di essere aiutati a trovare scuole o Centri con cui fare le esperienze scaturisce soprattutto da chi le ha già fatte. La necessità di coordinare è stata sottolineata da chi non ha mai partecipato agli scambi, dall'Italia e dalla Penisola Iberica, e dai cfps. L'animazione ad avviare tali iniziative viene paradossalmente avvertita da chi le ha già effettuate ma anche dalla Penisola Iberica. Infine, l'attesa di orientamenti appare un'esigenza delle scuole che non hanno avuto ancora modo di sperimentare gli scambi.

Tav. 12 - Il ruolo che dovrebbero svolgere le strutture della Congregazione negli scambi (in percentuale sulle 116 case che hanno risposto «molto» e «abbastanza» alla precedente domanda)

	TOTALE	ZONA GEOGRAFICA				TIPI DI SCUOLA			ESPER. SCAMBI	
		Italia	Penisola Iberica	*Europa NOCE	Elementari	CFP	Sec. Inf. +altro	Sec. Sup.	SI	NO
1.	55.2	61.8	72.7	21.4	0.0	60.0	52.0	57.3	42.4	60.2
2.	70.7	70.9	72.7	67.9	50.0	60.0	64.0	76.7	75.8	68.8
3.	31.9	23.6	33.3	46.4	50.0	20.0	48.0	28.8	39.4	28.9
4.	55.2	49.1	66.7	53.6	50.0	46.7	56.0	57.5	63.6	51.8
5.	19.0	10.9	33.3	17.9	0.0	6.7	16.0	23.3	24.2	16.9
6.	31.0	41.8	24.2	17.9	0.0	46.7	28.0	30.1	51.5	22.9
7.	42.2	43.6	45.5	35.7	0.0	40.0	28.0	49.3	33.3	45.8

- LEGENDA: 1. coordinare le iniziative
 2. trovare scuole/Centri con cui fare le esperienze
 3. sovvenzionare le esperienze
 4. animare scuole/Centri per avviare tali esperienze
 5. aiutare scuole/Centri a valutare le loro esperienze
 6. socializzare le esperienze meglio riuscite
 7. dare degli orientamenti

* NOCE: nord-occidentale, centrale e orientale

Tra le formule d'intervento suggerite nelle osservazioni al termine del questionario, due sembrano più concretamente utilizzabili ai fini della realizzazione di tali esperienze. Una consiste nel creare dei «gemellaggi» tra le scuole di diversa nazionalità. Inoltre, bisognerebbe fare in modo che tali esperienze non riguardino solo gli alunni ma anche i docenti, affinché gli insegnanti per primi acquisiscano una sensibilità europea mirata ad iniziative di integrazione e di cooperazione tra i vari tipi di scs o di cfps.

5. Riflessioni conclusive

È possibile riassumerle in cinque punti.

1) La pedagogia degli scambi ha compiuto una importante evoluzione dopo l'ultimo conflitto mondiale. Alla formula tradizionale su base familiare si è aggiunta in anni più recenti quella della collaborazione tra le scuole. Inoltre, si va affermando come sviluppo della seconda strategia il modello del *progetto educativo* che, per raggiungere un buon livello di efficacia educativa, va focalizzato su argomenti significativi per gli studenti, deve diventare parte integrante della vita della scuola ed impegnare i «partners» dello scambio oltre il momento della visita.

2) Al sondaggio ha risposto la metà dell'universo delle case salesiane. A giudizio degli esperti di metodologia della ricerca e di statistica, un tasso del 50%, ottenuto mediante un solo sollecito scritto, è ritenuto *sufficiente* per l'analisi e la stesura di un rapporto. Quanto alla rappresentatività, essa manca se si fa riferimento a tutti i singoli paesi; invece, sussiste se si prendono in considerazione i tre gruppi più consistenti, Italia, Penisola Iberica ed Europa nord-occidentale, centrale e orientale, per cui è possibile una generalizzazione prudente dei risultati limitatamente alle tre aree geografiche.

3) Nell'anno 1993-94 le 147 case che hanno risposto gestivano globalmente i seguenti *livelli* del sistema formativo: un 30% offrivano scuole elementari; oltre il 70% scuole secondarie inferiori; quasi il 60% scuole secondarie superiori; un altro 30% cfps.

Nella secondaria inferiore, l'indirizzo prevalente è costituito dalle scuole comprensive/uniche. Nella secondaria superiore si nota una presenza alla pari tra indirizzo umanistico-scientifico da una parte e tecnico-professionale dall'altra, mentre forse il carisma della nostra Congregazione richiederebbe una maggiore diffusione del secondo.

I dati confermano che anche a livello europeo la grande maggioranza dei *docenti* è costituita da laici/e (85% circa): a loro volta i maschi rappresentano da soli quasi il 60%, mentre le femmine sono in rapporto di circa una su quattro dell'intero corpo docente. I salesiani, invece, rappresentano poco più del 10% degli insegnanti (13.2%). A questo punto ci si può chiedere se questo dato non comporti il pericolo che la Congregazione assuma la funzione di padrone/datore di lavoro e i docenti laici la condizione di dipendenti e di controparte. La grande maggioranza degli insegnanti, oltre il 90%, è impegnato in più collocazioni, in particolare tra secondaria superiore, inferiore e cfps, e questo dato può essere interpretato come un segno di una utilizzazione efficiente del personale. Ultimo dato, quello che a noi interessa di più, solo quasi il 30% (28.7%) ha partecipato ad esperienze di scambi.

Circa la metà del personale in posizione *direttiva* è composta da salesiani che, però, non sono distribuiti omogeneamente sul piano geografico. Infatti, quasi la metà si trova nelle case italiane e una quota altrettanto consistente nella Penisola Iberica, mentre soltanto poco più del 10% occupa tale posto nelle opere dell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale. Un terzo dei direttori (33.4%), cioè una minoranza anche se consistente, ha partecipato a esperienze di scambi a livello europeo, una percentuale leggermente superiore a quella dei docenti. In questo caso sono i laici i più attivi perché rappresentano il 70% di quanti vi hanno preso parte.

Degli *alunni* circa quattro su cinque sono maschi a fronte di un quinto di femmine: forse tale quota di ragazze potrebbe essere accresciuta anche ai fini di una maggiore efficacia educativa delle nostre scuole, dato che i giovani vivono sempre più in un contesto in cui la compresenza di maschi e femmine è normale. Più di un terzo degli alunni è iscritto alla secondaria inferiore e una quota simile nelle superiori: nel complesso circa tre su quattro si colloca-

no in questi due livelli. La quota residua si distribuisce tra le elementari (16.2%) e i cfps (11.2%): forse, bisognerebbe decidersi ad abbandonare la primaria, che non corrisponde all'età tipica della nostra missione, e al tempo stesso concentrarsi di più sui cfps che sono più consoni alla nostra missione popolare. Se considerato in base al totale per l'Europa, il rapporto alunni/case è di 618, un rapporto che certamente facilita la creazione di una vera comunità educativa, benché sia un po' sottodimensionato dal punto di vista dell'efficienza.

4) Le case salesiane che hanno realizzato gli *scambi* a livello europeo rappresentano circa un quarto del totale che ha risposto all'inchiesta: si tratta di una percentuale certamente non elevata. Le esperienze sono state compiute soprattutto nell'Europa nord-occidentale, centrale e orientale, mentre in Italia la percentuale è inferiore, anche se di poco, al totale; nella Penisola Iberica la diffusione è molto ridotta, superando appena il 10% (12.5%). Dal punto di vista della partecipazione agli scambi, i tipi di scs e di cfps più attivi sembrano le scuole secondarie inferiori di tipo umanistico-scientifico, le superiori di indirizzo scientifico e soprattutto i cfps. Inoltre, gli scambi sono più diffusi nelle case che possono contare su un maggior numero di docenti e di dirigenti.

I motivi di una diffusione così limitata vanno ricercati in fattori di ordine organizzativo, ossia la mancanza di una persona che si assuma la responsabilità del coordinamento e dell'animazione in un contesto di carenza del personale salesiano. Seguono motivi di ordine economico che vengono messi particolarmente in risalto nelle osservazioni aggiunte al termine del questionario e, tra l'altro, richiamano anche la classe sociale relativamente popolare delle famiglie dei nostri alunni.

La formula adottata è per un 30% la cooperazione stabile e per una quota eguale la sola permanenza presso famiglie organizzata dalla scs o dal cfps, mentre un terzo delle case ha preso parte ad ambedue i tipi di esperienza. Le scuole con cui è avvenuto lo scambio sono prevalentemente le non statali, in particolare salesiane e fra i livelli scolastici predomina di gran lunga il secondario superiore. Circa i cfps quasi tutti gli scambi sono avvenuti con centri non salesiani e le scs dovrebbero tentare di seguire di più questo modello.

L'iniziativa è partita nella maggior parte dei casi da entrambi i «partners» in interazione e in quasi un quarto delle volte solo da parte salesiana. Inoltre, sono state effettuate per lo più in base ad un progetto scritto, predisposto dalle strutture formative che vi hanno preso parte. Il dato attesta della posizione di avanguardia raggiunta dalle scs e dai cfps in quanto adottano in grande maggioranza una pedagogia del progetto; rimane tuttavia un 30% quasi di scambi che mancano di un tale quadro di riferimento solido, capace di garantire una sicura efficacia pedagogica all'iniziativa.

I destinatari per il 60% sono i soli alunni e per il 40% alunni e docenti. La seconda formula, certamente più arricchente per l'intera comunità educativa, andrebbe potenziata.

Tra le finalità appare primaria l'attenzione a sviluppare la coscienza europea, la dimensione interculturale e la comprensione internazionale. Sugli aspetti strettamente connessi con l'apprendimento insiste la metà, che mette in risalto l'acquisizione di competenze professionali, l'allargamento della cultura generale e lo studio delle lingue. Non manca neppure l'interesse turistico (50%) che, però, non sembra presentare carattere evasivo, ma assume il valore di visite culturali guidate. Un limite consiste nella scarsa attenzione agli scambi mirati all'incontro tra gruppi e associazioni, in particolare quelli funzionali all'attività di volontariato.

Le aree contenutistiche delle diverse esperienze privilegiano la domanda di apprendimento e pongono per prime la cultura generale, la formazione tecnico-operativa e le lingue. Restano in secondo piano: la dimensione europea dell'educazione ed è un risultato che si pone in contrasto con il dato precedente dello sviluppo della coscienza europea; il folklore, l'ecologia e l'arte, contenuti che meriterebbero forse maggiore considerazione.

L'organizzazione di tali esperienze solitamente prevede che gli studenti siano accompagnati dagli insegnanti e ospitati presso le famiglie. Generalmente sono programmate visite guidate e nella metà dei casi anche delle vere e proprie lezioni. L'organizzazione di feste e intrattenimenti è curata in oltre il 50% delle iniziative e in più di un terzo anche le attività sportivo-ricreative. Meno soddisfacente appare l'offerta dei servizi religiosi che viene segnalata unicamente nel 40% delle esperienze. Solo in poco più di un terzo

dei casi l'esperienza era inserita nel programma di un organismo di cooperazione internazionale.

Nella metà degli scambi chi si è assunto la responsabilità di coordinare è stato un docente e in più di un terzo lo stesso direttore della casa. Sono rari i casi di gestione partecipata, mentre sembra che le esperienze siano affidate all'iniziativa del singolo insegnante.

Quanto al finanziamento dell'attività, i fondi sono alla pari di natura pubblica e di origine familiare. In circa un terzo dei casi ha contribuito anche l'opera salesiana.

Il 90% di quanti hanno partecipato agli scambi li valuta in modo favorevole. Tuttavia, se si passa ad analizzare i singoli aspetti, il giudizio è più critico. In particolare, se confrontiamo i risultati con gli obiettivi, si riscontra un notevole divario. Le finalità dello sviluppo delle coscienze europea e della formazione interculturale che occupano le prime posizioni nella fase progettuale, nel momento della realizzazione ottengono un successo modesto, mentre conseguono un risultato migliore mete che erano situate in una collocazione secondaria. In ogni caso più che contribuire a spezzare le barriere dell'etnocentrismo o a formare competenze precise gli scambi sembrano servire a migliorare le relazioni sociali all'interno stesso della scuola che le organizza, cioè a intensificare i rapporti tra docenti e alunni.

Nella gestione degli scambi le difficoltà incontrate sono state, in media, relativamente poche e sono state accusate per lo più all'interno delle strutture italiane. Tendono ad essere abbastanza problematici solo gli aspetti linguistici e quelli economici.

Appena in più di un terzo dei casi, dopo la realizzazione dell'esperienza, sono continuate le relazioni con le scuole o i centri con cui si è fatto lo scambio. È questo un segno di una certa debolezza della progettualità di tali esperienze.

5) Il *futuro* delle esperienze appare assicurato: circa tre su quattro delle strutture che hanno risposto all'inchiesta ritengono almeno abbastanza utile continuare a effettuarle, o riprenderle, o avviarle. Si richiede però un contributo delle strutture ispettoriali e regionali della Congregazione nella forma del «centro di informazione», del «coordinamento», dell'«animazione» e dell'«orientamento».

Tra le formule d'intervento suggerite nelle osservazioni al termine del questionario, due sembrano più concretamente utilizzabili ai fini della realizzazione di tali esperienze. Una consiste nel creare dei «gemellaggi» tra le scuole di diversa nazionalità. Inoltre, bisognerebbe fare in modo che tali esperienze non riguardino solo gli alunni ma anche i docenti, affinché gli insegnanti per primi acquisiscano una sensibilità europea mirata ad iniziative di integrazione e di cooperazione tra i vari tipi di scuola o di CFP.

II. LE RELAZIONI

Dopo l'Introduzione di d. Luc Van Looy, il convegno è iniziato con la relazione della prof.ssa *An Hermans*, docente di Storia della Pedagogia all'Università di Lovanio (Belgio) e parlamentare al Parlamento Europeo. Essa ha messo in particolare risalto il ruolo educativo della scuola.

La mattina del 1 dicembre, il Prof. *Martin Lechner*, docente di Pedagogia a Benediktbeuern (Germania), ha riletto il Sistema Preventivo nel contesto della situazione attuale.

Nel pomeriggio dello stesso giorno, d. *Alain Beylot*, Provinciale della Ispettorica salesiana della Francia Nord, ha presentato la situazione della scuola salesiana in Francia.

Se le prime due relazioni avevano lo scopo di offrire i criteri in base a cui leggere la qualità della scuola salesiana in Europa, questa terza (che cronologicamente seguiva le testimonianze qui raccolte nella terza sezione) aveva lo scopo di mostrare la situazione da cui partire per una azione scolastica salesiana all'altezza delle sfide che ad essa pone l'Europa di oggi e del futuro più prossimo. In tal modo la quarta relazione dello spagnolo Angel Astorgano ha potuto abbozzare una proposta operativa concreta, su cui i gruppi hanno lavorato al fine di produrre un documento conclusivo di intenti e di richieste (riportato nella quarta sezione).

1. SFIDE ATTUALI PER L'EDUCAZIONE E L'INSEGNAMENTO

di An Hermans

Il terreno dell'educazione e dell'insegnamento è per me la terra del tesoro, ma alle volte anche un terreno minato.

Dalla mia esperienza di lavoro educativo nell'insegnamento, del lavoro giovanile e come madre di un giovane di 17 anni, so che lo splendore del «non c'è cosa più bella dell'educare» e la tragedia del «non c'è cosa più difficile dell'educare» si trovano spesso vicini l'uno all'altra. A fianco, e collegato con il filo dell'esperienza, esiste nella mia vita anche il filo della ricerca e dello studio sul tema dell'educazione. Negli ultimi anni ho poi avuto la possibilità, all'interno della vita politica e internazionale, di pensare insieme sul ruolo dell'educazione e dell'insegnamento nella politica, come pure sui rapporti dell'educazione e dell'insegnamento rispetto agli sviluppi internazionali, specialmente europei. Partendo da questa diversità di esperienze e conoscenze voglio provare ad esporre qualche tema e problema che mi sembrano delle sfide per il futuro.

1. Quali funzioni ha la scuola?

Ogni società elabora delle indicazioni di cammino e delle strade per i suoi giovani verso un funzionamento da adulto: riti, esempio dei genitori, scuole. Anche se i tipi di insegnamento hanno ricevuto la loro forma molti secoli fa, il sistema educativo che conosciamo oggi ha posto le sue fondamenta nel 19° secolo. Rispecchia molto l'opinione della società e del sapere di quel tempo.

I modi di apprendimento si sviluppano in consonanza con la società delle classi e delle gerarchie. La fiducia nel progresso ha spinto le economie del 19° secolo verso l'industrializzazione, facendo crescere il bisogno di tecnologie e apprendimento. La bor-

ghesia, gli operai, i contadini e i poveri ricevevano contenuti diversi di insegnamento e di educazione. Il pensiero illuminato del secolo 18° e l'ideale di uguaglianza non erano capaci di frenare i dirigenti nel riprodurre in campo educativo le disuguaglianze sociali. I futuri maestri imparavano a razionalizzare la loro superiorità e a comandare. I figli del popolo imparavano a obbedire e a ringraziare per i servizi caritatevoli loro offerti. Le ragazze dovevano rispecchiare solo il modello della buona mamma. La scuola diventava uno strumento di comunicazione di conoscenza, di artigianato e di un senso civile adatto all'origine sociale e alla posizione futura. La cura integrale e la fiducia nella formazione dei figli del popolo parevano rivoluzionari.

Solo dopo la seconda guerra mondiale il modello concepito in Europa occidentale nel secolo 19° è cominciato a sfaldarsi. L'alzarsi del livello di vita ha portato ad un aumento di scolarizzazione. La scuola è diventata un motore di mobilità sociale.

Una delle conquiste del 20° secolo è che i privilegi di nascita non contano più per ereditare diritti sociali e comunitari. Negli anni '60 si è cominciato a sperare che la scuola non fosse solo la chiave per una promozione individuale nel sociale, ma anche per una trasformazione della società.

La realtà sociale molto spesso rimane indietro riguardo alle leggi della logica e alle aspettative ragionevoli. Molti problemi sociali recenti si presentano alla porta della scuola come nuove aspettative. È possibile per la scuola dare risposta a queste aspettative? Qual è la funzione che la scuola del futuro può e deve avere?

1.1. La scuola: uno degli anelli nel processo di apprendimento per tutta la vita

Nella società del 19° secolo, con la sua strutturazione fortemente gerarchica, il mestiere del padre passava al figlio e gli atteggiamenti e le abilità della madre alla figlia. La scelta scolastica era fatta presto. Man mano che la diversificazione del mestiere e le tendenze a salire nella scala sociale cresceva, venivano ad aiutare i test di orientamento per gli studi e per l'impiego. Chi otteneva un diploma aveva il futuro assicurato.

Nel mondo accelerato di oggi il legame tra formazione e impiego non è più evidente. Anche se si ha in tasca un diploma, bi-

sogna imparare tutta la vita. E si discute molto sul tema del contenuto di una formazione professionale: prevale la disponibilità a imparare o la formazione delle personalità? Ci vogliono però anche conoscenze concrete per poter iniziare subito?

Su questo punto abbiamo tradizioni diverse in Europa. All'interno del quadro della Comunità Europea questo produce difficoltà per il riconoscimento di diplomi equiparati e per la possibilità di applicazione di certi programmi di intervento. Ma le differenze possono essere occasione di arricchimento. Specialmente a livello di insegnamento secondario la gamma di possibilità future di studio deve rimanere aperta al massimo. Una combinazione della formazione generale con la formazione pratica tecnica è forse il prototipo più consono alla scuola secondaria. Ma ciò è probabilmente realizzabile solo con allievi e insegnanti molto motivati, intelligenti e impegnati.

1.2. La scuola: uno dei canali di valutazione nel cammino verso il successo e la felicità

Da uno studio recente risulta che non c'è correlazione tra i risultati ottenuti dall'università e il successo oggettivo nella vita (posizione sociale, ingresso, senso di felicità). Sola eccezione: le possibilità di promozione all'università stessa.

Non è forse, avendo il sentore di ciò, che molti studenti e giovani si comportano come se la loro felicità futura non dipenda solo dal risultato degli studi?

Studiare è piuttosto un dovere che un piacere. Poter o dover studiare non è più un privilegio nei nostri paesi occidentali, ma un dovere. Mentre il diritto è spesso da desiderare, l'obbligo perde la sua attrattiva. La scuola deve esprimere la sua posizione di canale verso l'impiego e da questo ridefinire la sua posizione nella società e nell'insieme di un processo di apprendimento e di formazione per la vita.

1.3. La scuola: uno dei posti di guardia nella comunicazione di cultura e conoscenza

Nella scuola normale del 19° secolo, intorno al 1870, si dava ai futuri insegnanti un corso di «educatore sociale». Questo era in-

trodotto perché la formazione professionale nelle scuole normali doveva offrire la formazione della personalità ma anche perché il passaggio degli insegnanti dalla cultura d'origine (quella della classe popolare) alla cultura di appartenenza futura (quella della borghesia) doveva farsi con serietà. Gli insegnanti dovevano imparare nuove maniere, poter sostenere una conversazione, sviluppare virtù civili. In quale altro posto i futuri insegnanti potevano imparare questo?

Nel periodo fra le due guerre, essendo in auge l'Azione Cattolica, si parlava specificamente di tre ambienti educativi complementari: la famiglia, la scuola e l'opera giovanile. Concetti dell'uomo, obiettivi dell'educazione, valutazione della cultura e conoscenza erano fermamente definiti e comunicati in modo autoritario. Ciò è rimasto fino alla secolarizzazione del dopoguerra, all'espansione del pluralismo sociale e allo sviluppo dei mass-media. A questo punto la scuola viene degradata a uno dei molteplici venditori di informazioni, cultura e conoscenza presenti sul mercato. Radio e TV occupano i sensi dei giovani in modo più incisivo di quanto possa fare la scuola.

Recentemente sentivo un autore che diceva: «Quando cammino per le strade mi sembra di muovermi in un videoclip fallito».

Come si sentono i giovani a scuola? Non dovrebbe la scuola definire meglio nel suo curriculum la specificità nel campo culturale e della comunicazione della conoscenza?

1.4. *La scuola: uno dei terreni dell'educazione*

I bambini appartengono prima di tutto ai genitori. Prima solo i papà, ora i papà e le mamme, hanno la responsabilità circa l'educazione e l'insegnamento dei loro figli. In questo senso pare che la libera scelta e la cura per l'armonia tra educazione familiare e scolastica siano aspettative evidenti della società democratica.

Alla fine del 19° secolo e all'inizio del 20° la scuola aveva anche un ruolo di standardizzazione e di normativa dell'educazione in famiglia. Non erano forse gli insegnanti gli educatori per eccellenza? Non dovevano loro dire ai genitori degli allievi come si doveva fare?

Di recente i genitori cominciano ad esigere di esprimere opi-

nioni sulla vita scolastica e a volte vogliono perfino contestare la professionalità e lo stile educativo degli insegnanti, confrontando attese e realtà scolastica.

La scuola è solo un istituto di apprendimento o è anche un luogo di educazione? Che cosa può e deve fare la scuola circa l'educazione? Cosa possono desiderare e chiedere i genitori alla scuola in quanto luogo educativo?

L'obiettivo educativo della scuola è a mio parere, il più essenziale e indispensabile compito della scuola. Le altre funzioni nominali (addestramento, preparazione alle professioni e a una posizione sociale, comunicazione di cultura, socializzazione, ecc.) sono importanti, ma possono, secondo me, essere prese in conto più facilmente da altre istituzioni. Educare, mi pare, è meno facile.

Per questo la formazione degli insegnanti dovrebbe prestare più attenzione alla specificità dell'educazione nella scuola.

2. Educare specchiandosi nella società odierna

Educare e parlare di educazione sono componenti essenziali della convivenza umana. La storia ci mostra trattati sull'educazione di filosofi, padri della Chiesa, teologi, scienziati, medici, tecnologi. Prima dello sviluppo dello studio empirico e anche parallelamente a quello, hanno usato metafore del proprio ambiente per definire l'educazione. L'educatore elaborava il fango per farne un pezzo d'arte. Non risparmiava il flagello. Era come l'orticoltore che pianta un palo a fianco della pianta giovane per evitare che cresca storta. Permetteva prudentemente che scappasse il vapore. In un certo periodo e in certe ideologie il padre aveva il diritto di castigare come partecipe, per così dire, dell'onnipotenza e del potere di Dio. Chi studia la storia, sa relativizzare le incertezze attuali e le contrapposizioni riguardo alle prescrizioni educative. Ci sono sempre state. Nel nostro tempo però sono diverse da quelle di prima.

Una diecina d'anni fa il Cardinale belga Danneels diceva in uno dei suoi scritti: «Questa è la prima generazione di genitori che non trova modelli sicuri per l'educazione dei figli». A mio parere è un'osservazione corretta. Molti fattori hanno contribuito a che

questo fatto si generalizzasse. Se leggiamo la storia correttamente pare che, nonostante contraddizioni e tendenze diverse, all'interno di un gruppo di compagni di fede o di cammino, esiste una grande coerenza e sicurezza. Lo scopo dell'educazione — lo stato adulto — il punto di partenza — il bisogno di aiuto del bambino — i mezzi e le tecniche sembravano conosciuti, e chi apparteneva al gruppo doveva vivere conformemente. La dottrina cristiana, il razionalismo, il socialismo, avevano ognuno i propri dogmi pedagogici, le loro scatole piene di trucchi e in particolare un racconto sull'uomo e sulla società in cui l'educazione aveva un luogo speciale. Per l'uno la salvezza ultima si trovava nel cielo e la società gerarchica delle classi doveva essere un pre-modello di quello. Per l'altro l'uomo, con giudizio autonomo, doveva poter prendere in mano propria la sua sorte e destinazione. Che questa fosse una interpretazione di adulto, che valeva solo per uomini, non preoccupava neanche i promotori di «libertà, uguaglianza, e fraternità»: alle donne, ai bambini e ai lavoratori competeva un posto di non-adulto, di dipendenza.

Per Descartes il dubbio poteva essere importante come primo passo in cerca della verità. Ma, una volta raggiunta la verità con chiarezza con il pensiero moderno, le regole erano ferme, tanto da non dubitare più di dare un posto sotto la lama della ghigliottina a chi aveva una opinione diversa.

Anche ai nostri tempi ci sono profeti dell'educazione. Julius Nyerere, presidente della Tanzania, per esempio si guadagnava ammiratori universali per il suo concetto di società socialista, i suoi villaggi Ujama e il pensiero educativo che doveva realizzare il modello di società africana. Come tanti modelli ha però perduto il suo splendore.

I pezzi di tanti sogni rovinati e l'appiattimento di tante idee hanno, non solo nei cristiani, indebolito la fede nel cielo, la «verità», la «via giusta», la «norma». E i nostri educatori post-moderni dubitano. Questo dubbio è però diverso da quello di Descartes. Noi siamo pronti ad accettare che la via che uscirà dal nostro dubbio non sarà l'unica o l'unica valida. Il dubbio nostro non conduce necessariamente a certezze, a verità sicure e norme giuste.

Ma allora da dove prendiamo linee orientative per la nostra azione educativa? Chi osa ancora scrivere un manuale? Un cosid-

detto lavoro scientifico non offre forse più garanzia e successo di un semplice rapporto esperienziale sul giornale o alla televisione? Non solo chi pratica l'educazione, ma anche i teorici sono immersi in un mare di incertezze e toccano, misurano e pesano quello che i mercanti (scienziati, giornalisti, gruppi di auto-aiuto) offrono, nei giorni di fiera del libro, programmi di dialogo e show. Conviene lasciar fare? È l'educazione di per sé possibile? Esiste una differenza tra i risultati del «guidare o lasciar crescere»?

Altri si sottopongono alla responsabilità enorme della loro classe, dei loro bambini, ogni giorno devono nuovamente inventarsi il cielo, da soli, senza collegamento, senza affermazione o grazia. Cercano di assicurarsi le spalle in un gruppo di autoaiuto o la loro vita viene allietata momentaneamente dalle indicazioni di cammino da parte di un teorico, uno psichiatra o teologo, il quale non esita a farsi vulnerabile e offrire le sue esperienze e i suoi punti di vista. Timido, nella certezza che gli indicatori di cammino non sono il cammino stesso.

Questa incertezza e questo dubbio non ci salvano dal «dover agire». Nel nostro agire e parlare dobbiamo trovare vie nuove e punti d'appoggio per l'interpretazione dell'uomo e della società di oggi. La coscienza che le risposte che diamo sono solo contingenti non serve come scusa. Essere uomo e società significa che ci confrontiamo sempre di nuovo, con bambini e con giovani, con quello che abbiamo fatto noi nel nostro essere uomo e società e che assumiamo le nostre responsabilità.

Questa eredità non è più il quadro più bello che il progresso poteva produrre. È una eredità con splendore e con ferite. Siamo coinvolti e speriamo che ogni uomo nuovo, ogni generazione nuova crei il futuro in modo nuovo, ricerchi la conservazione della vita e l'autorealizzazione, costruisca la pace e la giustizia, stabilisca un rapporto onesto con la natura, ricrei la realtà in una casa abitabile.

L'educazione è altra cosa di una comunicazione specifica in questo processo di trasmissione, nel quale umilmente e prudentemente sono offerte opportunità, unità di apprendimento e condizioni per un movimento più in là.

Penso di poter proporre alcune immagini contrapposte, come domande alle quali dobbiamo rispondere in dialogo con le giovani generazioni.

2.1. *Adattamento o contro-potenza?*

Sociologi come E. Durkheim vedevano l'educazione come socializzazione, come umanizzazione attraverso strutture sociali e il rapporto sociale. Una visione come questa ha avuto grande impatto sulla società, ma lasciava poco spazio alla libertà e alla creatività per influire sull'esistenza propria e sulla storia della convivenza.

Negli ultimi anni tuttavia anche i sociologi dedicano più spazio all'azione e alle scelte personali. Il sociologo francese Alain Touraine è un tipico esempio di ciò. Lui crede di poter dare un peso grande ai movimenti sociali per cambiare la direzione della storia (tra l'altro dei paesi in via di sviluppo). Educatori, e specialmente educatori all'interno della struttura sociale della scuola, sembrano trovarsi davanti alla scelta di direzione per la loro barca: tranquillamente con la corrente, o controcorrente? Nell'agire concreto, nell'amministrazione scolastica o nella concettualizzazione del progetto educativo normalmente non si fanno queste scelte di principio. Tra l'altro la preoccupazione delle autorità finanziarie e dell'approvazione legale dei diplomi assicurano che non solo l'insegnamento statale, ma anche quello sussidiato, deve sempre allinearsi alle regole esplicite e spesso anche implicite.

In una società come la nostra, con un'enorme esplosione della conoscenza, con una grande domanda di tecnici con formazione superiore, un travaso di opportunità di impiego per chi ha una educazione bassa verso i paesi di bassi stipendi, una internazionalizzazione dell'economia nella quale l'idea chiave della «competitività» si diffonde a livello mondiale, questa razionalità economica permea anche la vita scolastica.

Questo diventa chiaro negli obiettivi terminali dei curricula, nella valutazione del prodotto della scuola e dei centri di orientamento scolastico o di impiego. Ma anche il «piano di studi nascosto» in temi per dissertazioni, in scherzi, sospiri o in un incoraggiamento rivela certe scelte delle scuole o degli insegnanti individualmente presi. La scuola, come istituto di insegnamento e di educazione non è una provincia chiusa, non è un'isola, anche se alcuni educatori desidererebbero che fosse così.

La scuola è costantemente in collegamento vicendevole con la società. In certa misura questa determina quali contenuti di cono-

scienza, quali atteggiamenti, quali qualifiche vuole mettere all'ordine esplicitamente o implicitamente.

John Dewey scrive alla fine del 19° secolo un opuscolo «*School and Society*». Decenni dopo la sua prima pubblicazione ha ottenuto successo perché poneva in rilievo la cosiddetta «educazione sociale». Anche se il libretto è antiquato in molti aspetti, voglio attraverso due temi illustrare l'importanza dell'esplicitazione della scelta della scuola, in quanto istituto educativo, e come rapporto scuola-società. Molti compiti e atteggiamenti che prima si imparavano in famiglia, devono ora — dice Dewey — essere trasmessi dalla scuola o scompaiono dalla cultura e dalla conoscenza collettiva. La scuola sceglie attivamente per un tipo particolare di società. La scuola non si può immaginare esistente fuori della società per preparare dei giovani che domani manderebbe verso la società. Tira lo stesso vento nella scuola come nella società. Gli educatori devono sapere che cosa e come desiderano insegnare atteggiamenti e comportamenti. Non si impara la democrazia in una dittatura; a dirigere non si impara obbedendo, a collaborare non si impara sottomettendosi. La scuola deve scegliere per preparare, come fine dell'educazione esplicita, degli atteggiamenti e comportamenti che considera rilevanti per il funzionamento della società. Educare suppone dunque una visione esplicita sulla società e su tante problematiche attuali. Nelle condizioni di assunzione, nel curriculum, nel prezzo e nella meta delle gite scolastiche, nella cultura della vita e del gioco come anche nel dare merito o nel castigare ragazzi difficili, può rivelarsi chi è benvenuto nella scuola, se c'è posto per gli extracomunitari o gli zingari, se il lavoro di animazione durante le vacanze o il volontariato nei paesi in via di sviluppo sono considerati come «occupazione significativa del tempo libero». Cercando ed esplicitando delle scelte simili, tanto l'ambito largo di una tradizione quanto esperienze pratiche nuove possono contribuire alla sintesi. È però importante che tutti gli insegnanti ed educatori si sentano coinvolti nelle scelte.

2.2. *L'uomo o il cittadino?*

All'inizio del suo libro «*Emile ou de l'éducation*» J.J. Rousseau si chiede: «Chi vado ad educare? Opto per l'uomo o per il cit-

tadino?» Rousseau opta per l'uomo. Egli critica la società del secolo 18°, la sua cultura manieristica, la vita di salotto. La cultura e il ruolo che il cittadino ha nella società lo allontanano dal suo vero carattere, dalla sua natura: l'uomo non conosce se stesso e le sue possibilità. Per questo Rousseau — e molti critici della scuola e dell'educazione lo seguono — opta per la natura «buona». Prendendo come guida «suivre la nature» e uno stile educativo caratterizzato come «une éducation négative» (vale a dire uno stile di non intervento), Rousseau sperava di lasciar fiorire spontaneamente il bene, la capacità buona di giudicare e tante altre capacità.

Ancora oggi molti fanno riferimento a Rousseau per giustificare un approccio educativo altamente individualista. Per Rousseau non era certamente un modo indifferente, non era neanche particolarismo. Egli partiva infatti dalla convinzione che la natura umana aveva una serie di caratteristiche universali che si sviluppano esattamente dando il meno possibile stimolazioni «esteriori». L'Emile di Rousseau non riesce però ad evitare completamente le richieste «civili». Anche Emile doveva ricevere un salario e i rapporti sociali lo collegavano ad altre persone. Questa forma ottocentesca embrionale di separazione tra individuo e cittadino fa capire che non può essere tracciata chiaramente la linea di separazione tra concetti.

Recentemente abbiamo preso coscienza che i termini «individuo» e «cittadino» vengono usati come sinonimi nel rapporto individuo-autorità, cittadino-stato. Dal punto di vista dell'educazione riguardo alla problematica individuo-cittadino si evocano questioni di contenuti dell'insegnamento e di atteggiamenti. Se nelle società del 19° secolo l'educazione statale, l'impostazione dello stato, le funzioni dell'autorità, l'organizzazione del sistema elettorale appartenevano al programma delle varie fasi di insegnamento anche delle scuole elementari, queste materie sono state sostituite sistematicamente da materie «più utili». A fianco della formazione della personalità, la formazione alla cittadinanza è stata condizionata e limitata a formazione professionale. Essa pareva più neutra e priva di propaganda politica.

Educare al senso della cittadinanza nella formazione sociale non deve, secondo me, essere una propaganda politica, e forse non deve neanche costituire una materia a sé. È importante per me che

il senso di cittadino e la responsabilità sociale regnino come mentalità nella scuola. Anche il premiare, castigare e valutare un comportamento sociale irresponsabile (violenza, vandalismo, negligenza, trasgressione delle leggi del traffico, alcolismo...) sono indicatori.

Responsabilità personale e responsabilità sociale vanno di pari passo, più di quanto si creda.

Chi commette errori contro il proprio corpo pecca contro se stesso e contro la società. La valutazione dell'uso della droga e della prevenzione è meno una questione di istituti specializzati per la popolazione giovanile che di convincimento del rispetto proprio, conservazione di sé e di rispetto per gli altri. Con questo non voglio negare che in situazioni problematiche estreme ci vuole un aiuto specifico.

L'internazionalizzazione della società, in particolare dell'Unione Europea, come una costruzione economica, politica e sociale, pone d'altronde domande nuove alla civiltà. Molti programmi europei di intercambio dell'educazione e dei giovani sono stati concepiti nella luce della «Europa del cittadino». Le possibilità e i limiti della cittadinanza europea e della sua educazione sono tuttora stati esaminati ed esplicitati troppo poco.

2.3. La famiglia e la scuola: partner o concorrenti?

La pressione sul tipo di famiglia di oggi è estremamente forte. Uomini e donne vanno a lavorare fuori e prestano più lavoro settimanale fuori casa di quello prestato alla famiglia di prima, dove guadagnava uno solo. Nel «tempo libero» devono adempiere ai doveri di casa e dell'educazione, i quali, nella loro maggioranza, cadono sulle spalle delle donne. Nelle famiglie con un solo genitore il peso dei doveri di lavoro e casalinghi sono ancora più pesanti. Le aspettative di soddisfazione sessuale ed emotiva nella famiglia nucleare sono poi così altamente tesi che conflitti e rotture si riflettono sui rapporti come partner e genitore.

A causa di molteplici fattori la famiglia, come si dice, riversa molti compiti sulla scuola: prima e dopo scuola, pasti e cultura culinaria e igienica, regole dell'ordine e pulizia, buone maniere, ecc. Si dice che la scuola riceve troppe domande dalla famiglia. I geni-

tori non possono, o non sanno, o non vogliono prendere la loro responsabilità educativa e richiedono che la scuola li supplisca.

Allo stesso tempo ci si lamenta di genitori che non vogliono assolutamente che la scuola si assuma un ruolo educativo. Attoniscono dalla scuola che sia una macchina di apprendimento, che raggiunge il cervello ma non il cuore e la personalità dei giovani. A mio parere c'è un problema non solo in quanto richiesto dalle famiglie alla scuola, ma anche al contrario. Mai la scuola ha fatto appello a «genitori qualificati» come fa oggi. Pensare insieme all'orientamento degli studi e della professione richiede conoscenza in materia. Parlare e dialogare con le direzioni e con gli insegnanti richiede capacità di comunicazione delle due parti. Recentemente vedevo un bel piano per l'accompagnamento di un bambino con problemi di studio nel campo della matematica iniziale e sentivo quanto era possibile fare a casa propria come accompagnamento e attività complementare. Pensavo: «Questo è un mezzo impiego per un genitore paziente». Le aspettative reciproche di scuola e famiglia riguardo all'educazione dei figli non sono congrue.

Si agisce a partire dallo stile dell'educazione della scuola, come se la famiglia esistesse in funzione della scuola; e la situazione è tale che le famiglie, oppresse da domande e preoccupazioni, depongono i loro problemi alla porta della scuola.

Scuola e famiglia devono urgentemente esplorare ed esplicitare le aspettative e le preoccupazioni reciproche; e non solo attraverso le organizzazioni rappresentative. L'educazione, ossia il benessere dei bambini e dei giovani può solo guadagnare da questo diretto confronto scuola-famiglia.

2.4. *Maschile o femminile?*

Alcuni anni fa è stato pubblicato uno studio dallo psichiatra tedesco Mitscherlich: «*Il futuro al femminile*». Insinuando sul sesso del termine «*future*» difendeva il contenuto femminile del futuro stesso. Non solo dovrebbero partecipare attivamente più donne all'elaborazione del futuro sociale e politico, ma ci dovrebbe essere anche maggior attenzione a elementi tradizionalmente femminili: cura, riservatezza, rispetto per le espressioni di vita piccole e deboli, accoglienza, tolleranza per la visione e l'atteggiamento di altri.

Evidentemente l'autore sperava che questo approccio femminile alla realtà fosse anche accettato da uomini e non solo da donne. Chiaramente una tale visione di futuro (che di fatto ha già tracciato una linea nella storia per più di un secolo) ha anche il suo effetto sulla educazione. Negli ultimi venti anni si è pubblicato molto su co-istruzione, co-educazione, integrazione di ragazze nella formazione tecnica e nelle professioni. Se nel passato era evidente che l'educazione era specifica seguendo il sesso, in seguito è stata difesa piuttosto l'uguaglianza. Adesso che ragazzi e ragazze sono seduti sullo stesso banco, si domanda maggiore differenziazione non solo tra ragazzi e ragazze, ma anche all'interno del loro stesso gruppo di sesso. La discriminazione sessuale non è l'unica discriminazione che ha caratterizzato l'educazione e l'insegnamento. Discriminazioni sociale e razziale hanno espulso ugualmente dei bambini. Parlando di pregiudizi si possono problematizzare e ridefinire gli ideali dell'educazione e lo stile dell'educazione riguardo a uomini e donne, figli di lavoratori, poveri, stranieri, ecc. Questo non è solo compito per la scuola maschile progressiva, o per l'insegnante femminista, ma per ogni scuola!

2.5. Nazionalista, europea e internazionale?

Cittadinanza e educazione alla cittadinanza suppongono l'appartenenza a una società, un legame con una superstruttura e una cultura che supera l'interesse individuale. Il «bene comune» è riconosciuto e considerato importante per tutti e per il benessere di tutti. Nella società dei secoli 18° e 19° cittadino e nazione, individuo e popolo, suddito e stato erano quasi delle entità organicamente integrate.

Ma che significa cittadinanza oggi? Di fronte a quale società, autorità, stato o nazione un giovane delle miniere belghe ha doveri civili, e qual'è la cittadinanza che vivono i suoi amici turchi o italiani della stessa regione? L'apertura del nostro mondo e l'internazionalizzazione hanno posto domande sul significato e l'interesse dello stato-nazione. Alcuni vogliono tornare al nazionalismo. Possiamo e vogliamo sviluppare una cittadinanza europea o mondiale?

Dalla metà degli anni ottanta si è sviluppata all'interno della

Comunità Europea la discussione sul «cittadino europeo» e sulla «cittadinanza europea». Il processo di unificazione economica in Europa ha portato gradualmente a delle nuove sfide. Una domanda chiara per strutture nuove e per una strategia di collaborazione politica e sociale è sentita. La costruzione di una «Europa del cittadino» è un compito importante per i politici.

Nel 1984 una commissione speciale ha elaborato il pensiero relativo all'«Europa dei cittadini». In esso si chiedeva attenzione speciale per l'educazione come il mezzo più importante per sensibilizzare i futuri cittadini d'Europa per l'Europa e per prepararli all'Europa di domani con una dimensione politica e sociale. Nei programmi dell'insegnamento si doveva perciò prestare attenzione agli aspetti storici e sociali dell'unificazione europea. I giovani dovevano poter prendere coscienza, durante la loro formazione, di altre culture europee e doveva essere organizzato un insegnamento attivo delle lingue. La gioventù doveva ugualmente essere preparata a vivere in una società multiculturale, nella quale tutti possono sentirsi a casa. Dei programmi di interscambio, in particolare per giovani dell'insegnamento superiore, dovevano dare ai giovani l'opportunità di conoscersi e di conoscere le culture. Queste esperienze avrebbero rafforzato la fiducia nella formazione dell'altro e aumentato così le possibilità di collaborazione.

La politica europea di oggi si sviluppa continuamente in questo senso. Ma c'è da chiedersi: questo pensiero della cittadinanza europea, non conduce forse a un limite e cioè alla lotta per vantaggi da parte di chi si trova dentro le frontiere europee? Che cosa capita con i paesi in via di sviluppo? Ha senso condurre i giovani a una coscienza di cittadinanza europea se questi dicono facilmente: «casa mia? Il mondo!» È possibile dar loro di più di un concetto sentimentale per le condizioni di vita e delle esperienze delle persone dell'Africa, per esempio? Possono anche essere integrati in un «mondo diviso», da dove si sviluppa una «politica comune»? O sarà che la cittadinanza futura non avrà più bisogno di quelle esperienze di un «mondo diviso»? Può esistere un concetto di cittadinanza europea senza l'identità comune dell'Europa?

A mio parere questi sono quesiti importantissimi per la pedagogia e la società.

2.6. *Per la Chiesa, la moschea, o il deserto?*

Nella società odierna abbiamo un caleidoscopio di organizzazioni e di istanze che si chiamano «cristiane» o «cattoliche». Sono state fondate cento, settantacinque, cinquanta anni fa con obiettivi sociali: rafforzare l'insegnamento, il servizio, la difesa dei diritti umani. L'ispirazione e l'argomentazione per collegare scopi sociali con dedizione all'apostolato veniva ricercata nel messaggio evangelico e nella dottrina cristiana. Questi fondamenti cristiani erano spesso gli unici o i punti più caratterizzanti la distinzione con altre organizzazioni, poggiate su un fondamento ideologicamente diverso. Questo riguardava le scuole, le organizzazioni formative, le associazioni per pensionati, il mutuo aiuto, i sindacati, i gruppi sportivi.

La secolarizzazione e il rispetto per un pluralismo ideologico hanno creato legami di collaborazione e apertura al di là delle frontiere ideologiche. Alle volte le frontiere si sono abbassate. La realizzazione dell'obiettivo sociale è più accentuato della specificità ideologica. Sovente studi sulla scelta scolastica dei genitori hanno indicato che scelgono la scuola cristiana considerando la qualità dell'insegnamento. Motivano anche la scelta in base allo stile educativo e alla cultura scolastica. Non è sempre facile capire se è inclusa implicitamente anche la motivazione della dimensione cristiana.

All'interno delle scuole e delle altre organizzazioni negli ultimi tempi si discute sul senso della dimensione cristiana. Penso che non dobbiamo evitare questi momenti di riflessione negli istituti di educazione e insegnamento. Non solo l'ente gestore e le direzioni, ma anche chi è coinvolto nell'insegnamento dovrebbe poter partecipare al dialogo. L'insegnante di matematica, di geografia o di chimica insegna probabilmente la stessa materia in una scuola cristiana come un suo collega nella scuola statale. Però nella misura in cui la scuola è anche una comunità educativa, con una cultura scolastica e di vita propria, gli insegnanti devono partecipare all'insieme dei valori, delle norme e regole di vita che la scuola propone nel suo progetto educativo. Come portatori ed educatori di questo progetto, devono poter rendere conto di esso agli allievi e ai genitori. Probabilmente ciò richiede una formazione specifica

del corpo docente. Però la formazione professionale e quella didattica non prestano attenzione alle prospettive dell'educazione a scuola. Educare è più di possedere una buona didattica disciplinare o essere un buon animatore culturale o sociale. L'agire educativo implica anche delle scelte etiche e opzioni di vita.

Mentre il didatta di una disciplina ha normalmente una ricchezza di strumenti e di conoscenze per rispondere professionalmente alle domande e ai problemi degli allievi, non è sempre così per giovani che ricercano il senso della vita e chiedono all'insegnante di guidarli.

Da dove puoi ottenere, come educatore, il tuo quadro di riferimento, la tua conoscenza, le tue motivazioni?

Nella maggior parte dei casi l'insegnante-educatore, ma anche lo specialista e il formatore, sperimenta una discrepanza enorme tra la formazione scolastica in una determinata materia (economia, sociologia, storia, letteratura...) e la sua «formazione» come «educatore ispirato cristianamente» Non vuole rivolgersi alla chiesa, ma nemmeno vuole rimandare il richiedente senza risposta. Chiarire questo, stabilire processi formativi a questo scopo, trovo sia uno dei compiti più fondamentali per le istanze educative e formative, che non vogliono che il carattere cristiano dipenda in futuro da qualche rito all'inizio e alla fine dell'anno scolastico. Convivere ed educare in un ambiente multiculturale e multireligioso suppone una riflessione su modelli di vita e di significato, conosciuti o meno, e una valorizzazione di questi.

3. Educare: imparare la buona vita

Educare è un processo molto speciale di comunicazione tra genitori e figli, insegnanti ed allievi, animatori giovanili e giovani, catechisti e credenti. È un dialogo in atteggiamento di reciproca fiducia. La tipologia del punto di partenza, dei mezzi, degli obiettivi, delle possibilità e dei risultati di questo dialogo sono definiti in gran parte dal concetto di uomo e di mondo che li circonda. Come costanti rimangono: la convinzione che gli uomini hanno il diritto di imparare a vivere da altri; che non lo possono imparare con le sole forze proprie e che è un dovere rispondere a

queste richieste implicite o esplicite. Domande su come la vita deve e può essere, come «la buona vita» ha impegnato filosofi, moralisti, politici e pedagogisti, che spesso hanno prospettato indicatori contraddittori.

In linea con gli idealisti tedeschi, Otto Willmann ha tentato di staccare il fenomeno dell'educazione da tanti altri processi come la socializzazione, l'addestramento, l'insegnamento, l'autoformazione. Educare era allora eminentemente una risposta alle necessità di aiuto, specialmente di crescita morale, del bambino: l'agire educativo veniva diretto al benessere e alla tutela del bambino come persona. L'educatore riceveva la sua autorità dalla conoscenza della «vita buona». L'incapacità di agire dell'educando permetteva all'educatore di funzionare al posto del bambino. Nell'agire educativo l'educatore doveva gradualmente scomparire nell'indicare il cammino verso il bene, ma non lo lasciava senza essere remunerato: moralmente ne guadagnava.

Questo pare un modello semplice e anche oggi è abbastanza conosciuto, perché spesso è implicitamente presente in tante prescrizioni e regolamenti per la pratica dell'educazione di ogni giorno. Nella misura in cui crediamo che la Chiesa, lo stato, il bene comune offrano delle chiare indicazioni di cammino e una bussola, possiamo anche invidiare gli educatori delle generazioni anteriori. Potevano essere sicuri. Sapevano come dovevano educare. Non era forse la loro responsabilità piuttosto una responsabilità imprestata, per la quale le autorità istituzionali funzionavano come garanzia e protezione?

In situazioni limite anche nel passato la responsabilità educativa non era il «gioco leggero» che noi immaginiamo per i nostri antenati. Dove era nella seconda guerra mondiale «la vita buona» alla quale educatori e genitori potevano fare riferimento: al fronte orientale, nelle soffitte dove gli ebrei erano nascosti, nelle organizzazioni di resistenza?

Dove si ferma il dovere di ubbidire agli interpreti legittimi della «vita buona» e in che misura l'educatore osa mettere all'ordine anche il dovere della disubbidienza?

Nella prima guerra mondiale l'artista pacifista tedesca Kate Kollwitz vedeva il suo figlio, ancora adolescente, partire per il fronte. Non riteneva opportuna per suo figlio la scelta interpre-

tativa della «buona vita» ufficiale, che lei non condivideva e che invece condannava. Poco tempo dopo il ragazzo trovò la morte sul campo di battaglia in Belgio. Nei disegni, quadri, sculture e diari continuò a lottare con il lutto per la perdita di suo figlio e con la domanda se avrebbe dovuto e potuto trattenerlo.

Ogni giorno conosce le sue fortune e i suoi rischi: anche nell'educazione. Regole dell'educazione, che in un determinato periodo sono ritenute inamovibili riguardo a uomini, donne, indigeni, non-educabili, a-normali, devono cedere perché sembrano fondate su concezioni e pregiudizi a volte vergognosi. Coscienti di questi, gli educatori parlano con cautela, ascoltano, rispondono e sperano che nel dare e ricevere la parola cresca una risposta, si apra una via. Chi entra in un rapporto educativo, non può evitare la ricerca della «buona vita».

Infine permettetemi di mettere in rilievo alcuni elementi che mi sembrano importanti per l'educazione oggi.

3.1. Non rinchiudere l'educazione nella gabbia economica

La razionalità della vita economica ha permeato la nostra società. Produttività, efficienza e competitività devono favorire la crescita economica e il benessere materiale. La politica economica e monetaria forma il cuore della vita politica. Nonostante le critiche e gli avvisi di essere cauti nei confronti della crescita, dell'esaurimento delle fonti di energia, del degrado dell'ambiente di vita, rimane vincente dappertutto la legge del libero mercato. La sua razionalità invade e pervade diversi campi della vita sociale e della vita personale, anche dell'educazione. Chi non si dedica integralmente al mondo delle prestazioni, del rendimento e del profitto, appartiene al «settore soffice». Questo settore (ospedali, scuole, istituzioni per handicappati, famiglie) si è rispecchiato sempre di più negli ultimi tempi nel «settore profitto». Nella misura in cui migliora la specialità del servizio attraverso una organizzazione più efficiente e un personalismo maggiore, non ci sono difficoltà. Al contrario. Il problema però è che la specificità deve essere conservata. Tanto gli obiettivi dell'agire educativo come il contenuto delle attività formative non possono semplicemente essere delimitati e canalizzati dalle necessità e dalla razionalità dell'economia,

altrimenti l'educazione diventa una fornitura di «risorse umane» per l'industria.

La Comunità Europea, la quale era in primo luogo una comunità economica e da quella mutuava le sue competenze, ha parlato per molto tempo dell'educazione e dell'insegnamento in termini esclusivi di formazione professionale per il mercato del lavoro. Adesso potrebbero aprirsi nuove prospettive, grazie alle competenze concesse dal concordato di Maastricht (art. 126 e 127).

Nell'educazione i diversi partner devono poter continuare a fare delle scelte che non ricavano la loro priorità dall'utilità sociale ed economica, ma che vogliono lasciare lo spazio per i bambini a partire da una visione sulla società e optare per uno sviluppo integrale dell'uomo e del benessere. Non ha senso, tra l'altro, proclamare l'importanza del cosiddetto «settore soffice» senza conferirgli attrattiva professionale e di carriera. Una società che fa la scelta di una definizione di umanità che sia più ampia dell'agire economico, deve renderlo anche possibile nella sua politica.

3.2. Come educatore, mi trovo solo?

Molti elementi contribuiscono al fatto che genitori e insegnanti si sentano più di prima «soli» nella responsabilità di educatori. Educare è meno di prima una «responsabilità partecipata» o una «responsabilità delegata». Le famiglie sono ridotte. I genitori corrono dal lavoro all'impegno familiare e agli appuntamenti sociali. Troppo facilmente si chiama in causa il lavoro fuori casa della mamma, come la classica pecora nera. Il problema è più complesso. Ha a che fare con il fatto che i papà non sono abituati a educare, con l'indebolimento dei legami familiari, con la mancanza di modelli vissuti di stile educativo. D'altronde ha la sua parte anche l'individualismo vigente, la mentalità che «ognuno sta per le sue cose» e che «ognuno si crea la sua propria verità». Questa mentalità si incontra anche nella scuola.

Il laureato di storia antica, l'insegnante di lingua moderna si confronta con tanti problemi e domande educative (droga, sessualità, divertimento, scelta di impiego...) per le quali lui/lei non trova strumenti di valutazione nella sua formazione, nel corpo docente o nel progetto educativo. Non meraviglia il fatto che un inse-

gnante che vuole svolgere bene il suo ruolo di educatore si trovi esaurito o impotente dopo un po' di tempo. Vuol dire questo che ogni problema deve essere passato ad accompagnatori esterni specializzati? Penso di no. È possibile che équipes professionali specializzate nei campi della prevenzione o della tossicodipendenza abbiano un ruolo nell'educazione. Non possono però sostituire la responsabilità educativa dell'insegnante. Questa responsabilità deve essere avvertita dagli insegnanti come «portata da molte spalle». Il corpo docente dovrebbe poter partecipare a una comunità che dibatte problemi comuni e opinioni, in collegamento, fiducia e rispetto per studenti e genitori. Se la scuola vuol essere e rimanere una comunità educativa, non c'è, secondo me, altra via.

«Gli educatori parlano a voce bassa. Chi grida sono la TV e la réclame. I gruppi di amici, l'invisibile corrispondente del computer ha più impatto sul comportamento e sullo stile di vita dei giovani dell'educatore professionale diretto». Così si dice spesso e, forse, a ragione. Questo indica senza dubbio che i giovani scelgono loro stessi i criteri di opinioni «privilegiate» nello spazio dove si muovono. Educatori e scuola devono forse riflettere sulla loro posizione specifica all'interno del campo della comunicazione e sul come realizzare meglio il loro ruolo. Rimangono, come le «sentinelle allertate», i più diretti indicatori di direzione lungo la strada che i giovani percorrono attraverso lo studio e verso il loro futuro. Nella composizione e nel dare senso del futuro, la scuola e i servizi diretti di accompagnamento per lo studio e l'orientamento professionale hanno un ruolo insostituibile.

3.3. *Favorire l'elasticità*

Dall'impegno per i poveri, con ragazzi della strada, con giovani in difficoltà estreme, gruppi a rischio si sono presentati recentemente dei concetti di processo di accompagnamento, intesi a «favorire l'elasticità». Per questo si parte dall'idea e dall'esperienza che le persone portano in sé delle forze costruttive che, nonostante grande difficoltà, possono essere conservate e condurre a sviluppi positivi in condizioni determinate. La domanda di queste persone in situazioni vitali estreme risuona come quella del Vangelo: «non romperai la canna incrinata»

L'Ufficio Cattolico Internazionale per l'Infanzia (BICE) ha sviluppato, da questo punto di vista, molteplici progetti con bambini di paesi in via di sviluppo.

«Favorire l'elasticità» diventa un approccio allargato di educazione. Essa implica:

1) una rete di servizio sociale, nella quale sia centrale l'incondizionata accettazione del bambino come persona, ma non necessariamente tutti i comportamenti;

2) la costruzione di un senso della vita;

3) lo sviluppo di capacità per prendere in mano la propria vita;

4) il rispetto per se stesso;

5) il senso dell'umorismo.

«Favorire elasticità» può essere detto in altri termini «realismo della speranza»: non solo per i bambini, per i giovani, per le persone in difficoltà estreme, ma anche come approccio all'educazione integrale.

Non è forse così che tutti rischiamo di essere messi a confronto con esperienze nelle quali ogni sicurezza sembra scomparire? Non si nascondono forse i vagabondi e chi è in cerca di senso in case lussuose? I genitori non vanno forse in cerca di un bambino? Non andiamo tutti per una via che a volte sembra troppo pesante e senza uscita?

A considerarla bene l'idea di sviluppare l'elasticità e offrire speranza non è nuova. Al contrario. Mette in rilievo piuttosto alcuni concetti e atteggiamenti che già prima sono stati trattati da teorici e pratici (tra essi don Bosco, Buber, Paulo Freire). Il punto di partenza fondamentale è che il rapporto educativo è essenzialmente un rapporto di fiducia e di speranza, in cui la persona riceve opportunità di sviluppo. Attuare questo non è facile. Un bambino non può essere trattato in famiglia, nella società e nella scuola come «un caso» o come «un prodotto». La molteplicità di servizi professionali non possono prendere il posto della famiglia o della borgata. L'attenzione, la cura, la fiducia non si lasciano parcellizzare in unità di lavoro, ma sottointendono un rapporto personale. La necessità che ha il rifugiato, il povero, l'handicappato non viene risolta con équipes di provvigioni materiali, ma con l'esperienza di una fiducia nuova. L'ascolto rispettoso dei figli e dei giovani, per conoscere le loro aspettative vitali, deve creare spazio per

fare di loro stessi gli attori del proprio futuro. Non solo l'agire educativo interpersonale, ma anche l'agire politico dovrà rendere possibile questo.

Un tale approccio potrà fornire una nuova motivazione a molti educatori, per continuare il lavoro e per sviluppare prospettive nuove.

4. Conclusione: la richiesta di indicatori di cammino per l'oggi

Come conclusione, vorrei riprendere in sintesi la tesi di fondo del discorso.

1. Gli spostamenti delle funzioni della scuola in quanto formazione all'impiego, piuttosto che verso la formazione della personalità e la trasmissione della cultura, sono sfide per la ridefinizione del campo di lavoro e delle finalità educative per il futuro.

2. La funzione educativa della scuola è sotto pressione, ma educare rimane uno dei suoi compiti fondamentali.

3. Come comunità educativa la scuola deve prendere posizione nel suo progetto educativo e nel suo agire a riguardo della società odierna. Gli educatori devono potere e devono osare prendere responsabilità per una scelta che fanno nel contesto educativo.

4. L'Europa è uno degli elementi dell'ambiente vitale e dell'orizzonte dei bambini e dei giovani. Lo sviluppo della politica educativa nella Comunità Europea offre una serie di possibilità e opportunità nuove.

5. Ogni bambino, ogni adolescente e ogni giovane ha diritto a un'educazione fondata su comunicazioni interpersonali di rispetto e di fiducia. L'aiuto materiale, la cura, l'istruzione, la disciplina hanno una finalità propria, ma sono solo aspetti di un rapporto specificamente educativo, nel quale l'agire e lo scegliere il futuro, come anche il dare senso, sono elementi centrali. La scuola deve offrire possibilità attuali per questa educazione.

6. Sulla soglia del 21° secolo gli educatori si trovano spesso

di fronte a un bivio senza indicazioni. Nonostante ciò hanno la responsabilità di offrire segnali e prestare aiuto per la costruzione del futuro dei bambini e dei giovani, a partire dalla loro conoscenza ed esperienza. Lo sviluppo integrale della personalità il rispetto per gli altri, la solidarietà e la giustizia devono ricevere contenuti attuali in tutto questo.

* * *

Spero con questo contributo di aver potenziato la vostra speranza in prospettive nuove! Se siamo convinti che dipende anche da noi educatori che la canna incrinata non si spezzi, condividiamo la convinzione che gli educatori superino le generazioni e i continenti e diano forma all'umanità nel modo più nobile.

2. L'IMPEGNO PREVENTIVO DELLA SCUOLA SALESIANA NEL CONTESTO DELLA SITUAZIONE EUROPEA ATTUALE

di Martin Lechner

Considero il tema, per il quale sono stato invitato, molto interessante, perché le nostre società occidentali stanno attraversando, in questo momento di cambio epocale, una crisi sociale, culturale, finanziaria, ecologica. Questa crisi ci spinge a ricostruire l'impegno preventivo della scuola salesiana.

Dal mio punto di vista, che è limitato alla Germania, voglio offrire un contributo modesto, e lo voglio fare in tre passi progressivi:

- a) la memoria di Don Bosco;
- b) una analisi della situazione degli studenti e delle scuole;
- c) riflessioni sullo scopo, gli impegni e i profili di una scuola salesiana oggi.

1. Memorie storiche sulla scuola salesiana

Voglio adesso ricordare brevemente il significato della scuola per Don Bosco e per la tradizione salesiana.

1.1. Il significato della scuola per Don Bosco

Senza dubbio Don Bosco ha riconosciuto come primo significato della scuola il futuro del giovane. Era chiaro per lui, che il cammino dei giovani in campo sociale era preprogrammato, se non aveva una formazione scolastica. Per questo Don Bosco integra la scuola nel progetto oratoriano e desidera che la scuola prepari per la vita (Cfr. Cost. 40). Don Bosco non voleva perciò scuole per l'élite, ma un tipo di scuola per giovani poveri ed abbandonati, per dar loro una educazione umana integrale e per far di loro «onesti cittadini e buoni cristiani». Questi due aspetti della scuola

salesiana — opzione per i giovani poveri e opzione per una educazione che riguarda la vita — sono da tenere fermi oggi, mentre pensiamo al futuro della scuola salesiana.

1.2. Il significato della scuola nella tradizione salesiana

Questa doppia opzione è anche una linea fondamentale, che percorre tutta la tradizione salesiana. Anche oggi i salesiani possono gloriarsi del fatto che la maggior parte delle loro scuole sono per giovani svantaggiati, emarginati e socialmente depressi. Da noi, in Germania almeno, esistono più scuole per casi speciali e scuole professionali che collegi. Se esistevano scuole superiori, queste andavano insieme con la scelta e la formazione dei futuri candidati alla vita salesiana. Per questo, i collegi e gli internati erano concepiti principalmente come «aspirantati». A causa dello sviluppo dell'educazione scolastica negli anni '70 e '80 il concetto tradizionale dell'educazione in internati chiusi è entrato in una forte crisi. Non solo sono stati chiusi o hanno cambiato scopo molti internati dal 1980 in poi, ma anche i collegi salesiani si sono aperti a tutti i giovani che lo vogliono, comprese le ragazze. Con questo senz'altro la domanda è diventata più urgente: qual è l'impegno specifico e permanente delle scuole salesiane? Questa domanda richiede una risposta in funzione della sua origine nella storia salesiana e anche in funzione della situazione odierna.

2. Elementi della situazione attuale degli studenti e delle scuole

Ora facciamo un secondo passo: l'analisi della situazione degli studenti e delle scuole.

2.1. La situazione degli studenti e delle studentesse

a) Essere giovane vuol dire essere studente

Le indagini sociologiche sulla condizione giovanile ci fanno attenti al fatto che la qualità del periodo giovanile è molto cambiata negli ultimi 30 anni. Uno dei cambiamenti più importanti è la liberazione della gioventù da precoci impegni lavorativi in favore dell'apprendimento scolastico. Essere giovane oggi vuol dire an-

dare a scuola. Al momento di diventare adulti (all'età di 18 anni), l'80% delle ragazze e dei ragazzi nello Stato Federale della Germania fa ancora parte di qualche formazione scolastica. È da notare, che il numero delle ragazze che cercano una educazione superiore, è più alto che il numero dei ragazzi. C'è da aggiungere che le ragazze conseguono risultati migliori.

Questa espansione della scuola si riflette sull'età di chi per la prima volta entra nel mondo professionale. Se nel 1950 i giovani cominciarono a lavorare a 14,5 anni di età, oggi i giovani tedeschi incominciano a lavorare all'età media di 19,4 anni.

b) Prolungamento della fase giovanile

Il fatto che la scuola domina la vita del giovane, conduce al prolungamento della fase giovanile. Per la forte crisi del mercato di lavoro, il termine degli studi viene anche spostato e molti giovani sono costretti a optare per qualificazioni ulteriori. Vanno dunque nuovamente a scuola e tendono a migliorare le chances sul mercato del lavoro attraverso diplomi migliori.

Con questo si prolungano il tempo dello studio e il periodo giovanile. Sono cresciuti socialmente e culturalmente, ma economicamente dipendono dai genitori, e per questo non possono partecipare adeguatamente alla vita sociale e comunitaria.

c) La permanenza nella «società di coetanei» e la separazione delle generazioni

L'espansione della formazione scolastica porta con sé che i giovani d'oggi rimangono lungo tempo in una «società di coetanei». Il sistema formativo è organizzato in classi e produce perciò una «separazione delle generazioni». I giovani si trovano quasi sempre tra loro; nascono sempre più situazioni giovanili proprie, mondi e culture giovanili. L'altra parte della medaglia è però che i giovani di oggi spesso si lamentano del fatto che non conoscono altri adulti e non hanno rapporti con nessuno all'infuori dei loro genitori. Questa separazione delle generazioni è un problema serio della cultura odierna.

d) Perdita di importanza dei genitori

Siccome i giovani di oggi normalmente acquistano un livello di formazione superiore a quello dei loro genitori, questi saranno meno importanti nella progettazione della vita dei giovani. Anche

se i giovani dicono unanimemente che si intendono bene con i loro genitori e che trovano nella casa paterna un luogo socialmente significativo, nonostante questo i genitori funzionano molto meno che in tempi passati come modello per loro, come orientamento per la programmazione della professione da intraprendere o per la vita. Spesso sembra che l'insegnamento abbia invertito i ruoli: gli adulti si orientano spesso verso i giovani e sono disposti ad imparare da loro (computer, mezzi di comunicazione, moda, ecc.). I giovani hanno molti vantaggi sugli adulti, specialmente per la loro adattabilità, la loro creatività e flessibilità.

e) Il tempo libero come la vera vita

Più la scuola è sentita come sistema di inquadramento, più cresce il bisogno di compensazione. Ci sono, certo, dei giovani che compiono con molto interesse i loro doveri scolastici. Il numero, però, di quelli che trattano la scuola in «modo calcolato» cresce. Questi si impegnano per le esigenze scolastiche solo in quanto è necessario per raggiungere l'esame finale. Siccome la scuola può solo intervenire come di «seconda mano», il tempo libero guadagna la qualifica di vera vita. Nel tempo libero si trova uno spazio per incontrarsi con la realtà (per es. in un lavoro temporale), un luogo dove cercare esperienze (per es. attività, flip, thrill) e un luogo di compensazione alle offerte intellettuali unilaterali (per es. hobbies, cerchia di amici).

2.2. Alcune note sulla situazione della scuola

Se vogliamo assicurare il Sistema Preventivo per il prossimo secolo, dobbiamo anche dare uno sguardo alla situazione della scuola e degli insegnanti. Nella discussione sulla scuola, dove si parla spesso di crisi, quattro cerchi problematici hanno un ruolo centrale:

a) Domande sul contenuto dell'insegnamento

La prima critica riguarda il contenuto di quello che si impara a scuola. Si comunica soprattutto una conoscenza specifica di una materia in un sistema specializzato, mentre la visione d'insieme in rapporto a esigenze sociali e problemi etici è raramente visibile. In questo modo, per esempio, sono impartite le lezioni di fisica o di chimica. Si offre una conoscenza che si limita alle scienze natura-

li, senza badare alle conseguenze rilevanti per l'etica o l'ecologia che ne provengono. In funzione del problema del futuro e delle conseguenze mondiali della nostra conoscenza tecnica, non possiamo più considerare i contenuti dell'insegnamento scolastico come isolati da altre materie. Abbiamo bisogno di un modo più integrato di imparare, che stimoli i giovani a pensare con chiarezza e a trattare la conoscenza in modo responsabile.

b) *Domande sulla metodologia dello studio*

Con la critica al contenuto va insieme la critica alla metodologia dello studio nella scuola. L'insegnamento cattedratico domina ancora fortemente la metodologia dell'insegnamento, mentre altre forme didattiche sono molto sottosviluppate. Si cercano metodi che stimolino gli studenti ad apportare le proprie esperienze, a formulare le proprie soluzioni ai problemi, a formare propri giudizi morali e ad esercitarsi nella condotta responsabile attraverso la mediazione scolastica.

Riferendosi a questo, lo psicologo L. Kohlberg ha proposto il modello di una «scuola quale vera società».

c) *Domande sul sistema-scuola*

Per il fatto che la scuola ha uno spazio tanto grande nella vita dei ragazzi e dei giovani, dobbiamo legittimamente domandarci quale contributo offra per la formazione personale del giovane, per una esistenza significativa e per affrontare la vita. Negli ultimi anni sono aumentate le voci di coloro che criticano un unilaterale orientamento scientifico della scuola. In vista di numerosi abbandoni e problemi da parte dei bambini e dei giovani (per es. bambini con un unico genitore, ragazzi di famiglie separate, problemi di violenza o di droga) si esige un ruolo più formativo dalla scuola. Altri desiderano che la scuola sia più un agente di senso, una istanza di formazione etico-morale in questo mondo pluralista. Ancora altri indicano l'importanza comunicativa della scuola, che deve anche essere uno spazio vitale per insegnanti e studenti. Finalmente si sente fortemente la domanda di lavoro sociale scolastico per dare una mano a cercare soluzioni a problemi che hanno la loro origine nella famiglia e nel mondo del tempo libero dei ragazzi e dei giovani e che portano con sé nella scuola.

d) *Domande sul personale insegnante e sul profilo di una scuola*

La qualità di una scuola dipende principalmente dagli insegnanti. Senza dubbio l'insegnante oggi è ben formato nel senso tecnico e didattico. Nonostante questo esistono dubbi fondati se sia sufficientemente preparato al suo compito educativo, specialmente quando si tratta di bambini e di giovani difficili. La pedagogia nella scuola richiede non solamente un esperto tecnico, ma anche una persona con un profilo chiaro, con qualità personali e con convinzioni sui valori. Competenza tecnica e personale devono essere complementari. La discussione attuale — specialmente in scuole della Chiesa — gira attorno alla domanda che cosa sia quel «più» che un insegnante deve avere oltre la competenza tecnica. La risposta positiva a questa domanda è una vera condizione per qualificare il profilo di una scuola, in modo speciale per una scuola salesiana.

3. Riflessioni sullo scopo, gli impegni e i profili di una scuola salesiana oggi

Adesso vogliamo tentare di esprimere l'impegno di una scuola salesiana nel contesto della situazione attuale.

3.1. Obiettivi fondamentali e impegni delle scuole salesiane

Per poter formulare l'obiettivo fondamentale della scuola salesiana, dobbiamo in primo luogo ricordare che lo scopo principale di Don Bosco era di formare i giovani ad essere «onesti cittadini e buoni cristiani».

Cosa vuol dire questo oggi?

a) *Comunicazione di scienza*

Una scuola salesiana, come tutte le scuole, ha l'obbligo impostole dallo Stato di preparare i giovani per la vita futura nell'ambito professionale, familiare, pubblico e sociale. Deve preparare adulti, condurre a una crescita culturale e qualificare per agire con responsabilità e solidarietà. Per questo occorre prima di tutto la

comunicazione delle conoscenze scientifiche in accordo con il programma prescritto. Questo va insieme a prestazioni ed esami, che hanno la funzione di ricercare per ogni giovane la sua formazione adeguata. L'acquisto della sola conoscenza professionale non basta: oggi i contenuti devono anche condurre a un confronto con la vita e a una maturazione umana del giovane. Una scuola salesiana deve perciò essere una scuola tecnicamente qualificata. In concreto questo significa:

- assumere insegnanti qualificati professionalmente e umanamente e dar loro una formazione permanente;
- insistere sul rendimento e allo stesso tempo sviluppare spazi multi-uso (per il gioco, le proposte artistiche, musicali, sportive, ecc.);
- completare la comunicazione professionale attraverso la cultura globale e la capacità a risolvere problemi;
- completare l'apprendimento intellettuale con lo studio sociale, politico, ecologico e musico-culturale, anche attraverso proposte interdisciplinari;
- integrare nuove forme di insegnamento (molteplicità di metodo).

b) Individualità e autonomia

In un tempo di comando dei mezzi di comunicazione la scuola salesiana ha, più di prima, il compito di formare i giovani ad essere personalità autonome: persone che vivono a partire da una idea centrale, che agiscono partendo da valori, che si pongono criticamente di fronte alla seduzione soggettiva degli interessi del mercato, del potere e del denaro. Appartiene pure allo scopo di una scuola salesiana quello di aiutare il giovane a diventare soggetto autonomo e individuale. L'impegno salesiano è di formare gente con un profilo cristiano. Questo vuol dire in concreto:

- attenzione all'autonomia, al valore e ai bisogni di ogni studente;
- accettazione dello studente come soggetto del proprio studio, e non come semplice oggetto;
- permettere che lo studente partecipi alle decisioni, anche riguardo a contenuti e metodi;

- favorire la capacità di apprendere e decidere autonomamente e di assumere responsabilità;
- educare alla libertà e alla responsabilità.

c) *Comunità e solidarietà*

In un tempo di crescente individualizzazione ed egocentrismo dobbiamo accentuare nelle scuole salesiane lo scopo di educare alla capacità di «vivere in comunità» e alla «solidarietà». La capacità di mettere i propri interessi in secondo piano e sottomettersi al bene comune è una virtù che è molto necessaria per una società giusta. Una scuola cristiana deve oggi incoraggiare i giovani al rischio di una vita solidale con i poveri, con gli emarginati e anche con la creazione. Solidarietà implica anche la resistenza contro le tendenze individualistiche della civilizzazione moderna e contro i fenomeni distruttivi della cultura capitalista di oggi. Un obiettivo della scuola salesiana è perciò l'incoraggiamento dei giovani verso una «cultura della vita». In concreto questo significa:

- dare spazio allo studente affinché prenda parte nelle decisioni, anche su contenuti e metodi d'apprendimento;
- creare spazio per il dialogo e l'incontro tra studenti e anche tra insegnanti e studenti;
- far crescere la capacità di contatto, di rispetto, di dialogo e di collaborazione;
- sviluppare modelli di co-educazione e di insegnamento specifico per ragazzi e ragazze;
- trattare questioni della vita attuale nell'insegnamento e anche nelle attività speciali nella scuola o relative alla scuola (crisi del futuro, crisi ecologica, impoverimento dell'Europa e del Terzo Mondo, ecc.).

d) *Religione e spiritualità*

In un tempo di indifferenza e pluralismo religioso, nel quale le Chiese si svuotano, l'interesse per l'aspetto religioso è diventato più intenso. La dimensione della fede e della Chiesa in una scuola salesiana devono stare all'ordine del giorno molto consciamente. Il loro obiettivo educativo implica la sensibilizzazione dei giovani alle questioni profonde dell'esistenza umana e il trattamento di questioni religiose: la domanda su Dio, l'interpretazio-

ne del mondo, il problema del senso e del valore della vita, delle norme permanenti per l'azione umana. Una scuola salesiana deve perciò anche incoraggiare i giovani a cogliere la ragionevolezza della fede e a preoccuparsi del rischio di vivere una vita seguendo il Vangelo e la dottrina della Chiesa. Questo significa in concreto:

- insegnamento qualificato della religione;
- integrazione della dimensione etica e religiosa nell'insegnamento delle discipline;
- proposta religiosa nel quadro della scuola (meditazione, preghiera, celebrazioni, feste);
- promozione di progetti di orientamento della vita fuori della scuola e promozione di contatto con religione e fede (giornate orientative, movimenti giovanili, ecc.).

3.2. Caratteristiche del profilo di una scuola salesiana

Tutto ciò si inquadra nello specifico salesiano della scuola, di cui è caratteristico:

a) l'opzione per gli studenti più poveri e svantaggiati

La scuola salesiana eccelle per il fatto che è aperta prioritariamente ai giovani che sono svantaggiati socialmente o che sono personalmente handicappati. La sensibilità speciale per i più deboli è così un distintivo in rapporto ad altre scuole private (specialmente in confronto con le cosiddette scuole per élites, che accettano solo giovani di famiglie ricche). Fa seguito a questa opzione salesiana che i salesiani di Don Bosco e le Figlie di Maria Ausiliatrice non hanno in prima istanza licei o università, ma scuole elementari e professionali, e in modo speciale scuole particolari per giovani meno dotati o psichicamente feriti.

b) la vicinanza alla vita

La famiglia salesiana è stata costituita da Don Bosco come una comunità in mezzo al mondo della gioventù. Questa vicinanza al mondo vitale della gioventù deve anche essere una caratteristica della scuola salesiana. Essa non è solo accademica e staccata dal mondo; pone nell'insegnamento e nell'educazione le domande del mondo di oggi e i temi dei giovani: ecologia, giustizia, sessualità,

ruolo della donna, stile di vita e del consumismo, mezzi di comunicazione, ecc. Una scuola salesiana e il suo corpo docente devono essere al corrente del tempo, cercare di capire il mondo vitale dei giovani e assisterli nel confronto con la vita.

c) *credere nel nucleo buono di ogni giovane*

Don Bosco era ottimista e credeva che in ogni giovane c'era «un punto accessibile al bene». Per la pratica di una scuola salesiana dovrebbe perciò essere tipico lo stile di valorizzazione di ogni giovane. La disponibilità a comunicare, la sensibilità per i bisogni di ogni giovane, espressioni di lode e di apprezzamento, come anche la «speranza contro ogni speranza» nel caso di giovani difficili devono appartenere al timbro di qualità della pedagogia salesiana nella scuola.

d) *«Amore educativo»*

Don Bosco era convinto che l'amore nasce solamente dall'esperienza d'amore: «Chi si sa amato, ama altri e chi è amato può raggiungere tutto, specialmente con i giovani» (Lettera da Roma, 1884). Su questa base l'amorevolezza era per lui il principio fondamentale della sua metodologia educativa (con gli altri due aspetti: ragione — religione). Così dovrebbe anche essere lo stile relazionale della scuola salesiana. Amorevolezza vuol prima di tutto dire, che il rapporto tra insegnanti e studenti non deve essere arbitrario, ma diretto dalla ragione; che in secondo luogo il rapporto tra insegnanti e studenti non è solamente di qualità funzionale (a servizio della comunicazione della scienza), ma che deve invece essere realmente di una qualità interpersonale, e che finalmente l'essere insieme nella scuola si evolve sulla base della fede cristiana.

e) *la preventività*

Per il lavoro educativo e pastorale la «pedagogia della prevenzione» è tipica. Consiste nel fatto di creare un clima di accoglienza e valorizzazione, di considerazione positiva, di occupazione produttiva, di divertimento e di gioco, affinché le cattive tendenze, l'aggressività e la condotta deviante e disturbante non prendano il sopravvento. La preventività nella scuola salesiana significa dunque in concreto:

— familiarità: una scuola salesiana deve essere come una famiglia, dove il giovane e l'insegnante possono sperimentare il senso di sicurezza e un «essere in casa». Una scuola salesiana non deve perciò essere un puro sistema di rendimento, ma anche un vero luogo di vita e apprendimento comunitario;

— assistenza e aiuto perché ciascuno aiuti se stesso: la pedagogia della prevenzione esige uno stile di contatto con i giovani che permetta loro di sviluppare le proprie forze di creatività e attività. Questo fa sì che un segno essenziale della scuola salesiana è che le allieve e gli allievi possono intraprendere delle attività proprie, nelle quali sono appoggiati dai docenti;

— autenticità e autorità: la pedagogia della prevenzione ci dice di mettere i giovani in un ambiente che permetta esperienze positive. Per Don Bosco l'educazione non avrebbe valore se l'educatore e la comunità educativa non si preoccupassero di vivere essi stessi come modello i valori che propongono e di offrire la propria testimonianza di vita buona. Per questo sarà tipico per una scuola salesiana che gli insegnanti agiscano come persone autentiche e siano disponibili a offrire le loro convinzioni e il loro stile di vita come modello per i giovani. Proprio questa disponibilità di donarsi personalmente dà loro autorità e rispetto agli occhi dei giovani.

f) *gioia e ottimismo*

Un clima in cui si dice sì alla vita, una atmosfera di allegria e di gioia di essere felici insieme è tipica per un istituto salesiano. Una scuola salesiana senza offerta ampia di gioco, tempo libero, sport, musica, arte e teatro, ma anche senza la celebrazione delle feste salesiane ed ecclesiali, non è immaginabile. Per Don Bosco specialmente il cortile faceva parte indispensabile dell'istituto salesiano. Ogni scuola salesiana ha bisogno di luoghi per rigenerare e riposare dallo studio intellettuale e di un bell'attrezzato cortile per il gioco e per la ricreazione.

g) *l'accoglienza*

Un tratto essenziale dell'istituzione salesiana è l'accoglienza. Tutti gli insegnanti, ma anche i giovani stessi, sono responsabili a che regni nella scuola un clima che invita e accoglie. Essenziale è in modo particolare il contatto della scuola con i genitori, con lo

Stato, con altre scuole, con la comunità parrocchiale e con l'ambiente sociale.

h) la pratica di fede

Appartiene anche all'eredità inseparabile di Don Bosco che la dimensione religiosa sia centrale nella vita dell'istituto salesiano. Una scuola salesiana si riconosce anche dai simboli cristiani (per es. una croce) e da simboli della tradizione salesiana (per es. il nome della scuola). Il contatto con la parola di Dio, il discorso sulla fede e la celebrazione della fede fanno parte integrante della vita scolastica della scuola salesiana. Questo non è possibile se non si organizzano luoghi e tempi per la riflessione, la meditazione, la preghiera e il dialogo religioso. Una misura adeguata di pratica religiosa appartiene d'essenza al profilo di una scuola salesiana.

i) la comunità educativa e pastorale

I principi della pedagogia di Don Bosco sono realizzabili solo attraverso la comunità educativa. Educatori individuali non possono attuare lo stile educativo di Don Bosco. Fa parte dello stile della scuola salesiana una buona cultura della convivenza nel collegio degli insegnanti. La disponibilità a riflettere insieme, il sostegno vicendevole e la condivisione delle motivazioni, ma anche la critica aperta e la presa di posizione prudente e conciliativa dovranno essere un segno per una scuola salesiana.

4. Conclusione

In questo agire insieme per l'educazione integrale degli studenti e delle studentesse, perché siano «onesti cittadini e buoni cristiani», la scuola salesiana opera in concomitanza e ricerca il rapporto con le famiglie, nella concretezza delle situazioni familiari (molte volte non «normali»!). Ma occorre anche rivolgersi alla società organizzata, perché «insieme» possa essere portata avanti una vera e propria politica della prevenzione, intesa non solo come recupero o come difesa della salute e del benessere sociale, ma anche come promozione della vita e della creatività personale e comunitaria.

3. LA SCUOLA CATTOLICA SALESIANA IN FRANCIA

di Alain Beylot

Partendo dalle mie responsabilità nell'Insegnamento Cattolico Francese (Vice-Presidente del Comitato Nazionale dell'Insegnamento Cattolico e Co-Presidente della Commissione delle Congregazioni nell'Insegnamento Cattolico), dalla mia esperienza di Capo d'Istituto e di Provinciale, esercitando l'autorità di «tutela» (di cui si dirà) sulle scuole salesiane, cercherò, nella prima parte, di illustrare la situazione francese e la specificità del nostro insegnamento cattolico; nella seconda parte, proverò a mettere in evidenza le sfide che si presentano alle scuole salesiane; e di proporre infine, nella terza parte, alcuni elementi di risposta a queste sfide.

Nel nostro contesto secolarizzato e nel contesto salesiano in Francia dove le comunità religiose sono assenti o poco numerose e non sono più direttamente responsabili delle scuole, in quanto sono i laici che le dirigono, le portano avanti e vi insegnano nel 98% dei casi (le FMA e i SDB insieme rappresentano 15.000 alunni), mi auguro che l'esperienza descritta in queste poche pagine possa offrire a tutti alcune tracce di riflessione. È questo l'obiettivo della mia esposizione.

I parte:

L'INSEGNAMENTO CATTOLICO IN FRANCIA

1. La legge Debré

La legge del 31 dicembre '59, comunemente detta legge Debré (a quell'epoca, Primo Ministro), completata dalla legge del primo giugno '71, e soprattutto da quella del 25 novembre '77, detta legge Guermeur, rappresenta attualmente la carta dei rapporti fra lo Stato e gli istituti d'insegnamento privato in Francia per

quanto riguarda l'insegnamento generale e tecnico, mentre l'insegnamento agricolo si basa sulla legge Rocard (1984) e l'insegnamento superiore è regolato da disposizioni specifiche.

Nel '59, la legge Debré introduceva nell'organizzazione scolastica francese una dimensione nuova. Lo Stato affermava la propria responsabilità nell'educazione attraverso gli istituti di insegnamento e dava, per la prima volta nella storia della Repubblica, i mezzi finanziari per esercitarla. Secondo i termini stessi della legge, «lo Stato proclama e rispetta la libertà d'insegnamento e ne garantisce l'esercizio agli istituti privati regolarmente aperti». Il legislatore confermava tale equilibrio, da un lato, garantendo la libertà dei culti e dell'istruzione religiosa negli istituti pubblici, dall'altro, prescrivendo agli istituti privati legati allo Stato per contratto di rispettare la totale libertà di accesso e la libertà di coscienza, pur conservando il loro carattere specifico.

La legge Debré fu un successo. Essa rispondeva ad un bisogno materiale sia dell'insegnamento pubblico che dell'insegnamento privato, quello cioè di far fronte ad un'ondata demografica imponente e di dare la possibilità all'insegnamento privato di assumersi gli oneri finanziari (salario dei professori e rinnovamento pedagogico); e faceva compiere un passo avanti verso la garanzia concreta della libertà di insegnamento, sotto tre aspetti:

- diritto riconosciuto ai cittadini di fondare e far funzionare delle scuole;
- facoltà da parte dei genitori di scegliere liberamente fra l'istituto pubblico e quello privato;
- libertà per l'insegnante di scegliere la scuola privata ed essere scelto da questa;

Per quanto riguarda il sostegno finanziario dello Stato all'Insegnamento Cattolico, esso può essere così riassunto: remunerazione, da parte dello Stato, dei professori sia del settore privato che di quello pubblico, partecipazione alle spese di funzionamento (un forfait per l'esternato) e possibilità per le scuole tecniche di ricevere la tassa di apprendistato. Il salario del resto del personale e le spese immobiliari, l'internato e una parte dell'esternato sono a carico delle famiglie. Infine, è possibile alle collettività territoriali versare delle sovvenzioni (per la sicurezza, per qualche lavoro di riparazione o di costruzione, per attrezzature).

Oggi, quindi, nel nostro paese, esistono tre tipi di istituti scolastici:

— gli istituti pubblici, gestiti dallo Stato, che costituiscono il servizio pubblico di insegnamento;

— gli istituti privati, aperti sulla base dei regolamenti vigenti, di cui, alcuni, dotati di assoluta libertà (di gestione, di programmi, di selezione degli insegnanti), altri, sovvenzionati a certe condizioni stabilite nelle convenzioni;

— gli istituti privati associati al servizio pubblico di insegnamento dalla legge da cui deriva un contratto. L'Insegnamento Cattolico ha optato per le sue scuole per quest'ultimo statuto che si è visto rafforzato dall'evoluzione della legislazione. Oggi, l'Insegnamento Cattolico rappresenta 2 milioni su 13 di alunni, ma non può svilupparsi senza il consenso dello Stato.

Gli istituti privati associati funzionano mantenendo un «carattere specifico», godono di diritti e di libertà, quali:

— libertà di avere un progetto educativo proprio derivante dal carattere specifico;

— libertà in tutti i settori riguardanti la vita scolastica;

— libera scelta del Capo d'istituto da parte dei responsabili dell'insegnamento privato (nomina attraverso la «tutela», assunzione da parte dell'associazione che gestisce);

— libertà del Capo d'istituto di formare il proprio gruppo di educatori dato che nessun insegnante può essere nominato dall'autorità accademica senza il consenso del Capo d'istituto;

— responsabilità nella formazione degli insegnanti;

— garanzie finanziarie e sociali legate ai contratti degli istituti e degli insegnanti.

Gli istituti associati sono istituti di interesse generale che, avendo sottoscritto un contratto, si impegnano su alcuni punti precisati chiaramente:

— apertura dell'istituto a tutti gli alunni;

— obbligo di assumere soltanto insegnanti abilitati ai concorsi organizzati dalla pubblica amministrazione e di seguire programmi ufficiali;

— formazione dei futuri insegnanti posti sotto la responsabilità congiunta dello Stato (compresa quella finanziaria) e della rete rappresentata dagli istituti d'insegnamento privato sotto contratto;

- nomina degli insegnanti da parte dell'autorità accademica;
- rispetto delle regole previste dallo Stato per la carriera degli insegnanti (ispezioni, promozioni, misure sociali);
- controllo pedagogico e finanziario degli istituti.

L'insieme degli istituti privati sotto contratto dispone, da parte sua, di mezzi attribuitigli dalla legge finanziaria: cosa che dovrebbe essere fatta dopo una valutazione comune degli stanziamenti richiesti dalle necessità scolastiche, tenendo conto della libera scelta delle famiglie. In effetti, la situazione è delicata: problemi immobiliari, attrezzature per le scuole tecniche, condizioni di sicurezza, famiglie con difficoltà economiche, soprattutto quando il ragazzo è interno.

L'insegnamento cattolico, quindi, funziona nel quadro fissato dallo Stato (diritti e doveri) e le case salesiane funzionano nel quadro fissato dall'Insegnamento Cattolico.

2. La specificità dell'Insegnamento Cattolico

La missione della Chiesa è quella di evangelizzare, cioè di annunciare a tutti la buona novella della salvezza. È per compiere questa missione che la Chiesa ha aperto delle scuole cattoliche, «perché vede nell'istituzione scolastica un mezzo privilegiato di formazione integrale, in quanto luogo in cui si sviluppa e si trasmette una concezione del mondo, dell'uomo e della storia» (Dichiarazione della Congregazione Romana per l'Educazione Cattolica, 1977, n. 8).

«Il contributo originale (dell'Insegnamento Cattolico) è quello di unire in uno stesso momento e in uno stesso gesto, l'acquisizione del sapere, la formazione alla libertà, l'educazione della fede» (Vescovi francesi, Lourdes, 1969). La peculiarità dell'Insegnamento Cattolico, quindi, va ricercata nell'iniziativa e nell'atteggiamento da assumere nei confronti degli alunni per condurli alla capacità di essere.

Infatti, ciò che caratterizza la scuola cattolica come tale è il suo far riferimento alla concezione cristiana della realtà. La scuola cattolica quindi è una scuola che istruisce, poiché l'istruzione è anch'essa un cammino di evangelizzazione. Ma è anche una scuo-

la che educa, poiché si fonda su un progetto educativo che mira alla promozione integrale della persona.

È chiaro che un simile progetto educativo, vissuto dentro uno spirito simile non può che essere portato avanti con la collaborazione di tutti quelli che vogliono parteciparvi. La scuola, dunque, deve poter contare su una comunità educativa che si basi a sua volta su una comunità cristiana, certamente minoritaria, ma visibile, operante, riconosciuta e rispettata, all'interno della comunità educativa.

Infine, gli istituti non possono vivere in maniera isolata il loro dinamismo, come se fossero autosufficienti. La loro volontà di relazione e di collaborazione con altri esprime la loro solidarietà nel compito educativo, soprattutto nell'istituire collegamenti. Ne deriva, per le case salesiane, una tensione fra la realtà e la dinamica diocesana e la rete di ispirazione salesiana.

Vorrei dire qualche parola, infine, sull'insegnamento religioso. La scuola cattolica, oggi, accoglie sempre di più una popolazione scolastica di fede e di appartenenze ideologiche diverse. Sulla base di questa constatazione, diventa necessario chiarire il rapporto da instaurare fra l'importanza data alla cultura e lo sviluppo della dimensione religiosa. Per questo la catechesi è un elemento essenziale della scuola cattolica, ma, da sola, essa non è sufficiente a fare di una scuola una scuola cattolica. Sono le strutture e il clima generale della scuola cattolica a rendere possibile la catechesi, poiché essa è possibile solo se i valori cristiani costituiscono il fulcro attorno al quale si organizza l'insegnamento.

3. Il carattere specifico dell'Insegnamento Cattolico

Preso dalla legge Debré, l'espressione «carattere specifico» dell'Insegnamento Cattolico viene ricordata, in termini equivalenti, dall'articolo 8 della Dichiarazione del Concilio Vaticano II sull'educazione cristiana: «ciò che appartiene specificamente alla scuola cattolica».

La scuola cattolica quindi si distingue per un «carattere specifico», riconosciutole per legge, dalle altre forme di scuola, pubblica o privata non confessionale. Inoltre, essa ha la libertà di

promuovere questo «carattere specifico» in tutti gli istituti cattolici.

Il preambolo dello Statuto dell'Insegnamento Cattolico (del Maggio 1992) chiarisce bene che gli istituti cattolici d'insegnamento «si presentano come una comunità cristiana che ha per base un progetto educativo radicato in Cristo e nel suo Vangelo» (Statuto, n. 1). La prospettiva che si apre nel perseguire questa finalità prende forma in un progetto educativo sotto la responsabilità del Capo d'istituto (Statuto, preambolo, n. 4). Questo progetto è sottoposto alle autorità della tutela che risponderanno, davanti ai Vescovi, del carattere cattolico dell'istituto. La definizione positiva del «carattere specifico» tiene conto della libertà dei giovani, dei genitori e degli insegnanti, ma anche della libertà dei cristiani e della Chiesa di proporre il messaggio del Vangelo, nel rispetto delle convinzioni di ognuno. Sono due, quindi, gli scogli da evitare! Un Insegnamento Cattolico che non rispettasse la libertà di coscienza o rifiutasse di accogliere degli alunni a causa di opinioni filosofiche o religiose perderebbe il proprio carattere specifico per quanto riguarda la legge ma soprattutto per quanto riguarda le esigenze della Chiesa. Un Insegnamento Cattolico che, al contrario, rinunciassse, per qualunque pretesto, a proporre la fede perderebbe anch'esso il proprio carattere specifico dal momento che «esporre e proporre non vuol dire imporre» (Statuto, preambolo, n. 2).

Un altro elemento del «carattere specifico» dell'Insegnamento Cattolico può essere colto nelle ricche realtà della vita associativa dei suoi istituti. È in questo contesto che il ruolo dei genitori si impone alla nostra riflessione. «Il diritto e il dovere di educazione sono, per i genitori, qualche cosa di essenziale» (Giovanni Paolo II).

Nel tentativo di stabilire gli elementi più importanti dell'originalità dell'Insegnamento Cattolico, dobbiamo ricordare anche un aspetto che meriterebbe di essere sviluppato maggiormente per determinare meglio quel «carattere specifico»: nella fedeltà al Vangelo, bisognerebbe sviluppare un'attenzione particolare per i giovani in difficoltà o che rischiano di vivere nell'esclusione. In concreto, bisognerebbe lottare di più contro le ineguaglianze dell'educazione e della cultura e non ragionare solo in termini di risultati scolastici.

II parte: **LE SFIDE POSTE ALLA SCUOLA CATTOLICA**

1. Quale futuro?

O lo Statuto dell'Insegnamento Cattolico, promulgato dai Vescovi francesi nel maggio '92 rende più dinamiche le scelte di una scuola cattolica aperta, pur restando ancorata alle esigenze, in particolare pastorali, di un progetto educativo orientato verso il Vangelo o lo Statuto del maggio '92 diventa di fatto impraticabile, persino indesiderabile per un numero crescente di lavoratori e di famiglie.

Infatti, il futuro dell'Insegnamento Cattolico dipende soprattutto da lui stesso. Sotto l'aspetto del suo carattere specifico, esso è il principale responsabile del proprio destino e non deve diluire questo carattere specifico facendolo diventare un carattere soltanto «privato».

2. La rotta salesiana delle scuole salesiane

Attualmente, in Francia, la comunità religiosa, per mancanza di forze salesiane, non è più il fulcro animatore della scuola. In quasi tutte le nostre case, le responsabilità sono affidate ai laici e i religiosi salesiani, poco numerosi, sono diventati i collaboratori dei laici!

Così, la comunità religiosa è diventata un elemento della comunità cristiana che è quella incaricata di animare pastoralmente e salesianamente la comunità educativa dell'istituto. Sapremo mantenere la rotta salesiana delle nostre case? Un elemento di risposta passa attraverso la formazione salesiana dei laici e il sostegno dell'opera mediante la Tutela.

3. Scuola e vita sociale

La logica dei rapporti umani sta cambiando profondamente. Stiamo passando da una società dominata dal lavoro sulla materia ad una società nella quale l'essenziale si svolge nel relazionale. Oggi, la nostra missione scolastica è soprattutto quella di insegnare a porre dei problemi piuttosto che dare la giusta soluzione.

La nostra epoca infatti non crede più nei modelli! Certo, fare come facevano i genitori era una costrizione, ma allo stesso tempo indicava il cammino verso il futuro e sosteneva la persona. Oggi, bisogna insegnare ai giovani a fare delle scelte che li rendano consapevoli delle loro capacità e permettano loro di metterle alla prova a partire da ciò che è stato insegnato loro.

4. Le sfide al sistema formativo

È il sistema educativo nella sua globalità che oggi è sfidato in più sensi:

— la sfida della «mondializzazione». In Francia dove l'identità è soprattutto nazionale, si ha poca identità locale o regionale. Il sistema educativo dovrà trovare il modo di rapportarsi ai livelli di appartenenza nei quali ognuno va situandosi;

— la sfida dell'occupazione. Il sistema educativo dovrà tener conto di tre fenomeni apparsi di recente: a) l'occupazione non si ricostituisce se non vengono prese iniziative sul posto; b) bisogna imparare a conciliare l'esigenza di una qualificazione di massa con l'esigenza di una qualificazione sempre più specialistica; c) nella nostra economia sempre più immateriale di produzione di servizi, l'aspetto relazionale svolge un ruolo sempre più importante e in questo contesto, qualsiasi «difetto» della persona comporta il rischio dell'eliminazione o dell'esclusione;

— la sfida dell'esclusione. Essa è rafforzata dalla crisi dell'occupazione, dalla crisi del legame sociale e dalla crisi del significato. Il sistema educativo deve organizzarsi per lottare contro l'esclusione che incomincia all'interno degli istituti scolastici;

— la sfida del significato. Solo restituendo alla vita il suo significato e alla persona un legame sociale si potrà combattere l'esclusione. Il sistema educativo, ora più che mai, dovrà mettere ognuno in grado di dare un senso alla propria vita e proporgli dei punti di riferimento significativi;

— la sfida della democrazia. I nostri media danno molte informazioni, ma pochissimi dibattiti sui principi e sui mezzi: non spetta all'educazione risolvere tutto, essa però deve privilegiare la proposizione dei valori e dei metodi per attuarli.

5. La sfida posta dai giovani

L'evoluzione della nostra società comporta tre cambiamenti nell'atteggiamento dei giovani:

— un rapporto con la felicità minacciato dall'angoscia. La disoccupazione e l'accelerazione delle tecniche generano una profonda angoscia nei giovani d'oggi, incapaci di proiettarsi nel futuro, tanto esso appare instabile ed incerto. In altri tempi, il domani era sinonimo di miglioramento, oggi, il domani evoca immagini negative, fonte di paura;

— un rapporto con gli altri frenato dall'aumento dell'individualismo. La nostra società, facendo dell'individuo un re, ostacola la nascita dell'altruismo nei giovani. Esaltando l'«io», trascura la parte della difficile solidarietà con l'altro. Ne consegue, per il giovane, l'incapacità di riconoscere il ruolo positivo delle varie istituzioni (sindacato, matrimonio, chiesa, scuola), mentre invece l'istituzione vissuta correttamente è una realtà strutturante;

— un rapporto con il tempo vissuto nell'immediatezza. Con un domani incerto, in un mondo contrassegnato dall'individualismo, i giovani tendono a rinunciare a qualsiasi progetto e vivono nell'immediatezza. Vivendo nell'epoca dell'istantaneità, l'adolescente non sa più attendere e spesso entra nel meccanismo del «tutto, insieme e subito». È necessario quindi che tutto possa essere consumabile subito e senza costrizioni e da questo deriva l'esplosione della delinquenza e della tossicomania.

III parte: ELEMENTI DI RISPOSTA

Rispetto a questa situazione, cosa fare? Cosa si può immaginare come scuola cattolica salesiana in risposta a queste sfide?

1. L'esercizio della tutela

La tutela, sul piano canonico, è il riconoscimento da parte del Vescovo che la scuola è cattolica e l'esercizio di questa tutela, diocesana o della congregazione, consiste nel vegliare affinché quella

scuola rimanga cattolica, membro dell'Insegnamento Cattolico e che viva secondo la dottrina della Chiesa e lo Statuto dell'Insegnamento Cattolico. Pertanto la tutela è un sostegno ecclesiale che garantisce il carattere specifico della scuola cattolica, in maniera istituzionale, legando, da una parte, Chiesa e scuola e, dall'altra, Vangelo e progetto educativo.

La tutela si giustifica attraverso il messaggio educativo di cui è portatrice, messaggio radicato nella sua spiritualità. La tutela, d'accordo con il Vescovo e l'Autorità Accademica, garantisce il «carattere specifico» della scuola, nella sua dimensione «cattolica» e nella sua dimensione peculiare cioè, per noi, quella «salesiana». Essa è quindi un'ispirazione che sta a ricordare il messaggio del Fondatore, un seguire le persone e le strutture, un'autenticazione del vissuto in rapporto al progetto educativo e pastorale della scuola. L'autorità della tutela, per le Congregazioni, è il Provinciale.

La tutela è un servizio evangelico e amministrativo esercitato mediante varie attività che l'autorità della tutela porta avanti personalmente o delega ad un particolare responsabile. Concretamente, per noi salesiani, queste attività sono:

— l'approvazione del progetto educativo e pastorale della scuola e la sua messa in atto;

— l'accettazione e la nomina del Capo di Istituto, ma anche il sostegno del medesimo, l'assistenza, la sua formazione specifica, la valutazione del suo lavoro e, qualora fosse necessario, il ritiro del consenso da parte del Provinciale e il suo licenziamento da parte dell'associazione che gestisce;

— la presenza alle riunioni (tre o quattro volte l'anno) dell'organismo di gestione, poiché l'autorità della tutela è membro di diritto del consiglio d'amministrazione;

— il seguire, insieme con il direttore, i gruppi direttivi (una volta l'anno) e i gruppi degli educatori (sul posto e quando è necessario);

— la presenza nelle varie istituzioni dell'Insegnamento Cattolico, sia quelle dipartimentali che regionali e nazionali;

— la visita della scuola da parte del Provinciale (una volta l'anno), ma anche le visite di istituto, della durata di due o tre giorni, fatte da più persone nominate dal Provinciale, con lui o con il suo rappresentante (una volta ogni tre anni);

— il seguire la scuola mediante riunione dei presidenti delle associazioni che gestiscono (una volta l'anno), dei capi di istituto (tre volte l'anno), dei quadri educativi, degli animatori di pastorale (tre volte l'anno), la formazione salesiana dei quadri (formazione per i volontari di tre giorni per sei volte) e degli educatori (per i volontari, tre giorni);

— la diffusione di strumenti pedagogici e di libri di riflessione.

È attraverso tutti questi elementi che il Provinciale anima con spirito salesiano le scuole, mentre le comunità locali sono sempre più ridotte. Segnalo anche la nascita dell'associazione «Maisons Don Bosco» che riunisce tutte le case salesiane della Francia, sia quelle della Provincia delle Figlie di Maria Ausiliatrice sia quella delle due province di Lione e Parigi, raggruppando i consiglieri provinciali, i capi d'istituto e i presidenti delle associazioni che gestiscono affinché lavorino all'animazione salesiana di tutte le nostre case.

L'esercizio salesiano della tutela valorizza soprattutto quattro aspetti:

— la dolcezza salesiana: vivere i rapporti secondo questa modalità; ascolto, rispetto, collaborazione e cameratismo;

— il pragmatismo: valutazione della complessità delle situazioni, con sano realismo;

— la fiducia: dare fiducia, saper accogliere, saper delegare le nostre responsabilità;

— la vigilanza: come Don Bosco, saper tornare indietro e criticare le nostre istituzioni.

Al termine di questo punto, vorrei precisare il ruolo della comunità locale che non rappresenta, a rigor di termini, la tutela, pur avendo con essa un legame privilegiato.

Secondo me, nel contesto francese (dove i salesiani sono pochi) la comunità locale assume una presenza e un servizio nei seguenti principali settori:

— la comunità testimonia la propria vita religiosa: a questo titolo, essa partecipa all'attività pastorale della diocesi;

— la comunità è «memoria vivente» del progetto fondatore dell'opera: a questo titolo, essa è portatrice, con altri «salesiani» laici, della «salesianità»;

— la comunità partecipa attivamente all'operato, tramite il lavoro dei pochi membri presenti;

— la comunità partecipa in maniera specifica alla pastorale dell'opera, assumendone spesso l'animazione principale, sotto la responsabilità del Direttore laico;

— la comunità partecipa alla formazione delle persone al carisma salesiano, attraverso i contatti personali o nel corso dei momenti di formazione;

— la comunità è il fulcro animatore della Famiglia Salesiana locale; essa veglia al suo sostegno spirituale;

— la comunità, infine, è un elemento animatore importante della comunità cristiana che, da parte sua, anima la comunità educativa.

2. La responsabilità pastorale del capo d'istituto

Il capo d'istituto è responsabile, davanti all'autorità della tutela, del progetto pastorale dell'istituto: ciò è specificato bene nello Statuto dell'Insegnamento Cattolico. Questa responsabilità corrisponde ad «un incarico costituito in maniera stabile per disposizione ecclesiastica affinché venga esercitato in vista di una finalità spirituale» (canone 145 del Codice di Diritto Canonico). Quindi, il capo d'istituto cattolico viene considerato un cristiano che accetta un incarico ecclesiale riconosciuto dal Vescovo a titolo del proprio battesimo e della propria confermazione, vivendo dell'eucaristia e, qualcuno, del sacramento del matrimonio. In questo modo egli collabora alla funzione pastorale del Vescovo e del suo presbiterio, a beneficio di una comunità di persone: il proprio istituto. Egli mette il proprio carisma personale al servizio della vita della Chiesa in una diocesi e attua un contributo originale e complementare del ministero ordinato.

Il capo d'istituto di Insegnamento Cattolico è quindi un discepolo di Cristo al quale la Chiesa, attraverso la tutela, riconosce il carisma e affida la missione di dar vita ad una comunità educativa in coerenza con lo spirito di Cristo Buon Pastore. Egli ne porta la responsabilità ultima, non per esercitarla da solo, ma affinché ogni cristiano ne eserciti la propria parte. Egli vive questa missione come un servizio a tutte le persone che costituiscono la comunità educativa. Non dimentica mai che lo sviluppo spirituale delle per-

sone è innanzitutto un dono dello Spirito che ci precede. La responsabilità del capo d'istituto consiste, infine, nel dirigere, governare, animare la comunità educativa che gli è stata affidata in modo tale che essa diventi più autenticamente, nel reale quotidiano, ciò che deve essere, ciò che definisce il suo «carattere specifico».

Il capo d'istituto di una casa salesiana cerca di vivere tutto questo illuminato dalla spiritualità di Don Bosco che possiamo riassumere in alcuni tratti principali:

— una spiritualità dell'umano: stare in mezzo ai giovani come un padre, un amico, un fratello;

— una spiritualità del quotidiano basata sulla pazienza e la dolcezza: accogliere la vita di ogni giorno come un dono di Dio e ogni persona come Cristo stesso, ricordando le parole del Vangelo: «Ciò che fate al più piccolo dei miei è a me che lo fate». Questa spiritualità del quotidiano, dobbiamo viverla nell'accoglienza, nella gioia e nell'ottimismo che creano quell'atmosfera che viene chiamata «lo spirito di famiglia», dove la festa non è un termine vano;

— una spiritualità dei rapporti basata sulla fiducia, sulla carità, sul rispetto di ognuno e sul senso di responsabilità. Il potere del capo d'istituto non deve essere esercitato come un potere ma come un servizio, un essere al servizio delle finalità che danno vita e senso alla comunità dei giovani e degli educatori che vivono con lui;

— una spiritualità che sa trovare il tempo per la preghiera: nella vita movimentata e tutt'altro che tranquilla di un capo d'istituto, è importante trovare dei momenti di silenzio e di preghiera secondo l'esempio di Don Bosco che ha saputo mettere d'accordo attività e preghiera;

— una spiritualità della comunione nella Chiesa e dell'apertura all'universale: la scuola deve essere aperta alla Chiesa locale e all'universale; se insieme diamo un senso alla scuola, la scuola contribuirà a dare un senso alla vita.

3. Il progetto educativo

L'Insegnamento Cattolico, in ogni diocesi, trova la sua ragion d'essere e la sua preoccupazione di sviluppo nella missione stessa

della Chiesa. Esso si basa su un progetto educativo nel quale si fondono armoniosamente la fede, la cultura, la vita. Nel caso di un istituto sotto la tutela di una congregazione, il progetto educativo si radica nella tradizione spirituale della congregazione e quest'ultima ne risponde davanti al Vescovo.

In ogni istituto cattolico d'insegnamento, il progetto educativo traduce i valori che fondano le scelte e l'azione della comunità educativa. Esso tiene conto di tutti gli aspetti della vita dell'istituto. Tutti i membri della comunità educativa sono invitati a partecipare alla sua elaborazione, alla sua messa in opera e alla sua attuazione.

Il progetto educativo si traduce soprattutto in:

— un progetto d'istituto che determini in concreto gli obiettivi da raggiungere, tenendo conto del progetto educativo e degli obblighi legislativi, regolamentari o contrattuali;

— progetti pedagogici in grado di precisare metodi pedagogici significativi delle scelte precedentemente operate. Questi progetti vengono elaborati dai gruppi di insegnanti ed educatori;

— un progetto pastorale che determini i mezzi richiesti per presentare la fede cattolica a tutti i giovani e animare la comunità cristiana.

Affinché sappiano che tipo di scuola scelgono, il progetto educativo viene presentato:

— alle famiglie e agli alunni più grandi al momento dell'iscrizione;

— ai membri del gruppo degli educatori all'atto dell'assunzione;

— alle persone che si impegnano negli organismi contribuendo al buon funzionamento dell'istituto, al momento dell'ammissione.

Ognuno si impegna a rispettarlo.

Attraverso questo progetto educativo, è importante mettere in opera questi tre principi:

— desiderare per noi adulti ciò che desideriamo per i giovani. Ad esempio, per educare i giovani all'interiorità, bisogna che gli adulti stessi ricerchino questa interiorità;

— associare, per quanto è possibile, i giovani nella nostra riflessione sull'educazione. I giovani, infatti, sono il soggetto del-

l'educazione e non l'oggetto, «partecipi e responsabili, veri protagonisti e soggetti del processo educativo» (Statuto, Preambolo, n. 5);

— intraprendere, fin da oggi, ciò che sogniamo per il domani.

A forza di proiettarci in avanti, potremmo saltare una tappa: quella della realtà di oggi.

In pari tempo si tratta di far leva su cinque punti dell'educazione:

— produrre un discorso di riferimento: il progetto educativo deve essere un'espressione viva, pubblica, gioiosa; proclamiamo ad alta voce ciò che ci piace e ciò in cui crediamo;

— un comportamento quotidiano coerente, sia individualmente che collettivamente: i giovani infatti percepiscono molto facilmente i nostri errori e le nostre contraddizioni;

— la pianificazione del territorio: lo spazio nel quale viviamo non è neutrale, bisogna quindi mettere i luoghi al servizio dei valori che annunciamo;

— per ciò che riguarda gli strumenti pedagogici: la nostra priorità in atto deve sempre essere l'alunno, cerchiamo quindi di sviluppare tutti gli strumenti possibili, soprattutto per i giovani in difficoltà;

— l'organizzazione della vita scolastica: la scuola è un luogo di vita per tutti; sarà bene ricordare che cosa ci ha segnato quando andavamo noi a scuola!

Per questo chiediamo ai gruppi di educatori delle case salesiane:

— di dare ai giovani un vera qualificazione professionale;

— di proporre ai giovani un insieme coerente di punti di riferimento attinti al Vangelo e alla tradizione salesiana;

— di dare ai giovani delle ragioni di vita, di educarli all'interiorità e di predisporli ad assumere delle responsabilità;

— di annunciare esplicitamente il Vangelo attraverso proposte di riflessione, di celebrazione e di preghiera.

In questo modo, cerchiamo di mettere in atto una scuola «polare», attenta ai giovani in difficoltà, una scuola che pone il giovane al centro del fatto educativo, una scuola che cerca di creare uno spirito di famiglia, una scuola dove gli educatori sono «presenti» fra gli alunni.

4. Elementi pedagogici

La scuola è insieme e allo stesso tempo un luogo di socializzazione e un luogo di formazione: queste sembrano essere oggi le due grandi missioni della scuola.

Una scuola che sia adatta ai giovani d'oggi deve sviluppare una pedagogia articolata su tre assi portanti:

— una pedagogia che rispetti il ritmo di ognuno, essendoci il grosso rischio di portare avanti, in classe, una pedagogia adatta all'alunno «medio», per cui i più dotati si annoiano e i più deboli non riescono a seguire;

— una pedagogia del successo, cara a Don Bosco. L'esperienza umana dimostra che si è capaci di affrontare una difficoltà solo se si è in grado di ricordare un successo;

— una pedagogia di assicurazione e di responsabilizzazione. Nella nostra epoca, la scuola deve assicurare, farsi garante di un universo di regole che resistono malgrado i tentativi di trasgressione da parte degli adolescenti. La scuola deve anche essere un luogo di apprendistato della responsabilità.

Conclusione

Per concludere la mia esposizione, vorrei offrire qualche traccia per la scuola salesiana del domani, partendo dalle grandi linee dell'evoluzione della nostra società.

1) Per una scuola *in mutamento*. Davanti ai cambiamenti della nostra società, la scuola deve costantemente adattarsi; per cui è necessario che gli insegnanti e gli educatori accettino una formazione continua.

2) Per una scuola *sistematica*, cioè una scuola che funzioni «in sistema» con quelli che sono i suoi due partners essenziali nell'educazione, ossia le famiglie e i mezzi di comunicazione. Bisogna ricercare la collaborazione con le famiglie degli alunni e tener conto dell'influenza dei media sul piano educativo.

3) Per una scuola *integrale*. La difficoltà dei giovani in un mondo contrassegnato dalla pluralità, consiste nel poter fare una

sintesi. Diffidiamo di una specializzazione eccessiva! La scuola deve essere un luogo in cui ogni giovane può costruire la propria sintesi personale.

4) Per una scuola *pragmatica*. In un mondo segnato dall'incertezza e dalla complessità, non c'è più posto per le grandi ideologie. Bisogna costantemente reinventare delle pedagogie adatte ai giovani che vengono accolti, perché non è più possibile riprodurre!

5) Per una scuola *significativa*, portatrice di un senso in questo mondo segnato dalla crisi del senso. Non è lo spirito cristiano dei destinatari o la natura dei programmi trasmessi che rendono significativa la pratica educativa, ma il fatto che essa si fonda sui tre maggiori «operatori» della nostra fede cristiana: credere, sperare e amare.

a) Credere: educare salesianamente, vuol dire credere fondamentalmente nell'altro, giovane o adulto, con il quale lavoro. Il giovane allora sarà al centro del progetto educativo perché considerato, in quanto persona, soggetto della propria educazione e l'adulto sarà un vero e proprio collaboratore con il quale lavorare in gruppo. Credere vuol dire, quindi, dialogare.

b) Sperare: educare salesianamente, significa anche sperare con l'altro, sperare con il giovane, sperare con l'adulto, sostenerlo nella sua opera di educatore senza giudicarlo. Sperare vuol dire, quindi, sostenere.

c) Amare: educare salesianamente significa amare l'altro, amare il giovane, aiutarlo a crescere, amare l'adulto e creare così un vero e proprio gruppo di formazione. Amare vuol dire, quindi, comunicare.

Perciò, una scuola cattolica salesiana deve essere una scuola in cui ogni giovane e ogni adulto ricevono questo messaggio: «credo in te, spero con te, ti amo, a immagine di Dio che crede in te, spera con te e ti ama» (Jean-Marie Petitclerc).

4. VERSO UNA POLITICA COMUNE DELLA SCUOLA SALESIANA IN EUROPA

di Angel Astorgano Ruiz

L'Unione Europea è una realtà. Anche se il progetto comunitario non avanza alla velocità prevista ed è infestato di ostacoli il cui superamento è difficile da spiegare, è certo che la cooperazione economica e sociale ha iniziato una marcia irreversibile che tocca in pieno l'educazione. Soprattutto in due settori: il miglioramento della qualità dell'educazione basica e il conseguimento di una maggiore qualifica professionale.

Forse è pretesa eccessiva parlare di una politica educativa comunitaria, ma esistono indizi sufficienti per pensare che curricoli, piani di formazione iniziale e permanente del corpo docente e altri tipi di interventi dei diversi paesi si assomiglino sempre più tra di loro. In tale senso si percepisce un certo equilibrio tra la necessaria diversità e il processo di convergenza comunitaria. Così tutti gli Stati membri della Comunità condividono uno spazio educativo comune che si organizza partendo da cinque obiettivi: pluriculturalità, mobilità, formazione per tutti, competenza e qualità, e apertura al mondo.

La costruzione dell'Europa del sapere e della cultura dispone ormai di una certa solidità legislativa e di attuazione, da cui hanno tratto beneficio migliaia di studenti e insegnanti dei vari livelli educativi.

In questo quadro dobbiamo avventurarci allo scopo di individuare alcuni elementi che concretizzino una organizzazione della Scuola Salesiana in Europa.

1. Più in là del campo politico ed economico

L'impetuoso vento finanziario e le successive crisi attorno alla conferma del Trattato dell'Unione Europea hanno concentrato

l'interesse di politici e informatori negli ultimi anni. Anche se nel discusso Trattato di Maastricht educazione, formazione e cultura finalmente hanno, ognuna, il proprio articolo (art. 126-127-128), pare che nessuno perda il sonno a causa delle «questioni dell'anima d'Europa».

Sembrerebbe quasi che le cose serie e urgenti siano soltanto quelle di carattere economico, o certi temi «intangibili» come le sovranità e identità minacciate e i giochi malabarici della sussidiarietà. Ad ogni modo, nel contesto di questa complessa e profonda crisi d'Europa, l'educazione è un tema di minore rilevanza. Viene alla luce in relazione con la sovranità e la sussidiarietà, come una delle questioni in cui si gioca l'essere o il non essere d'Europa. Una volta ancora si procede come se l'educazione degli uomini e delle donne d'Europa non avesse niente da vedere con quanto succede e, soprattutto, con quanto potrebbe succedere.

Il bando dell'educazione dalla costruzione europea deve finire¹. Non può essere che del compito dell'educazione e della cultura nella costruzione europea parlino sempre gli stessi, quelli che hanno come eredità e conforto la frase attribuita a Monnet: «Se dovessi incominciare di nuovo, incomincerei dall'educazione e dalla cultura». È ora di mostrare il deficit educativo-culturale d'Europa, anziché aggiungere dimensione europea alle educazioni nazionali.

1.1. *L'Europa nell'ora della verità*

Quella attuale è una crisi di fede nel progetto dell'Unione Europea. Turbolenze e alti e bassi monetari, e affaccendamenti attorno alla ratifica sono la manifestazione di conflitti di altra natura. Come qualsiasi guerra di monete e di bandiere, la crisi attuale trascina una carica emotiva e culturale che va al di là dei differenziali di inflazione e dei deficit.

È aperta la crisi di identità sull'essere o non essere dell'Europa. A misura che cittadini, popoli e governi prendono coscienza che non si tratta soltanto di un mercato comune, che camminiamo

¹ Cfr. W. BYKMANN, *Europa y sus objetivos pedagógicos desde el punto de vista de la antropología y la teología*, CEE, Bruxelles, 1995.

verso qualcosa come un superstato europeo, è naturale che si rinnovino i vecchi fantasmi culturali². Ogni popolo europeo crede di essere stato offeso qualche volta da un altro popolo europeo. Tutti abbiamo pregiudizi molto radicati a favore o contro quasi tutti gli altri. È logico che tutti ci chiediamo un giorno che cosa potremo guadagnare nel condividere il potere con quei vicini. Peggio ancora, noi europei abbiamo difficoltà a concepire un'Europa plurale «autogestita» in pluralismo, poiché l'unica immagine che abbiamo è quella di un paese forte che si impone agli altri. Adesso è la Germania, prima lo furono Francia e Spagna.

Capire e dissipare tali pregiudizi è un requisito fondamentale anche per ottenere che il mercato funzioni con fluidità. Costruire le nuove idee, immagini e persino le piccole emozioni collettive che servano da clima culturale comune di tutte le società europee, è una garanzia minima contro le turbolenze monetarie e i sentimenti irrazionali di razzismo, pessimismo e altro che scuota ciclicamente l'Europa.

Crisi di fede, di identità, clima culturale comune. Tutto questo ha a che vedere con l'educazione, l'informazione e la cultura.

1.2. *La forza della storia*

Perché l'educazione è uno strumento *per* e una dimensione della configurazione politica dell'Europa?

Facciamo un po' di memoria, perché le società che la perdono è come se perdessero la bussola e la testa.

Possiamo distinguere, in ciò che si riferisce all'educazione, tre tappe nella breve storia della Comunità Europea³: gli anni del tabù educativo, gli anni della transizione e la tappa della cooperazione educativa. Adesso dovrebbe incominciare una nuova era.

1.2.1. Il tabù educativo nella Comunità Europea: 1957-1970

Quando si firma il Trattato di Roma nel 1957, l'Europa risente delle conseguenze di una guerra che, prima che mondiale, era

² Cfr. J.M. FERNANDEZ, *Algunas ideas que empiezan a ser lugares comunes en el mundo de la educación europea*, in «Abaco», 1988, 5, p. 3-7.

³ Cfr. J.A. FERNANDEZ, *Europa: la hora de la educación y de la cultura*, in «Cuadernos de Pedagogía», 1993, 211, pp. 8-15.

stata una guerra civile intereuropea. La prima Comunità nasceva per lenire le ferite di quella guerra e creare strutture economiche comuni nei settori e territori che costituivano la radice dei grandi conflitti europei.

L'educazione, al contrario, era una questione intimamente associata alla creazione ed evoluzione degli Stati Nazionali e, quindi, alla sovranità nazionale. Vari secoli di guerre civili europee e di ripiegamenti nazionali in tempi di pace hanno fatto dell'educazione uno strumento privilegiato di identità nazionali contrapposte e di sviluppi economici antagonisti. Non è, dunque, sorprendente che i vari sistemi educativi, includendo le loro varianti all'interno di alcuni Stati membri, siano così diversi tra di loro, persino nella propria struttura formale e nei nomi dei centri, livelli, cicli, ecc.

E così, l'educazione e la cultura furono temi tabù durante i primi vent'anni della Comunità. Semplicemente non se ne parlava. L'esistenza parallela del Consiglio d'Europa serviva di scusa se qualcuno toccava il tema. Il risultato fu che la formazione del «capitale umano» europeo è stato ed è una questione nazionale, anche se i capitali, l'industria e il commercio si sono fatti sempre più europei.

1.2.2. Il discorso del «volto umano della Comunità»: 1970-1974

Malgrado l'Europa del Trattato di Roma fosse chiamata spregiativamente l'«Europa dei mercanti», questi primi vent'anni posero le basi dell'epoca più prospera e pacifica di tutta la storia europea. Lo spettacolare sviluppo economico degli anni '60 e la correlativa espansione dei sistemi educativi produssero una trasformazione sociale e culturale senza precedenti in Europa. Irrompe sulla scena una gioventù bene alimentata, coltivata e aperta ai problemi del mondo che, insieme agli attori più tradizionali delle società europee, dà luogo allo scoppio del '68.

Lo sviluppo economico non basta. Gli intellettuali dell'Europa opulenta lasciano da parte il mercato comune, che non fa parte della tematica del '68. Inevitabilmente si produce un cambio di atteggiamento nei governi dell'epoca che, riuniti nel Consiglio, si propongono di associare i giovani alla costruzione d'Europa. Con tal fine bisogna riscattare i valori spirituali, il volto umano d'Eu-

ropa. Soltanto così essa sarà nuovamente un focolaio privilegiato di sviluppo, progresso e cultura. In varie dichiarazioni solenni del 1969, 1971 e 1972 i governanti dell'epoca si preoccupano di ambiente, cooperazione con il Terzo Mondo e politiche sociali e regionali. L'Europa ufficiale cerca di avvicinarsi alle preoccupazioni dell'avanguardia del '68. Ciò nonostante, anche se il soggetto evidente del maggio '68 furono gli universitari, i ministri di Educazione dei sei paesi membri del Mercato Comune si radunano per la prima volta soltanto nel novembre del 1971. Lo fanno con il rappresentante della Commissione, Altiero Spinelli. In questa prima riunione si prende la decisione chiave: lanciare la politica comunitaria di cooperazione comunitaria educativa⁴.

1.2.3. Il programma-quadro: dal 1976 fino a Maastricht

Tra il 1974 e il 1976 i ministri, in due «risoluzioni», fanno il passo più importante fino a quel momento: si mettono d'accordo su alcuni principi, identificano vari campi permanenti di cooperazione educativa e si crea l'organo chiave: il Comitato di Educazione, integrato da rappresentanti dei Ministeri di Educazione e della Commissione Europea.

Nel 1974 i ministri aprono un ventaglio di temi che vanno dall'educazione degli immigranti fino alla libera circolazione di allievi, insegnanti e ricercatori, passando attraverso l'interscambio di informazione e il miglioramento della concordanza dei sistemi educativi e il riconoscimento di titoli.

La «risoluzione» del 1976 costituisce il cosiddetto programma-quadro di cooperazione, ancora vigente e non esaurito. È l'embrione di tutte le attività e programmi che sono più o meno noti: ARION, EURYDICE, la Dimensione Europea, ERASMUS, COMETT, LINGUA, TEMPUS, SOCRATES, COMENIUS, ecc. Bisogna ricordare, per accorgersi di quanto sia pesante l'eredità storica, che il programma-quadro non si sviluppò nei grandi programmi fino al 1986, anno che, con l'ingresso di Spagna e Porto-

⁴ Il testo degli «atti giuridici» dei Ministri di Educazione, dal 1971 fino ai nostri giorni, si può trovare nella pubblicazione: CONSIGLIO DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Testi relativi alla politica europea dell'educazione*, Lussemburgo, Ufficio Pubblicazioni delle Comunità Europee.

gallo, segna la fine di uno dei periodi depressivi della Comunità. Alcuni temi «innocenti», come il modello unico di libro scolastico, sono ancora in lista di attesa. Altri, come il riconoscimento di periodi di studio, sono andati avanti poco e male.

1.3. *Alcune lezioni della storia*

Anche se l'educazione non figurava nei primi Trattati, è evidente che dei passi molto importanti si sono fatti nel mutuo riconoscimento e avvicinamento tra i sistemi educativi. Da una parte ha preso corpo una cultura della cooperazione nel quadro comunitario. Alcune centinaia di alti funzionari nazionali e comunitari, migliaia di insegnanti, allievi, genitori...di tutti gli angoli d'Europa si conoscono, si rispettano e, in molti casi, sono capaci di fare delle cose insieme. Questo è l'attivo principale guardando il futuro.

D'altra parte, i sistemi educativi nazionali non possono più ignorare l'Europa nei loro curricula, nella formazione dei loro insegnanti, nelle uscite professionali dei loro allievi. I ragazzi di tutti gli angoli d'Europa rispettano la natura più che i loro genitori, avanzano per sentieri di maggiore tolleranza, percorrono vie più aperte e universali. Il compito della Comunità è stato decisivo per arrivare fin qui e deve esserlo assai di più nel futuro.

Ma stiamo attenti. L'educazione utile per gli europei non può essere l'educazione concepita e realizzata con criteri nazionali. È necessario, dunque, che le politiche e gli orientamenti educativi adottino un modo di fare, dei contenuti e delle messe a fuoco europee e non puramente nazionali. Il Trattato di Maastricht permette, senza dubbio, di farlo senza alterare il quadro di competenza e di gestione dei sistemi educativi. Ma ciò dipende soprattutto dal risveglio di un nuovo atteggiamento tra i politici, gli agenti sociali e la comunità economica europea. È questa, dunque, la principale lezione della storia: bisogna accomunare gli sforzi di quanti crediamo che i sistemi educativi devono produrre cittadini europei nuovi, senza i quali, è chiaro, non c'è né ci sarà Europa. O sarà un'altra Europa.

1.4. *La forza della ragione illuminata*

Con o senza Maastricht, se non vogliamo scivolare verso il passato dovremo continuare a rafforzare l'Unione Europea con

sempre meno pause e velocità maggiore. Mentre per alcuni è troppo grande la propria nazione, l'Europa sta diventando piccola nel mondo, villaggio globale.

Tra le fessure dei Trattati, del serpente monetario, del deficit democratico, delle paure fondate e infondate, di frontiere che si aprono per alcuni e si chiudono per altri, dobbiamo andare alla radice, al fondo. Dobbiamo dire ai bambini, ai ragazzi e agli adulti che stiamo vivendo un affascinante cambio di epoca storica che, per tutti gli europei, compresi quelli che sono ancora riluttanti o titubanti, l'Unione Europea è essenziale, e ciò per le ragioni seguenti:

1) Il mondo d'oggi ha bisogno che l'Europa sia una potenza unica, fattore di pace, di prosperità e di equilibrio, e che contribuisca a un nuovo ordine mondiale più giusto e solidale, promuovendo la pace tra nazioni, stati e blocchi e aiutando a conservare il pianeta per le generazioni future.

2) Ci vuole lo stimolo di un'Europa pluriculturale che predichi con l'esempio. Religioni, lingue e culture diverse; pregiudizi ancestrali di tutti su tutti; economie competitive tra di loro; tradizioni giuridiche e sistemi educativi che nacquero per difendersi dal vicino. Se riusciamo a fare dell'Europa un crogiolo di culture, vecchie e nuove, se diventiamo interculturali, aperti e tolleranti, non avremo l'autorità morale per tagliare alla radice i germogli di esclusione, xenofobia, scontri nazionali, pulizia etnica, che attualmente sono la causa di tutti i conflitti nel mondo?

3) L'argomento della sussidiarietà esige l'Unione Europea: anche gli stati più grandi sono troppo piccoli per mettere fine alle guerre jugoslave, per lenire gli scontri tribali e la fame in Africa e per ridare a tutti noi un progetto allettante di vita in comune.

4) La nuova Europa non è condannata ad essere la somma imperfetta delle patrie, dei popoli, delle regioni. L'Europa può essere, come in modo limitato lo fu nel Medio Evo e nel Rinascimento, una fitta rete di vie, di relazioni, di circuiti, di progetti e programmi d'insieme, che collegano ciò che è diverso, affinché la diversità continui ad essere la ricchezza e l'attrattiva d'Europa.

Ecco il grande obiettivo politico-pedagogico per questo mo-

mento e per i prossimi anni. Ognuno dovrà concretarlo dal posto e dalla responsabilità che abbia. Per quanto sembri utopico o generale, questo «ideario» potrebbe, da solo, galvanizzare tutti i sistemi educativi europei. Se una idea-forza d'Europa non impregna i progetti, i contenuti e i contesti educativi, tutti gli sforzi per dare una dimensione europea all'educazione si ridurranno a vernice o fervore europeista o turismo educativo interculturale.

1.5. *Gli aspetti della dimensione europea nell'educazione*

Questa idea-forza deve essere smembrata nei vari aspetti o dimensioni dell'educazione, in cui sarebbe desiderabile la permeabilità e l'interazione dei differenti sistemi educativi europei e la conseguente partecipazione delle istituzioni comunitarie⁵. Mi limito ad enunciarli:

1) La qualità dell'educazione che, secondo il nuovo Trattato, è la ragion d'essere del futuro intervento comunitario in educazione.

2) Cittadinanza, pluriculture, educazione. Varie appartenenze, livelli di identità, loro evoluzione libera in un mondo ed una Europa in cambio. La lotta contro ogni forma di esclusione e autoesclusione, ecc.

3) Educazione-formazione. Convergenza parziale degli obiettivi tipici dell'educazione con le qualità richieste per essere «uomo» o «donna», per essere un buon «professionista».

4) Educazione permanente. Il discorso utopico di alcuni anni or sono è diventato esigenza prammatica, per ragioni demografiche e per la rapida evoluzione di tutto il contesto in cui viviamo.

5) La rivoluzione tecnologica e lo sbocciare delle arti. Sono due esigenze complementari per l'educazione.

Questi temi incominciano a penetrare profondamente, in tutte le nazioni, nel discorso politico sull'educazione, negli sviluppi curriculari, nella formazione del personale insegnante, ecc. In questi e in altri campi la cooperazione sarà molto utile per analizzare

⁵ Cfr. G. NEAVE, *La Comunidad Europea y la Educación*, Madrid, Fundación Empresa, 1987.

strategie e metodi, intercambiare idee, persone ed esperienze. Una cooperazione che ha già dato i suoi frutti, malgrado le scarse risorse che la Comunità ha messo a disposizione per favorirla.

2. Il modello salesiano di scuola nell'Europa pluralista

«L'elemento caratteristico indicato alla scuola salesiana consiste nello sviluppo completo della persona, raggiunto nella mediazione critica della cultura e nella proposta religiosa»⁶.

Il commento all'articolo 42 delle Costituzioni salesiane e i numeri 13 e 14 dei Regolamenti indicano il percorso che deve seguire la Scuola Salesiana. Il suggerimento che il nostro processo educativo «sia fondato su solidi valori culturali e risponda alle esigenze dei giovani»⁷, suppone, senz'altro, una chiamata a incarnarsi nella cultura e nella storia che, un giorno dopo l'altro, va scrivendo il cammino dell'avventura umana. Il cammino europeo racchiude dati e tracciati che abbiamo tentato di descrivere nel paragrafo precedente. Qual è il posto, la responsabilità e l'apporto concreto della Scuola Salesiana in quel cammino? E possibile definire gli elementi comuni che identifichino l'offerta educativa scolastica salesiana europea?

2.1. La scuola salesiana aperta all'universale

«Da Don Bosco trae origine un vasto movimento di persone che, in vari modi, operano per la salvezza della gioventù»⁸. Un «vasto movimento» che ha spalancato le sue porte a tutto il mondo, senza distinzione di genti, di culture o di confini geografici. Missionari dei giovani, i salesiani accorrono solleciti là dove la voce giovanile chiama. Don Bosco voleva essere parroco dei giovani che non hanno parrocchia, maestro dei giovani che non hanno scuola. Molto in particolare, Don Bosco desiderava curare la promozione della cultura nella gioventù. Anche se in un primo

⁶ *El proyecto de Vida de los Salesianos de Don Bosco*, Madrid, CCS, 1987, p. 434.

⁷ Art. 13.

⁸ *Costituzioni Salesiane*, n. 5.

momento i suoi studenti risiedevano a Valdocco e si recavano, per le lezioni, presso insegnanti in città, dopo avrebbero risieduto e studiato in casa con maestri salesiani. Era nata la scuola salesiana.

L'estensione di quest'opera di Don Bosco ce la ricorda Don Viganò: «La Congregazione, nella sua espansione per il mondo, si è venuta inserendo nel movimento di diffusione popolare della scuola cattolica, prendendone i modelli correnti e migliorandoli o trasformandoli con la sua specifica identità e con le sue intuizioni pedagogiche. In questo è stata guidata dalla convinzione, corroborata dalla prassi, che la scuola costituisce un mezzo privilegiato di educazione della gioventù, un elemento valido di promozione popolare e un ambiente di evangelizzazione di particolare efficacia»⁹. Il CG21 aveva già riaffermato la validità della presenza salesiana nella scuola e riassumeva i suoi valori con queste parole: «La scuola offre possibilità di incontro e di rapporto personale con molti giovani; dà l'opportunità di formare con essi delle comunità in cui l'impegno culturale è illuminato e permeato dalla fede; l'azione pastorale raggiunge anche i genitori e i collaboratori, incarnando il messaggio in un progetto temporale di promozione della persona»¹⁰.

Ciò malgrado, e non poteva andare diversamente, la scuola salesiana si è trovata sommersa nello svariato andirivieni che la scuola cattolica ha sofferto durante gli ultimi decenni. In concreto, i difetti e le carenze dell'attività scolastica preconciliare provocano negli agenti della scuola un giustificato affanno di ricerca di nuove modalità di presenza apostolica, che in effetti portarono con frequenza a trascurare o ridurre il compito educativo di una scuola cattolica rinnovata.

Gli anni sono trascorsi ed ora sta apparendo una critica sempre più chiara di tali atteggiamenti. Sappiamo che la nuova evangelizzazione è, per se stessa, inseparabile dalla promozione umana e dalla cultura cristiana, poiché i due aspetti — promozione e cultura — sono una dimensione importantissima della medesima. Per evangelizzare la gioventù, che vive nell'età evolutiva, bisogna saper attuare dall'interno della sua crescita umana e della sua maturazione culturale. A ragione l'Episcopato Latinoamericano, nel suo

⁹ E. VIGANÒ, *Educare alla fede nella scuola*, ACG 344, p. 5-6.

¹⁰ CG 21 n. 130.

incontro di Santo Domingo, considerò l'educazione cattolica come mediazione metodologica per l'evangelizzazione della cultura¹¹.

Alla soglia del terzo millennio la scuola salesiana affronta la sfida di essere mediazione metodologica per l'evangelizzazione della cultura in Europa. Nell'Europa vecchia e nuova, occidentale e orientale, nordica e mediterranea, unita e spaccata dai nazionalismi, cristianizzata e secolarizzata, i giovani scendono nelle strade famelici di cultura, di speranza, di destino, di fede.

Bisogna rilevare che l'apertura dei paesi dell'Est presenta una situazione allo stesso tempo inedita e ricolma di speranza, che suppone una sfida nuova per l'originalità pedagogica della presenza salesiana in Europa.

2.2. *La scuola salesiana aperta alla persona*

La Scuola Salesiana offre a tutti i giovani una educazione umana integrale, con possibilità di fondare la vita in una opzione cristiana matura e di collaborare nella realizzazione di una società più giusta e più umana¹².

Da differenti quadri legali; dall'autonomia di ogni scuola e ispettoria; dallo specifico dei propri destinatari e sistemi organizzativi; dalle differenze di livelli accademici, economici e sociali, la Scuola Salesiana lancia il suo «modello di persona».

Come vera scuola si propone la formazione integrale della persona mediante l'incontro con il patrimonio culturale, umanistico e tecnico, assimilando e contrastando criticamente, rielaborando e inserendo i valori permanenti della cultura nel contesto attuale.

Lo stile pastorale di Don Bosco e il suo sistema educativo hanno dato una caratteristica propria alla scuola salesiana:

1) È una *scuola popolare*, tanto per il settore sociale a cui prioritariamente si rivolge, come per lo stile che adotta e, in modo speciale, perché segue con amore i più bisognosi.

2) È una *scuola libera e aperta*, vuole essere affermazione dei

¹¹ E. VIGANÒ, *Educare...*, p. 17.

¹² Cfr. DICASTERO DELLA PASTORALE GIOVANILE SALESIANA, *Elementi e linee per un Progetto Educativo-Pastorale nelle Scuole Salesiane*, Roma, Ed. SDB, 1980, p. 11-14.

diritti della famiglia e della Chiesa, accoglie tutti coloro che sono disposti a intraprendere un cammino di liberazione totale, educa a valori universali di libertà e vuole trasformare l'ambiente in cui si trova.

3) È una *scuola che colloca il giovane al centro dell'evento educativo*, lo accoglie come è e lo aiuta a crescere mediante molteplici proposte educative, non solo con le ore di scuola ma anche con altre attività formative.

4) È una *scuola che tende a creare una comunità giovanile*, una «famiglia» nella quale si favoriscono e coltivano le relazioni personali, la solidarietà e l'amicizia, e si forma un ambiente di impegno, di allegria e di fiducia.

5) È una *scuola caratterizzata dalla presenza, tra gli allievi, degli educatori* e dal loro coinvolgimento negli interessi giovanili: sono persone disponibili a stare con i giovani.

6) È una *scuola di lavoro* perché insegna a vivere la spiritualità del lavoro e accompagna gli allievi nella scoperta del proprio progetto di vita.

7) È una *scuola evangelizzata ed evangelizzatrice*, nella quale lo sviluppo personale è seguito con rispetto, la dimensione religiosa occupa il posto giusto e l'allievo può conoscere e amare Gesù Cristo e percorrere il proprio cammino di fede.

La nostra scuola si inserisce nel quadro socioculturale definito, con caratteristiche di universalità, dall'ambiente geografico, sociale, culturale, politico ed ecclesiale. A tal fine lavoriamo affinché la nostra azione educativa:

- aiuti a scoprire le caratteristiche proprie della regione, nazione e località e le faccia conoscere alle nuove generazioni;
- rafforzi i valori specifici delle realtà regionali e nazionali in un clima di integrazione e di apertura ad ogni uomo e cultura;
- si inserisca nei differenti contesti socioculturali attraverso l'apprendimento e l'uso delle diverse lingue e la coltivazione di costumi e culture delle nazioni;
- aiuti allievi e famiglie a conoscere il proprio ambiente e gli elementi geografici, storici, culturali e sociali che sono al di là delle loro frontiere, e a sentirsi responsabili nel costruire e dare vita alla comunità universale.

Questo inserimento nella realtà socioculturale pluralista della

propria regione e del proprio paese, e l'impegno di servizio alla popolazione sono, anche, espressione concreta della identità cristiana e della vocazione evangelizzatrice della nostra Scuola Salesiana.

3. Per un'offerta scolastica salesiana europea

I Salesiani debbono e possono arrivare a identificare un'offerta educativa scolastica salesiana di ambito europeo che esiga di definire gli elementi chiave della stessa, tenendo in conto la normativa europea e la peculiarità dell'azione educativa salesiana.

3.1. *Ciò che dice Maastricht*

Secondo il Trattato di Maastricht¹³, l'azione della Comunità si incamminerà a raggiungere gli obiettivi seguenti:

— sviluppare la dimensione europea nell'insegnamento, specialmente attraverso l'apprendimento e la diffusione delle lingue degli Stati membri;

— favorire la mobilità di studenti e insegnanti, e in particolare il riconoscimento accademico dei titoli e dei periodi di studi;

— promuovere la cooperazione tra i centri docenti;

— incrementare l'interscambio di informazioni e di esperienze sulle questioni comuni ai sistemi di formazione degli Stati membri;

— favorire l'incremento degli scambi di giovani e di animatori socioeducativi;

— fomentare lo sviluppo dell'educazione a distanza.

La Comunità, inoltre, svilupperà una politica di formazione professionale che rafforzi e completi le azioni degli Stati membri, rispettando pienamente la responsabilità dei medesimi in quanto al contenuto e all'organizzazione di detta formazione.

L'azione della Comunità inoltre si incamminerà ad ottenere i seguenti obiettivi:

¹³ CONSIGLIO DELLE COMUNITÀ EUROPEE, *Trattato dell'Unione Europea*, Lussemburgo, Ufficio delle Pubblicazioni Ufficiali delle Comunità Europee, 1992, p. 47-49.

- promuovere l'adattamento alle trasformazioni industriali, specialmente mediante la formazione e riconversione professionali;
- migliorare la formazione professionale iniziale e permanente, per facilitare l'inserimento e il reinserimento professionale nel mercato lavorativo;
- facilitare l'accesso alla formazione professionale e favorire la mobilità degli educatori e delle persone in formazione, specialmente dei giovani;
- stimolare la cooperazione in materia di formazione tra centri di formazione e imprese;
- incrementare l'interscambio di informazione e di esperienze sulle questioni comuni ai sistemi di formazione degli Stati membri.

3.2. *L'offerta educativa scolastica salesiana*

Nella loro prima riunione congiunta (13-15 giugno 1992) gli Ispettori Salesiani d'Europa, dopo essersi scambiati informazioni ed esperienze sulla situazione europea e sul cammino che stanno seguendo i Salesiani, «hanno individuato le sfide poste alla nostra azione di animatori ed educatori in Europa. Dopo aver sottolineato il cambio di mentalità che continuamente provoca la nostra risposta, sono state messe in evidenza alcune tra le maggiori sfide: ... la sfida, che tocca il cuore del nostro carisma, di immaginare e costruire 'cammini educativi', capaci di condurre — attraverso le mille strade degli interessi giovanili — all'incontro con il Signore, Redentore dell'uomo»¹⁴.

Immaginare e costruire cammini educativi in Europa: è l'invito che, sulla più chiara linea di figli di Don Bosco, deve animare ad essere creativi, originali e generosi nella elaborazione di una proposta educativa scolastica europea.

3.2.1. Elementi di costruzione di una mentalità europea

A mio parere occorre anzitutto unificare gli sforzi di quanti crediamo che i sistemi educativi devono produrre cittadini europei nuovi. Questa idea forza deve concretizzarsi in azioni che permet-

¹⁴ ACS 341, pp. 58-59.

tano di avanzare in tale direzione. Non si tratta tanto di sognare una cultura europea, quanto invece di captare e partecipare nelle culture d'Europa, segnata ognuna dalla sua propria particolarità.

Alcuni aspetti da curare potrebbero essere:

— promuovere l'apprendimento e la diffusione di lingue diverse;

— conoscere ed estendere tutto il lavoro che, nel settore dell'educazione, fanno le Organizzazioni Europee;

— suscitare incontri con altre Istituzioni e Congregazioni che hanno già fatto programmi congiunti europei;

— fare uno studio sociologico delle necessità educative della gioventù in Europa;

— fare uno studio della situazione della scuola salesiana nel continente;

— assumere con coraggio la nuova realtà dell'Europa centrale e orientale, proiettando le necessità e le soluzioni con programmi concreti.

3.2.2. Elementi di proiezione educativo-pastorale

La storia personale ci fa scoprire con relativa facilità che siamo andati acquistando delle norme di condotta e un grado di inserimento nella vita sociale segnata dalle nostre relazioni con altre persone e gruppi. L'apertura all'altro, la conoscenza di ciò che è lontano, la tolleranza verso quanto è diverso, sono aspetti che segnalano positivamente qualsiasi processo di crescita della persona verso la maturità. Se davvero vogliamo crescere insieme, con gli altri, dobbiamo insistere su qualsiasi elemento educativo-pastorale che faccia confluire i diversi percorsi delle culture e dei popoli.

Alcuni potrebbero essere:

— elaborare progetti condivisi che si rifacciano ai differenti programmi dell'Unione Europea;

— promuovere lo scambio di insegnanti, organizzando seminari che favoriscano la conoscenza delle diverse realtà nazionali;

— organizzare corsi d'insieme attorno a una tematica comune: orientamento scolastico, fallimento scolastico, situazione giovanile, nuove tecnologie educative, azione educativa extra-scolastica, animazione pastorale della scuola, ecc.;

— favorire la mobilità degli allievi, promuovendo il dialogo dei diversi gruppi giovanili;

— sviluppare programmi comuni di educazione alla tolleranza, assumendo con realismo educativo la presenza delle minoranze etniche, culturali e religiose;

— promuovere la cooperazione tra i centri scolastici, facendo progetti di gemellaggio tra di loro.

3.2.3. Elementi organizzativi

Elementi organizzativi che devono essere estremamente semplici, con progetti educativi condivisi, buoni canali di informazione e con la disposizione di un centro animatore-coordinatore.

Sulla base della presenza e struttura salesiana in Europa, si potrebbe articolare una organizzazione scolastica minima con gli elementi seguenti:

— uno studio delle necessità e realtà della scuola salesiana europea;

— progetti educativi comuni attorno alle diverse urgenze;

— canali d'informazione in tutta la rete scolastica salesiana, condividendo novità e suggerimenti che sorgano nei diversi paesi;

— un Centro animatore-coordinatore che possa unificare le iniziative e organizzare i differenti momenti di incontro, così come mettersi in contatto con le sedi dell'Unione Europea.

4. Conclusione

L'Europa è un mosaico di micro-spazi culturali favolosamente vari. Una realtà che, oltre a costituire una ricchezza, è una sfida. «L'Europa dell'avvenire non si potrà costruire se non nel rispetto di questi tesori umani. Non si tratta di rinchiuderli in musei o riserve. Ma di preservarne la vitalità, di offrire i mezzi per sviluppare il loro potenziale creativo. Quanto più vive siano queste culture, meglio resisteremo alla omogeneizzazione tecno-burocratica che costituisce la tragedia del mondo attuale»¹⁵.

¹⁵ R. WEBER, *Europa multicultural: sistema de valores y normas éticas*, in «Educadores», 1991, p. 595.

La domanda fondamentale che viene spontanea è, a mio parere, la seguente: possiamo concepire progetti in comune malgrado la diversità di comunità, di storie, di tradizioni e la distanza che divide le varie realtà salesiane? Come conciliare il rispetto di ciò che è particolare e della sua differenza culturale con la necessaria coesione di un programma comune?

«Il legame fondamentale che unisce gli individui in una società moderna non si afferma una volta per tutte. Si tesse nell'interscambio permanente che costituisce una vita democratica. Entrare in questo interscambio, giocare la partita rigorosa ed esigente della comunicazione-cooperazione costituisce senza dubbio la soluzione più adeguata dei problemi europei»¹⁶.

La singolare sfida lanciata alla Scuola Salesiana in Europa, quando ci prepariamo a valicare la frontiera del terzo millennio, è la somma delle diverse realtà passate e presenti, sviluppatasi con dinamica differente secondo le località. Affrontiamo la possibilità, che è sfida, di camminare verso una politica comune della Scuola Salesiana in Europa. Siamo figli di un sognatore. Perché non sognare questa nuova realtà? Don Bosco, Maestro della Gioventù, ci guidi e preceda nel lavoro.

¹⁶ *Ibidem*, p. 603.

III. LE TESTIMONIANZE E IL LAVORO DI GRUPPO

In questa terza sezione sono anzitutto contenute, un po' rielaborate dal curatore, le cinque testimonianze che la sera del primo giorno hanno offerto, ciascuno a suo modo, uno spaccato della vita scolastica salesiana in Europa. Dal punto di vista della logica del Convegno, esse vanno lette in connessione con la relazione di d. Alain Beylot. Insieme con il sondaggio esse hanno voluto mettere alla luce del giorno la reale situazione della scuola salesiana in Europa: punto di partenza per il lavoro di progettazione, ispirato alle grandi aspirazioni educative attuali e alla forza pedagogica del sistema preventivo di Don Bosco.

I lavori di gruppo hanno commentato ed approfondito le singole relazioni. Dopo il momento di gruppo seguiva la condivisione assembleare dei risultati a cui si era arrivati. Come esempio, qui si riportano tre dei dieci rapporti, presentati in assemblea, dopo il lavoro di gruppo sulla relazione del Prof. Martin Lechner («La preventività salesiana oggi»).

Ma è bene ricordare anche la tavola rotonda che il pomeriggio di venerdì, 1 dicembre, dopo la conferenza di d. Alain Beylot, vide un felice dialogo tra relatori e partecipanti sui problemi concreti che la scuola salesiana europea deve affrontare.

1. IL LICEO EUROPEO DI LUGANO: LE CARATTERISTICHE DEL LICEO INTERNAZIONALE

di Emilio Bruni

1. Il contesto

La Svizzera è piuttosto diffidente verso l'Europa. Non è ben visto che si importino modelli dall'estero: nel caso specifico un modello scolastico, un tipo di liceo esemplato, ad esempio, sul liceo classico o scientifico o linguistico italiano o di altro paese della Comunità Europea.

Peraltro gli studenti del nostro liceo sono di diversa appartenenza etnica e la tendenza demografica fa intendere che la cosa aumenterà nel futuro: sono rappresentati sette razze-gruppi linguistici e sette religioni.

Per tali motivi siamo partiti dal modello dei licei confederali svizzeri. E si è cercato il riconoscimento della Confederazione Elvetica, intendendo superare la condizione di liceo privato. Dopo che abbiamo iniziato le pratiche per farci riconoscere da altre nazioni, dato che un riconoscimento sovra-nazionale (= da parte degli organi della Comunità Europea) non aveva consistenza se non passava attraverso il riconoscimento dei diversi Stati membri.

A questo scopo ci si è messi in contatto con le ambasciate nazionali in Svizzera (ad es. con quella italiana, con quella francese, con quella tedesca, con quella inglese...); finora si è avuto il riconoscimento da parte italiana.

2. Le caratteristiche che identificano il nostro liceo

Le caratteristiche con le quali intendiamo identificare il nuovo liceo sono le seguenti:

- 1) La *struttura convittuale* (= il «Don Bosco» di Maroggia, a

8 Km da Lugano) consente di ampliare il tempo-scuola e di ricondurre, in parte o in tutto, anche lo studio individuale degli studenti alla guida dei docenti e di quanti con essi collaborano.

2) *La possibilità di occupare per l'attività didattica anche parte del pomeriggio*, consente di riconoscere agli studenti una giornata di riposo in più che può essere impiegata, per la presenza degli Educatori, in approfondimenti, in esperienze consone alle proprie inclinazioni o in «recupero-sostegno» per quegli studenti che fossero in difficoltà.

3) *L'articolazione dell'azione didattica* di tutte le discipline nelle fasi della «lezione» e del «laboratorio culturale», consente di adeguare l'insegnamento ai ritmi e alle modalità dell'apprendimento, introducendo sistematicamente nella scuola la metodica «dell'apprendere insieme, facendo».

4) *L'utenza è istituzionalmente multinazionale*; ciò consente di creare le condizioni non solo per un modello di convivenza fondato sulla collaborazione, ma agevola l'apprendimento e lo scambio linguistico. La possibile ed auspicabile presenza di «lettori» di madre lingua non italiana, non potrà che portare nuove ed ulteriori competenze linguistiche negli alunni.

5) *L'ampio rilievo riservato alle tecnologie per l'insegnamento* e per l'approfondimento è destinato a facilitare l'azione didattica, a renderla più agile e rispondente agli eventi culturali e alle richieste degli alunni, delle famiglie e dei docenti stessi.

6) *I programmi* delle singole discipline sono integrati fra di loro e l'insegnamento delle lingue e letterature classiche ripropone in maniera unitaria i corrispondenti insegnamenti di latino e greco.

7) *La struttura edilizia* di nuovissima costruzione consente l'attrezzatura specifica di aule per le diverse esperienze, alle quali si guideranno gli alunni secondo l'orario scolastico.

8) *Il contributo degli educatori* apre la possibilità di interpretare anche lo stesso studio individuale come momento del processo di insegnamento/apprendimento e per questo si affaccia la possibilità di guidarlo e di sostenerlo perché raggiunga più efficacemente gli obiettivi previsti.

9) *La «promozione» del pluralismo* delle lingue nazionali europee, rispettando il ruolo particolare dell'inglese come lingua della comunicazione internazionale, è uno degli obiettivi che il nuovo

Liceo si propone. La politica linguistica gioca un ruolo assai importante nella Confederazione, paese dalle istituzioni e dalla struttura sovranazionale. Anche se tale politica, da sola, non può garantire la convivenza pacifica tra gli uomini e tra i popoli, può almeno contribuire ad appianare conflitti potenziali e forse anche evitarli.

10) *La pedagogia degli scambi scolastici* è una delle migliori occasioni per «prolungare» la comunicazione al di fuori dell'aula scolastica. Per facilitare questi scambi si sono operati dei «gemellaggi» con Scuole Europee di indirizzo scolastico simile. Siamo collegati con:

- il liceo europeo Maria Luigia di Parma;
- il liceo di Beromunster nella Svizzera interna;
- il liceo-convitto di Bolton in Inghilterra;
- la scuola secondaria «Les Minimes» di Lione.

Sul piano didattico la realizzazione di una pedagogia degli scambi, implica che l'insegnamento sia maggiormente indirizzato verso l'acquisizione di conoscenze linguistiche direttamente utilizzabili e poi anche utilizzate nelle attività. Molte lingue seconde - specialmente in Svizzera - sono presenti anche sul posto. Da questa «presenza» l'insegnamento delle lingue può trarre maggior profitto, stabilendo contatti frequenti con i «parlanti nativi» della zona, integrando maggiormente l'insegnamento obbligatorio di una seconda lingua (= L2) e una terza lingua (= L3).

2. LA SCUOLA SALESIANA IN INGHILTERRA

di Anthony Bailey

Mi hanno chiesto di fare una breve presentazione sulle scuole salesiane in Inghilterra, in particolare sul rapporto con lo Stato. E' un tema difficile da spiegare, perché la maggior parte degli insegnanti in Inghilterra non capisce il sistema, che varia molto da regione a regione. I dettagli mi confondono e ogni sforzo per chiarirli introdurrebbe più parole e acronimi nuovi che un articolo della legislazione europea. Per questo ho deciso di seguire il modello autobiografico, attraverso il quale racconto la mia esperienza come insegnante. Spero che potrete valutare positivamente il cambiamento che è avvenuto in Inghilterra durante gli ultimi 30 anni.

1. Esperienze del passato

Ho incominciato a lavorare nella scuola 36 anni fa, come chierico tirocinante. La scuola dove mi trovavo — come tante scuole inglesi di allora — era un piccolo internato per ragazzi con un ugual numero di studenti esterni. La vita era intensa, si lavorava molto, ma ero contento. Le autorità esterne esistevano solo al momento dell'esame pubblico. Ci davamo da fare per essere al livello delle scuole statali e, possibilmente, anche migliori di esse. Come chierico lavoravo molto, quasi 24 ore al giorno, se si calcola l'assistenza in dormitorio ogni notte. I preti, a quel tempo, avevano una vita un po' meno esigente, dato che esisteva un sistema «di classe», e i chierici erano della «classe» più bassa, cioè come la classe operaia. Oggi, i salesiani insegnanti lavorano a pari condizione, senza distinzione di età.

Erano i tempi nei quali i direttori governavano con autorità assoluta e in campo scolastico le decisioni erano prese dai soli direttori e consigli delle case salesiane, non dai consigli di classe scolastica.

In anni posteriori abbiamo visto una chiara separazione tra comunità salesiana e gestione della scuola: attualmente abbiamo due presidi laici nelle nostre scuole. Le scuole sono portate avanti da commissioni di gestione all'interno della scuola e dirette da un consiglio nel quale siede una rappresentanza della comunità salesiana.

In coincidenza abbiamo visto che un determinato governo, in parte perché non aveva fiducia negli insegnanti, ha tentato di dare più potere al consiglio direttivo.

Ho insegnato per tre anni come chierico e poi sono venuto a Torino per lo studio della teologia. Al momento di tornare in Inghilterra, il direttore don Eugenio Valentini mi disse: «Metterai in pratica il sistema preventivo, vero?». Ricordo questo consiglio, non perché mi abbia impressionato in modo particolare o abbia cambiato la mia vita, ma perché indica l'opinione, diffusa in Italia, che gli inglesi andavano per conto loro, seguendo la via «inglese» piuttosto che la via «salesiana».

Penso che don Valentini avesse buone ragioni per pensare così: in Inghilterra tendevamo a fare le cose secondo il costume nazionale. Ad esempio, in quel tempo (nel 1965), era ancora in uso il castigo corporale. La mia prima sfida come preside fu di abolire il castigo corporale; il governo lo abolì un paio d'anni più tardi. Ricordo sempre che cercavo di convincere un salesiano ad usare il metodo del premio, ma quegli non capiva perché si dovesse dare un premio a un ragazzo che aveva fatto solamente il suo dovere.

2. Le scuole salesiane inglesi attuali

Dopo l'ordinazione qui a Roma nel Tempio Don Bosco tornai in Inghilterra ed insegnai dodici anni a Bolton a ragazzi della scuola esterna. La scuola era stata fondata dalla Regione, sulla base di un sussidio diretto del governo centrale. A quel tempo era l'unica scuola ad essere stata fondata in quel modo. Quella scuola passava per due diverse amalgamazioni (una «amalgamazione» è il processo per il quale di due scuole se ne fa una sola, normalmente a causa del diminuito numero di allievi), in conseguenza delle quali si era ottenuta una scuola mista formata con un sesto

corso molto affollato, per tutti gli studenti cattolici del paese. Le amalgamazioni sono intrinsecamente dei processi dolorosi: due scuole perdono la propria identità in funzione della nuova scuola che deve essere creata.

Delle cinque scuole che abbiamo attualmente, quattro sono passate per questo processo penoso. C'erano dei vantaggi considerevoli, come i robusti sussidi in denaro dalla Regione per costruire strutture imponenti. In quel tempo i salesiani dovevano pagare il 7,5% delle spese di costruzione, la diocesi pagava anch'essa il 7,5% e la Regione il resto. A tutte, salvo a una scuola rimasta indipendente, la Regione pagava tutti i salari e le spese di funzionamento.

Negli ultimi anni il governo ha consentito che due delle nostre scuole fossero sovvenzionate per il 100% dalla Regione. Queste sono conosciute come scuole mantenute da sovvenzioni.

Al tempo delle amalgamazioni l'ispettorato salesiano negoziò prudentemente dei contratti con le diocesi, nella prospettiva che le diocesi assumessero la scuola, nel caso in cui i salesiani avessero deciso di ritirarsi, qualora non fossero più stati in grado di tenerla.

3. Le sfide con cui si ha a che fare

La sfida per i salesiani in quel tempo fu quella di introdurre un numero alto di insegnanti da altre scuole nelle nostre e convincerli a lavorare in modo salesiano.

Nel 1978 fui nominato preside nella nostra scuola di Bootle presso Liverpool. Durante 18 anni sono passato per il processo di amalgamazione e ho sofferto considerevolmente, anche se sento che la fedeltà dei docenti esterni che hanno lavorato per molti anni con i salesiani e la dedizione totale dei pochi salesiani rimasti nella scuola hanno contribuito molto a convincere quasi tutti i docenti nuovi della superiorità della via salesiana. È stato difficile conservare la dignità dei nostri docenti, quando il governo li apprezzava poco.

Negli ultimi dieci anni abbiamo visto governi centrali, che imponevano i curricoli alle scuole, i cosiddetti curricoli nazionali. La sfida per i salesiani è stata quella di preservare il carisma sale-

siano e al tempo stesso rispettare almeno a parole le richieste di un curriculum sovraccaricato.

Abbiamo cinque scuole secondarie con ragazzi e giovani dagli 11 ai 18 anni di età; tre scuole sono miste, due sono ancora solo per maschi. Quattro sono totalmente sovvenzionate dallo Stato, una è tuttora indipendente, cioè privata. Immagino che sappiate che quello che in Inghilterra si chiama molto stranamente scuola «pubblica», è infatti una scuola privata molto costosa.

C'è una media di mille allievi in queste nostre scuole. Abbiamo abbandonato due scuole che erano internati per ragazzi difficili e svantaggiati: il motivo nei due casi fu un cambio di legislazione statale, la quale rendeva impossibile tenere un numero sufficiente di allievi in queste scuole.

A mio avviso le questioni più urgenti che si hanno da affrontare sono le seguenti:

1) le scuole sono viste adesso come «business», in lotta l'una contro l'altra per avere «utenti»: come si può educare alla generosità, quando la scuola deve essere egoista?

2) come sviluppare di più i legami con le altre scuole d'Europa, in una cultura qual'è quella inglese sempre piuttosto «insulare»?

3) in un clima di diminuzione del personale, di concorrenza scolastica, di necessario rapporto alle richieste governative, occorre formare i salesiani ad essere gestori di scuole;

4) a fronte dei cambiamenti contestuali e delle innovazioni occorrenti bisogna essere agili, coraggiosi e svegli a saper decidere quando vogliamo abbandonare le scuole;

5) nel clima ecclesiale attuale, occorre convincere i sacerdoti che la scuola è un luogo dove si incontrano i giovani, anche se questi non vanno mai in chiesa (o vi ci sono portati solo per il battesimo e i funerali);

6) occorre lottare politicamente per introdurre nelle scuole cappellani come membri pagati del corpo docente.

3. IL PROGETTO EUROPEO DELL'ISTITUTO DI TOURNAI NEL CENTENARIO DELLA SCUOLA (1895-1995)

di Oscar Béguin

Questo progetto fa parte delle celebrazioni del centenario della scuola. Esso è il risultato di discussioni e interscambi di idee sviluppatasi negli incontri preparatori al progetto Magdeburg, a cui hanno partecipato molti professori della scuola. I responsabili del progetto sono Jean-Pierre Foucart e Christian Rigaut.

Qui si offre la prima formulazione del progetto. Essa dovrà ancora essere completata dai suggerimenti di tutti gli educatori e professionisti.

1. Presentazione generale

In un momento storico, classificabile come periodo delle «porte aperte», in occasione del centenario della scuola si intende mettere in contatto la nostra comunità scolastica con altrettante comunità di 12 scuole europee:

a) sei scuole salesiane da 6 paesi dell'Europa Occidentale, paesi che hanno firmato il trattato di Roma: Germania, Belgio, Francia, Italia, Lussemburgo, Paesi Bassi;

b) sei scuole, la maggior parte salesiane, di provenienza dell'Europa Centro e dell'Est. Una scuola viene da Magdeburg.

Ogni sezione della scuola di Tournai (generale, tecnica, superiore) sarà gemellata con una scuola equivalente dell'Est e una dell'Ovest, se possibile della stessa specializzazione. Per esempio, la nostra sezione grafica sarà gemellata con una scuola italiana e un'altra ungherese.

2. Obiettivi e contenuti del progetto

Gli obiettivi che ci si prefigge sono i seguenti:

1) rafforzare l'unione, la collaborazione, la solidarietà di tutti i componenti della scuola (direttore, allievi, educatori, professori di corsi generali e di corsi tecnici) attorno ad un unico progetto (si tratta di uno stesso obiettivo fondamentale come quello del progetto Magdeburg a fianco del quale viene iscritto il progetto europeo);

2) aprire gli allievi e gli altri giovani europei alle realtà culturali, sociali, morali, linguistiche, tecnologiche, economiche, ecc. della grande Europa (si tratta di permettere ai giovani studenti dell'Est e dell'Ovest di scoprire, di paragonare e di arricchirsi dalle particolarità e differenze degli altri).

Gli scambi si fanno attorno a questi due nuclei:

a) *nucleo pedagogico.*

Poiché ogni sezione della scuola sarà gemellata a due altre sezioni simili dell'Est e dell'Ovest, questi scambi tratteranno naturalmente:

- delle conoscenze trasmesse nei diversi programmi;
- delle metodologie pedagogiche e del loro funzionamento;
- dell'organizzazione scolastica;
- delle tecniche di apprendimento;
- dell'evoluzione tecnologica, ecc.

Uno scambio di tutte queste conoscenze e abilità sarà certamente molto arricchente.

b) *nucleo umano.*

Le possibilità di scambio nell'ambito umano sono considerevoli, e riguardano il campo sociale, culturale, politico, economico, morale.

1) *a livello economico, sociale e politico:*

- presentazione dei differenti settori di attività di ogni paese;
- cambi avvenuti all'Est dopo la caduta del muro di Berlino;
- confronto tra tipi diversi di economia (economia del mercato, economia pianificata, ecc.);
- studio dei diversi ordinamenti sociali;
- confronto tra tipi di organizzazione politica, ecc.

2) a livello della vita quotidiana:

— confronto tra differenti modi di vivere (vita familiare, vita scolastica, vita associativa, uso del tempo, divertimenti, feste, folklore, arte, cultura);

— i problemi della vita personale e di gruppo, come la droga, l'Aids, l'alcoolismo, la disoccupazione giovanile, ecc.

3) a livello di valori:

— concetto della felicità, della vita, dell'amicizia, dell'amore, ecc.;

— l'avvenire dei giovani;

— il denaro;

— l'ambiente e l'ecologia;

— gli aspetti relazionali: genitori-figli, uomini-donne, ecc.

3. Sviluppo del progetto

Una fase *previa* è costituita dalla sensibilizzazione degli allievi per l'idea europea e l'avvicinamento tra Est e Ovest. Essa sarà fatta «in loco» attraverso diversi corsi durante l'anno accademico 1995-96. A questo livello saranno importanti i riscontri pedagogici. Si svilupperanno numerose collaborazioni tra professori di corsi diversi. Gli allievi riusciranno a conoscere meglio i paesi con i quali sono gemellati. Molte questioni susciteranno la loro curiosità e stimoleranno in loro una motivazione per una migliore formazione.

Particolare attenzione sarà data all'organizzazione della *settimana di accoglienza* dei delegati stranieri, all'inizio del mese di aprile 1996. Si indicano alcune attività possibili:

— accoglienza dei diversi paesi dai settori gemellati, con la visita ai laboratori, alle aule, con scambi pedagogici e tecnici;

— visita alla città di Tournai e dei dintorni;

— visita ad imprese nella regione;

— presentazione del proprio paese da parte di ogni gruppo, preferibilmente in modo originale;

— organizzazione di un incontro sportivo;

— chiusura della settimana con lo spettacolo di Magdeburg.

4. Le tappe della realizzazione del progetto

Per la realizzazione del progetto sono state previste diverse tappe, alcune già effettuate e altre da effettuare.

1) Giugno 1994:

- presentazione del progetto all'assemblea del corpo docente con un invito insistente a partecipare;
- primi contatti con i responsabili salesiani (Roma), le ambasciate, gli organismi europei;
- composizione di un indirizzario.

2) Da settembre a dicembre 1994:

- raduno generale con tutte le persone interessate;
- divisioni dei compiti;
- primo contatto con le scuole nei paesi scelti;
- costituzione di un dossier di aiuti dai diversi organismi europei.

3) Da gennaio a giugno 1995:

- scelta delle scuole invitate seguendo i criteri stabiliti;
- divisione per sezione delle scuole dell'Est e dell'Ovest;
- elaborazione di un programma dettagliato della settimana di accoglienza;
- studio di tutti i riscontri pedagogici che il progetto possa avere per gli allievi;
- raduni interdisciplinari per una utilizzazione massima;
- sensibilizzazione degli allievi attraverso il consiglio degli allievi;
- ricerca di mezzi finanziari.

4) Anno scolastico 1995-96, a cominciare dal settembre 1995:

- organizzazione dettagliata del progetto con tutte le classi coinvolte;
- organizzazione delle attività allo scopo di finanziare il progetto;
- preparazione pratica del materiale e ricerca di alloggio per gli invitati;
- realizzazione del progetto nell'aprile 1996.

5. Appello alla collaborazione

L'équipe organizzativa del progetto spera che esso susciterà interesse nel più grande numero di professori e di educatori e che tutti collaboreranno per un buona riuscita.

Si collabora in vari modi.

1) a livello di finanziamento del progetto: organizzando attività di lucro, ricercando sponsor o aiuti da organismi diversi;

2) a livello di mediazione: indirizzi, partecipazione da parte degli allievi (e evidentemente dei loro professori), scrivendo articoli, prendendo contatto con altre scuole, realizzando rapporti con i media ecc.;

3) a livello dell'organizzazione pratica: preparando le infrastrutture, assistenza, alloggio ecc.;

4) a livello pedagogico: le possibilità di uso pedagogico del progetto sono molteplici, ma hanno bisogno del coinvolgimento di tutta la comunità educativa.

6. Come conclusione

Il progetto è sorretto da molta speranza: speranza di partecipazione, coinvolgimento, collaborazione; speranza che crei un forte interesse in tutti; speranza che sia fruttuoso educativamente per tutti i partecipanti; speranza che sia un seme per l'Europa di oggi e di domani.

4. OPERE SCOLASTICHE SALESIANE IN POLONIA

di Ks. Antoni Gabrel

1. Storia

Durante i primi tre anni dopo la seconda guerra mondiale, i Salesiani in Polonia organizzarono le seguenti opere scolastiche:

- 1 scuola tipografica a Warszawa;
- 1 scuola di musica a Przemyśl;
- 6 scuole professionali a Lodz, Plock, Oswiecim, Kielce, Prusy, Twardogóra;
- 7 licei e seminari minori a Lad, Frombork, Oswiecim, Ostrzeslów, Aleksandrów Kujawski, Rózanystoz Podlaski, Marszalki;
- 8 orfanotrofi.

In generale queste ed altre opere funzionarono fino al 1952. All'inizio di luglio di quell'anno il governo comunista chiuse quasi tutte le scuole private in Polonia, soprattutto quelle cattoliche.

Nel 1989 — l'anno della caduta del comunismo in Polonia — i Salesiani avevano solo una scuola in Oswiecim.

2. Situazione attuale

Nel novembre del 1995 i Salesiani si trovano a guidare le seguenti opere di tipo educativo:

- 9 licei a Aleksandrów Kujawski, Bydgoszcz, Lodz, Minsk Mazowiecki, Ostróda, Tumia, Sokolow Podlaski, Szczecin;
- 3 scuole professionali a Oswiecim, Szczecin, Swietochlowice;
- 1 correzionale a Trzciniac;
- 1 scuola primaria;
- 1 Istituto Superiore di Educazione Cristiana a Warszawa;

- 3 Centri giovanili a Krakov, Rumia, Gdansk;
- 5 internati;
- 1 liceo per adulti a Lodz.

Le Figlie di Maria Ausiliatrice hanno:

- 1 scuola professionale e tecnica a Suwalki;
- 18 giardini di infanzia e scuole materne;
- 1 orfanotrofio.

3. Difficoltà

Le difficoltà da affrontare sono molte e pesanti:

- trovare il denaro per costruire nuovi edifici e centri scolastici;
- carenza di possibilità economiche per comperare macchine moderne e adeguate per le scuole professionali;
- il governo contribuisce solo parzialmente alle spese delle scuole private; come conseguenza non possiamo accettare giovani di famiglie povere.

4. Possibilità e prospettive

Tuttavia vi sono pure possibilità che aprono a interessanti prospettive e che fanno ben sperare per il futuro:

- molti maestri cattolici chiedono di lavorare nelle scuole cattoliche;
- per gli Ex-alumni è un onore essere insegnanti nei nostri centri educativi;
- molta gente ricerca le scuole cattoliche per i loro figli;
- il lavoro scolastico è sentito come interessante dai giovani salesiani;
- la gente ha una buona opinione riguardo alle scuole salesiane e confida molto in noi e nell'educazione dei salesiani;
- sembra che il tempo lavori a nostro favore nel senso che si spera che il governo possa aiutare in maniera più sostanziosa le scuole private;
- è pure da sperare che la gente possa in un prossimo futuro avere maggiori risorse economiche;

- molti giovani chiedono di studiare nelle nostre scuole;
- alcuni sindaci ci offrono scuole cittadine, pregandoci di accettarle;
- alcuni benefattori stranieri aiutano i salesiani per la costruzione di scuole o per l'acquisto di strumenti scolastici.

5. Motivi per cui la gente vuole le scuole salesiane

In marzo e aprile abbiamo avuto a Lodz l'iscrizione dei nuovi alunni. Abbiamo chiesto ad ognuno: «Perché hai scelto il nostro liceo?»

I primi 50 alunni hanno dato queste risposte:

- «si parla molto bene del liceo, non c'è droga, gli alunni sono molto educati» (16);
- «ho visitato il collegio e mi è piaciuto» (5);
- «la mia decisione è piaciuta a mio padre» (5);
- «per lo stile cattolico del collegio; c'è un buon ambiente» (10);
- «perché si fa molto sport e corsi di lingue straniere» (7);
- «per il buon livello dell'insegnamento e per la possibilità di approfondire la fede» (20);
- «semplicemente: è una scuola cattolica» (13);
- «perché c'è informatica e teatro» (6).

A loro volta i primi 50 genitori hanno così motivato la scelta:

- «per il carattere cattolico del collegio» (15);
- «siamo ex-allievi salesiani» (8);
- «si parla molto bene del collegio e quindi abbiamo fiducia nei salesiani» (13);
- «intendiamo dare ai nostri figli un'educazione cattolica» (7);
- «per l'alto livello dell'insegnamento e perché gli insegnanti sono ben preparati» (18);
- «i giovani hanno una buona opinione del liceo salesiano» (5);
- «abbiamo qui un nostro figlio più grande» (3);
- «per l'unità tra educazione, casa e scuola» (9);
- «nel collegio si organizzano molte attività extra-scolastiche» (4).

6. Sollecitudini

Molta gente vuole le scuole cattoliche primarie.

Alcuni genitori mi hanno detto: «È un errore da parte dei salesiani che abbandonino i piccoli e permettano che essi vivano 15 anni nella strada e li prendano come giovani e adulti».

C'è richiesta di un qualche tipo di scuola secondaria con internato per ragazzi difficili da parte delle famiglie disorganizzate o incomplete.

I vescovi sperano e desiderano che i salesiani si dedichino all'insegnamento.

La chiesa cattolica ci vede come educatori. La medesima cosa pensano i laici e persone non cattoliche. Tra le congregazioni dedicate all'insegnamento siamo i più forti per numero significativo di scuole e centri formativi.

Gli ex-allievi della pastorale universitaria di Łódź-Wezel hanno aperto scuole cattoliche per loro conto a Kalisz e a Radomsko e ci chiedono di aiutarli. Sembra che altrettanto possiamo fare con altri ex-allievi.

Sarebbe interessante intercambiare salesiani polacchi con salesiani di altri paesi d'Europa. Sarebbero molto utili come insegnanti di lingua.

Invitiamo le Figlie di Maria Ausiliatrice a lavorare nei nostri collegi: sarebbe molto significativo sotto l'aspetto vocazionale. Parlo solo di Łódź. Qui hanno terminato gli studi i primi studenti del liceo. In totale erano 70, la metà ragazzi e la metà ragazze. Due di essi sono entrati nel nostro noviziato e altri due sono figli di ex-allievi della pastorale universitaria di Wezel.

Ci sono molti giovani che desiderano partecipare alle attività estive, che costituiscono una buona opportunità per la formazione dei giovani. Negli ultimi anni abbiamo aperto centri ricreativi e formativi della gioventù.

I Salesiani nei nostri centri svolgono per lo più funzioni di amministrazione, di formazione, di insegnamento della religione. Altri insegnanti e operatori sono laici, in gran parte operatori e ex-allievi.

5. LA FORMAZIONE PROFESSIONALE SALESIANA IN SPAGNA: EVOLUZIONE E COMPITI A SEGUITO DELLA RIFORMA EDUCATIVA DEL 1990

di Angel Miranda

1. La riforma dell'insegnamento del 1990

In un vorticoso momento di cambiamenti — e certamente per avvicinarsi agli schemi educativi europei — nel 1990 la Spagna ha messo in atto una nuova riforma educativa che riguarda anche la Formazione Professionale, inserita in Spagna nel sistema educativo scolastico (e non a parte come ad esempio in Italia).

La nuova riforma, per quanto attiene l'insegnamento non universitario, si articola intorno ai seguenti grandi blocchi:

- 0-3 anni: Giardini di infanzia;
- 3-6 anni: Educazione infantile (non finanziata dallo Stato, anche se se ne spera il finanziamento almeno parziale);
- 6-12 anni: Educazione primaria, obbligatoria e finanziata dallo Stato;
- 12-16 anni: Insegnamento Secondario Obbligatorio (finanziato dallo Stato).

Al termine, gli alunni:

— potranno accedere alla Formazione Professionale attraverso i cicli formativi di grado medio, di carattere eminentemente terminale e finalizzati all'ingresso nel mondo del lavoro;

— oppure potranno accedere al Baccellierato specifico della durata di due anni e secondo indirizzi diversi (Scienze Naturali e Sanitarie, Scienze Umane e Scienze Sociali, Tecnologia, Arte).

Superato il Baccellierato, gli studenti potranno accedere agli studi universitari o, se lo desiderano, ai cicli formativi di grado superiore, che, come i precedenti, hanno carattere terminale e sono finalizzati all'ingresso nel mondo del lavoro.

2. La presenza salesiana nella formazione professionale in Spagna

Le Scuole Salesiane di Formazione Professionale hanno inizio nel 1884 a Sarriá, con un anticipo di molti decenni rispetto all'organizzazione definitiva della Formazione Professionale regolamentata dallo Stato in Spagna.

La Scuola Salesiana di Formazione Professionale (=F.P.) in Spagna presenta oggi i seguenti dati statistici:

— Scuole di F.P. Salesiane:

Scuole.....48

Alunni..... 23962

Professori.....1299

— Scuole di F.P. delle Figlie di Maria Ausiliatrice:

Scuole.....10

Alunni.....2186

Professori.....128

3. Compiti della missione salesiana a fronte della nuova Formazione Professionale

La nuova F.P. affida non pochi compiti ai nostri Centri di F.P. Cerchiamo di enumerarli facendo alcune annotazioni sulle radici da cui partono.

3.1. L'opzione per una F.P. di qualità

La qualità costituisce uno dei punti determinanti del futuro delle nostre scuole in un sistema competitivo connesso con la realtà innegabile del fenomeno della denatalità e del carattere non scolastico della F.P.

La determinazione e la validità dei titoli della F.P. dipende molto dalle richieste del contesto produttivo ed esige quindi azioni di pianificazione che evitino di «produrre» alunni in situazione di disoccupazione o sottoccupazione nel mercato del lavoro, con il pericolo di rendere non competitive le nostre scuole rispetto a quelle statali.

In questa prospettiva solo una F.P. qualificata che dia risposta alle aspettative delle famiglie, sarà la garanzia del futuro delle nostre presenze formative.

Optare per un «sistema di qualità» delle nostre Scuole, richiede:

— definire chiaramente gli obiettivi formativi della nostra offerta;

— fare in modo che la maggioranza dei membri delle nostre comunità educative si mettano nella prospettiva degli schemi del «sistema di qualità»;

— adeguare le strutture dei nostri centri alle stesse esigenze;

— pianificare, realizzare, valutare e correggere molti nostri stili di lavoro nei diversi livelli decisionali dei nostri centri.

3.2. Curare e professionalizzare maggiormente il compito direttivo?

Si tratta di un elemento fondamentale nel funzionamento e nello sviluppo delle nostre scuole professionali.

Una scuola di «qualità» esige una «Direzione di qualità», che opti per stili di lavoro capaci di favorire la progettazione e lo sviluppo del «sistema di qualità» nel centro.

Si tratta pertanto di una Direzione che promuova:

— lo sviluppo del carattere proprio dei nostri centri, tenendo conto degli elementi-chiave della nostra identità;

— la gestione e lo sviluppo delle risorse umane;

— modalità di partecipazione e di corresponsabilità nella gestione e nello sviluppo del nostro compito educativo;

— l'attenzione e l'elaborazione di risposte alle domande del contesto produttivo;

— la pianificazione, la valutazione e la revisione delle nostre risposte educative.

3.3. Precarietà della permanenza degli alunni nella scuola

Le proposte di sviluppo dei cicli formativi prevedono un periodo di formazione che va dalle 1000 alle 2000 ore, il 25% del quale è impiegato come tempo di tirocinio in fabbrica. Ciò equivale ad uno o due corsi accademici completi.

Ne segue una scarsa stabilità degli alunni e la necessità di una

maggior creatività per realizzare un compito educativo salesiano che include elementi di personalizzazione e ambientali, difficili da realizzare in un periodo di tempo così ristretto.

3.4. *Il rapporto scuola-impresa*

È un elemento fondamentale della nostra F. P. che:

- incorpora nel curriculum formativo la pratica in fabbrica;
- richiede una continua revisione conforme alle domande del contesto produttivo;
- deve inglobare nelle strutture scolastiche schemi imprenditoriali di gestione e di sviluppo della formazione;
- stabilisce una relazione scuola-impresa che concerti con le imprese azioni di tutorato e di sviluppo di periodi di praticantato per gli alunni;
- esige, a motivo della mentalità industriale degli alunni e della breve durata temporale, di dare un senso «finalistico» alla formazione, evitando il rischio di convertire le nostre presenze in centri di formazione per questa o quella impresa, con perdita di valori importanti della nostra identità educativa.

3.5. *L'inserimento degli alunni nel mondo del lavoro*

Si tratta di un compito che è sempre esistito e che nell'esperienza spagnola è avallato da una tradizione che si fa apprezzare dagli impresari nel momento dell'inserimento dei nostri alunni nei loro sistemi produttivi.

Anche se le nostre scuole continuano ad avere un buon prestigio presso il mondo lavorativo, è certo che in parte questo riconoscimento derivava specificamente dal fatto che gli alunni, che avevano seguito i nostri corsi di F.P. per cinque anni, raggiungevano livelli interessanti di formazione umana e tecnica.

Al contrario, il 40 o il 50% degli alunni che abbandonavano i nostri centri durante o alla fine della F.P. di primo livello, non sono stati per noi certamente un motivo di prestigio e una risposta dei centri salesiani al mondo dell'impresa,

Pertanto, tenendo conto della provvisorietà degli alunni della nuova F.P., dovremo fare un grande sforzo di creatività e originalità formative per continuare a fornire delle risposte adeguate alle

necessità del contesto produttivo e soprattutto per evitare che le prospettive produttive possano mettere in crisi elementi fondamentali di libertà, giustizia e rispetto della dignità degli alunni.

3.6. La riconversione degli insegnanti alla nuova F.P.

La riconversione degli insegnanti è un elemento chiave nello sviluppo della nuova F.P. che ha da fare con difficoltà importanti, quali:

— l'insicurezza della continuità della sua validità rispetto alle continue nuove esigenze del mondo produttivo;

— l'età, in molti casi, troppo bassa per essere adeguata a 10 o più anni di vita lavorativa e, per altro verso, con troppi anni spesi in esperienze di routine formativa;

— l'esigenza di un adeguamento degli insegnanti alle nuove tecnologie. Essi infatti per molti anni si sono specializzati nell'essere buoni docenti in un ambito tecnologico preciso, mentre ora si chiede loro una gamma molto più ampia di conoscenze tecnologiche in funzione di uno sviluppo curricolare limitato nel tempo e da cui peraltro si pretende efficienza ed efficacia in vista del conseguimento degli obiettivi;

— la nuova situazione che ha innalzato di 2 anni l'ingresso nella F.P. a livelli formativi superiori, ma che presenta anche condizionamenti personali e sociali assolutamente nuovi.

3.7. L'attuazione progressiva del sistema di formazione occupazionale

È un sistema previsto negli schemi di alcuni membri della pubblica amministrazione. Costoro vedono i nostri centri di F.P. non solo attenti allo sviluppo di un insegnamento a forte contenuto tecnologico, ma anche collegati a schemi di F.P. occupazionale che interessano non solo gli adolescenti inglobati in programmi di «garanzia sociale», ma anche altre persone che scelgono programmi di formazione continua per lavoratori con impiego precario e per altri lavoratori coinvolti in processi di trasformazione industriale o di riconversione.

Anche se ignoriamo fino a che punto questi programmi possono essere incorporati negli schemi del Ministero dell'Educazio-

ne o del Lavoro, possiamo prevedere che questo sarà un cammino a cui ricorrere con iniziative proprie o condivise nel processo di ri-conversione dei nostri centri di F.P.

3.8. *L'esigenza di una rilettura dello stile educativo salesiano nello stile salesiano di F.P.*

A seguito della Riforma, i nostri centri di F.P. possono sperimentare, in quasi tutti i casi, un cambio sostanziale di prospettiva nelle loro offerte educative. Infatti, l'inglobamento di livelli dell'Istruzione Secondaria Obbligatoria o di Baccellierato, oltre a cambiare le caratteristiche dei nostri centri, può rendere la F.P. un elemento «secondario» dei nostri istituti.

Questo possibile «cambio di identità» dei nostri centri, muta anche la prospettiva salesiana del nostro stile educativo nella F.P. Esso è stato caratterizzato in molti casi dai seguenti aspetti:

- la presenza di un corpo docente stabile;
- l'insistenza sui valori a seguito di una permanenza più prolungata degli alunni tra noi;
- la creazione e il sostegno di un ambiente educativo più facilmente conseguibile quando si ha una permanenza maggiore degli alunni (per cui si perviene ad un «senso di tradizione» di quanto si propone e si realizza nella scuola);
- la prospettiva di una F.P. che supponeva garanzie certe di inserimento nel mondo lavorativo, anche per le caratteristiche concrete dei contenuti «pluralistici» che fino ad ora si sono impartiti nelle scuole.

Si rende quindi necessaria una rilettura del Sistema Preventivo dal punto di vista di valori di incontro, accoglienza, dialogo e presenza tra gli alunni, che stanno per poco tempo con noi e in ambienti in cui la presenza dei salesiani diventa sempre minore a causa del diminuire delle vocazioni, dell'invecchiamento delle comunità e soprattutto della mancanza di opzioni vocazionali verso il mondo della F.P. nei salesiani coadiutori più giovani.

Parlare di «ragione, religione, amorevolezza», di «onesti cittadini e buoni cristiani», in un contesto accademico che persegue quasi esclusivamente obiettivi di produttività industriale a breve termine e che pensa solo al rendimento economico, esige opzioni

di fondo nella formazione continua dei nostri insegnanti e un'opzione pratica per alcuni interventi educativi che, in maniera nuova, continuino a rendere presente ed efficace uno stile educativo nel quale crediamo e che caratterizza decisamente il nostro lavoro di educatori.

3.9. Ripensare e ricreare proposte specificamente evangelizzatrici per i destinatari della F.P.

È un compito che mette alla prova la nostra capacità di adattamento pastorale e il modo di esercitare la nostra profezia e proporre valori evangelici ai giovani della F.P.

Tra gli elementi che costituiscono la nostra specifica identità e quella dei nostri centri, c'è la realizzazione di proposte esplicitamente evangelizzatrici che permettano di sviluppare una educazione integrale. Non bisogna cadere nella tentazione di cambiare le finalità di queste proposte ed il loro significato all'interno del curriculum scolastico. La legislazione relativa ai Cicli Formativi lascia poco spazio ad interventi e proposte di questo tipo, a meno che noi siamo capaci di operare con rinnovata creatività in questo campo, motivando e provocando tra i giovani che lo desiderano un insieme di esperienze di vita di fede e di comunità cristiana. Cercare un luogo ed un tempo adeguato per realizzare proposte, quali l'insegnamento religioso scolastico, la proposta associativa o celebrazioni di fede in ambito scolastico, sarà uno dei grandi compiti della nostra presenza educativa nella nuova F.P.

Di fatto, il numero di «moduli orari», previsti per ciascuna delle materie che devono essere insegnate in ogni ciclo, dovrà necessariamente inventare modi per stabilire un dialogo tra fede e cultura del lavoro o cultura tecnologica. La stessa cosa si può dire in riferimento ad altre proposte esplicitamente evangelizzatrici abituali nei nostri centri di F.P.

4. Conclusione

La nuova F.P. in Spagna si colloca, come del resto tutta la vita sociale, nell'apertura della nostra educazione alla realtà europea.

Pertanto questa situazione suppone nuovi compiti e nuove prospettive. La nostra identità salesiana ci consente di continuare ad offrire ai giovani lavoratori, al mondo del lavoro e alla società in generale, i frutti delle grandi intuizioni di don Bosco che, agli albori della rivoluzione industriale, seppe accogliere le sfide che venivano da novità e incertezze simili alle attuali.

Solo in questo, la rinnovata identità salesiana delle nostre scuole di Spagna e di Europa, costituirà la profezia di un mondo in cui «gli onesti cittadini e i buoni cristiani» potranno configurare un mondo più umano, e, per ciò stesso, più vicino al progetto che Dio ci ha affidato.

6. Dai lavori di gruppo: PER UN DECALOGO DELLA PREVENTIVITÀ

Alle relazioni sono sempre seguiti momenti di chiarificazione e di approfondimento assembleare con i relatori.

Dopo la seconda relazione, dedicata alla «preventività salesiana oggi», si è dato spazio ad un momento di lavoro di gruppo che scendesse a livello di situazioni locali e a livello di sensibilità culturali e personali.

Divisi in 10 gruppi secondo la nazionalità, i partecipanti al Convegno sono stati invitati a tradurre la preventività in «slogans» oppure in linee di azione o in punti degni di particolare attenzione: fin quasi — se fosse stato possibile — ad arrivare a codificare un «decalogo» della preventività.

Qui diamo tre esempi di questo tipo di lavoro di gruppo:

— il primo, del gruppo francese, con un tono tra il poetico e il biblico, si pone nello stile letterario dell'ammonizione educativa;

— il secondo, del gruppo tedesco, accentua le novità e le tensioni che la preventività oggi presenta nel mondo tedesco;

— il terzo, di un gruppo italiano, si pone nella linea di indicazioni di principio per l'azione educativa.

Tutti sono più un inizio che un'opera conclusa. Per questo, rispettando la «mens» dei gruppi, al termine si pongono dei punti di «non finito».

1. Inizio di un decalogo della preventività

Il giovane, così com'è, tu rispetterai.

Tu l'accompagnerai nella sua capacità personale a diventar grande, a formarsi per l'avvenire.

Nelle strutture che tu gli proponi.

Tu gli offrirai, il più possibile, occasioni di presenza, di ascolto e di accoglienza.

Tu ricercherai attivamente
ogni occasione per valorizzarlo,
per renderlo responsabile ed attore nel suo ambiente di vita.

.....

2. Preoccupazioni «preventive» in ambito tedesco, ma non solo

1. Promozione della donna in un mondo educativo finora troppo coniugato al maschile.

2. Importanza delle azioni post-curricolari, che rivelano una certa tensione:

a) tra orientazione ai programmi /e/ attenzione prioritaria alle esigenze dei giovani;

b) tra obbligatorietà /e/ volontarietà di partecipazione;

c) tra pressione per i risultati /e/ relativa libertà dei traguardi da raggiungere;

d) tra attenzione alle mancanze e agli errori/e/ prioritaria attenzione alle capacità personali;

e) tra orientazione allo sviluppo intellettuale /e/ attenzione al gioco, alla cultura, allo sviluppo della personalità.

3. Salvare il mondo dei ragazzi dalla società della prestazione, dell'economia e della produttività fine a se stessa.

3. Principi di azione preventiva

1. Farsi «prossimo» di ogni giovane.

2. Incontrarlo in «cortile».

3. Scommettere su dialogo, ragione, pazienza.

4. Essere testimoni: non solo maestri o insegnanti.

5. Stimolare alla ricerca su: la vita, Dio, il servizio.

6. Valorizzare l'identità vocazionale degli educatori.

.....

IV. DOCUMENTI CONCLUSIVI

Il pomeriggio di sabato, 2 dicembre, i gruppi, su indicazione della Commissione di coordinamento, lavorarono all'elaborazione del documento conclusivo, che doveva esprimere le intenzioni dei convegnisti e definire alcune linee operative comuni. In base ai risultati raggiunti, venne stilato un «testo martire», vale a dire una bozza del documento conclusivo, attorno a cui si lavorò la mattina di domenica, 3 dicembre: fino alla votazione del documento riveduto, corretto e discusso in assemblea. Qui se ne riporta la stesura definitiva.

Concluse il Convegno d. Luc Van Looy.

In questa sezione viene pure presentato il messaggio che benevolmente il Papa inviò ai convegnisti, non potendo riceverli a motivo del concomitante sinodo dei vescovi libanesi. Esso fu letto in assemblea la mattina di domenica. Ed infine si offre il testo registrato dell'Omelia del Card. Pio Laghi, Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, tenuta ai convegnisti, nella celebrazione eucaristica di sabato 2 dicembre, a cui fece seguito una visita guidata alla città di Roma.

A loro modo tali documenti possono essere visti come un'integrazione del documento conclusivo e per questo sono qui collocati.

1. PER UN'AZIONE COMUNE DELLA SCUOLA SALESIANA IN EUROPA: DOCUMENTO CONCLUSIVO

1. L'importanza della scuola

Come partecipanti al Convegno europeo della scuola salesiana, condividiamo «la convinzione, corroborata dalla prassi, che la scuola costituisce un mezzo privilegiato di educazione della gioventù, un elemento valido di promozione popolare e un ambiente di evangelizzazione di particolare efficacia» (E. Viganò).

2. Le sfide dell'Europa alla scuola salesiana

L'Europa attuale — multiculturale, multi-etnica, multireligiosa, tormentata da insorgenti nazionalismi e da una diffusa secolarizzazione — si apre al terzo millennio, chiedendo alla scuola salesiana di essere efficace agente di formazione, evangelizzando la cultura e educando ad una coscienza europea di tolleranza, di solidarietà e di rispetto della diversità, in una prospettiva di sviluppo libero, giusto e democratico.

3. Il Sistema Preventivo per l'Europa d'oggi

La scuola salesiana è scuola che pone al centro la persona dei e delle giovani e la loro volontà di protagonismo; è scuola popolare, aperta al mondo e radicata nella propria terra; è scuola di lavoro e di formazione culturale e professionale; è scuola che crea una comunità e un ambiente d'impegno e di fiducia reciproca; è scuola caratterizzata dalla presenza amorevole e testimonianze degli educatori; è scuola-laboratorio di incontro, di amicizia fraterna e di riflessione critica e creativa del proprio patrimonio culturale, umanistico e tecnico.

Siamo certi che — vivendo in un tempo segnato da accelerati processi di cambiamento che stimolano ad innovare gli stili educativi — il sistema preventivo di Don Bosco, patrimonio della famiglia salesiana e della chiesa universale, ha molto da dire per l'educazione dei giovani e per la promozione della cultura in Europa.

4. Iniziative formative

A questo scopo pensiamo siano da sviluppare iniziative e progetti, che convergano nei differenziati contesti socio-culturali a formare i nuovi cittadini europei.

In particolare proponiamo:

A. a livello di educazione d'insieme:

1) promuovere con impegno primario progetti, scambi, visite di studenti e di insegnanti, gemellaggi tra scuole e centri di formazione, specie tra paesi vicini, in modo da attingere alle risorse europee del Fondo Sociale Europeo;

2) predisporre «un» progetto formativo transnazionale :

— per la formazione dei docenti (specie di lingue);

— per la sperimentazione di tecnologie didattico-educative nuove;

— per la conoscenza della cultura e della vita delle realtà nazionali;

3) favorire progetti di partenariato scolastico;

4) favorire progetti comuni nelle vacanze (collegandosi con le associazioni e le organizzazioni di turismo, sport, spettacolo esistenti a livello salesiano) anche per aiutare a costruire o rinnovare case salesiane dell'Est o delle missioni salesiane;

5) celebrare periodicamente (ogni due o tre anni) un incontro europeo dei direttori di scuole e di centri;

6) approntare corsi per insegnanti ad usare l'Internet e l'E-mail.

B. a livello di proposta educativa scolastica:

1) inserire nel progetto culturale scolastico la dimensione europea con obiettivi ed itinerari appropriati, creando un clima sensibile alla dimensione europea;

2) favorire tra studenti e docenti l'apprendimento delle diverse lingue, culture e modi di vita dei vari paesi;

3) diffondere tra le singole regioni salesiane la conoscenza di quanto progetta l'Unione Europea nei vari settori dell'educazione;

4) stimolare e favorire la produzione di libri e sussidi che siano attenti alla matrice culturale e ai valori umanistici dell'Europa.

C. a livello di formazione professionale:

1) analizzare e confrontare indirizzi e programmi europei di formazione professionale (con speciale attenzione ai problemi ecologici, di integrazione interculturale e di educazione alla cittadinanza);

2) potenziare programmi di formazione professionale per giovani svantaggiati o senza qualifica.

5. Condizioni

Per la realizzazione di queste iniziative crediamo necessarie le seguenti condizioni:

1) dare prioritaria attenzione alla dimensione europea nella formazione e nell'aggiornamento dei docenti;

2) fare uno studio di tipo sociologico sulle necessità educative della gioventù e sulla situazione della scuola salesiana in Europa;

3) conoscere, confrontare e valutare i differenti sistemi educativi europei;

4) superare l'individualismo con progettazioni comunitarie condivise;

5) arrivare a decisioni vincolanti a livello nazionale, regionale e europeo (specie per ciò che riguarda iniziative, scambi di personale e di insegnanti, forme di collaborazione...).

6) stabilire criteri-standard di qualità della nostra offerta educativa (come primo passo per il riconoscimento reciproco di studi);

7) stimolare scambi editoriali tra paesi e regioni europee salesiane.

6. Elementi organizzativi

Per un'azione europea comune della scuola salesiana crediamo necessari i seguenti supporti organizzativi:

1) due uffici (per la scuola e per la formazione professionale) all'interno del Dicastero della Pastorale Giovanile;

2) un «segretariato» europeo, con scopi di informazione, animazione, promozione e coordinamento delle iniziative. Il coordinatore di esso deve:

- essere nel Dicastero della PG;
- fissare la periodicità delle sue riunioni;
- inviare a tutte le scuole e centri gli atti delle riunioni;
- definire un piano annuale con obiettivi, azioni e con un punto di attenzione speciale;
- diffondere documenti rilevanti.

3) una banca-dati di informazione e una rete informatica salesiana (per comunicare e scambiare idee, novità, progetti, iniziative, materiali, risorse, notizie su organizzazioni di aiuto e di sovvenzioni nazionali e internazionali);

4) informazioni circa possibili referenti (es. Don Bosco COMIDE) presso le sedi e le istituzioni comunitarie centrali e le organizzazioni internazionali, in vista di favorire l'accesso a «budgets» per la formazione;

5) un luogo (Colle Don Bosco?), come punto di riferimento, d'incontro, di comunicazione e di convivenza europea salesiana;

6) un Istituto di formazione salesiana a livello europeo per direttori di Istituto o Centro Professionale, insegnanti ed educatori;

7) iniziative (corsi, stages, istruzione a distanza...) per formare insegnanti-coordinatori locali alla dimensione europea;

8) un calendario con scadenze regolari di incontri europei su temi di interesse comune (orientamento scolastico, aree didattiche, fallimento scolastico, situazione giovanile, animazione pastorale della scuola...).

7. Un'attenzione particolare all'Est-Europa e ai paesi in via di sviluppo

Dentro l'orizzonte formativo europeo ed in un clima di reciproco aiuto e scambio fraterno salesiano, si presterà una primaria attenzione all'Est europeo e ai paesi in via di sviluppo, specialmente per ciò che riguarda strumentazione tecnologica, apporto di personale docente, scambi e gemellaggi inter-scolastici e informazioni organizzative, non escludendo aiuti per erigere o ampliare scuole salesiane esistenti o nuove.

8. Il futuro del Convegno

Ci auguriamo che questo Convegno permetta un effettivo miglioramento della qualità della azione formativa salesiana e dia concretezza al sogno educativo e preventivo di Don Bosco per i giovani e le giovani dell'Europa e del mondo intero.

2. CONCLUSIONE DEL CONVEGNO

di Luc Van Looy

1. Al termine dei nostri lavori voglio ringraziare innanzitutto alcune persone. Don Angel Astorgano, Don André Delgado, Don Carlo Nanni, Don Guglielmo Malizia, Don Bruno Bordignon e Don Giuseppe Lupo che hanno spinto ed incoraggiato molto la realizzazione di questo convegno ed hanno contribuito notevolmente al suo buono svolgimento. Don Giuseppe Fruttero ha dedicato molto lavoro alla prima fase dell'organizzazione, mentre l'ultima parte è rimasta in mano a Don Javier Prieto.

I relatori hanno avviato la riflessione e ci hanno interpellato con delle proposte concrete e degli interrogativi incisivi.

Ringrazio tutti i partecipanti per la collaborazione «docile» e per il lavoro arduo che hanno fatto. Possiamo dire che abbiamo fatto tutto il possibile per fare di questo convegno una esperienza positiva e promettente per il futuro della scuola salesiana in Europa. Ringrazio i traduttori dei testi delle relazioni e della traduzione simultanea in aula.

2. Molte persone sono intervenute nel nostro convegno. Abbiamo avuto un messaggio incoraggiante del Papa Giovanni Paolo II. Ci ha visitato e stimolato il Prefetto della Congregazione per l'Educazione Cattolica, Card. Pio Laghi. Ci hanno parlato il Vicario del Rettor Maggiore, Don Juan Vecchi, e il regionale d'Italia Don Giovanni Fedrigotti. Sono espressioni di grazia e dell'importanza che la Chiesa e la Congregazione vogliono dare al nostro impegno per la scuola.

3. Abbiamo detto con chiarezza in questi giorni che la scuola è importante nella realizzazione del carisma di Don Bosco, non solo a livello culturale o organizzativo, ma anche come presenza nell'insieme del mondo giovanile e del mondo dell'educazione. La scuola ci dà una piattaforma di presenza nella società e nella Chiesa. Molti dei nostri giovani non avrebbero alcun contatto con la

Chiesa se non fosse attraverso la scuola cattolica. Questo evidentemente è vero anche per le famiglie dei nostri allievi. Ci rendiamo conto che l'istituzione scolastica stessa è in crisi o in fase di riforma in tanti paesi, e questo ci obbliga a creare una identità precisa della scuola salesiana. Allo stesso tempo procede l'unificazione dell'Europa e non possiamo rimanere assenti dal contesto globale che si sta creando in Europa. Così riconosciamo l'importanza di collegarsi e valorizzare il livello europeo dell'educazione scolastica. I nostri giovani e docenti hanno bisogno di vivere la dimensione più ampia che viene loro proposta nel contesto continentale.

4. Le proposte avanzate in questi giorni saranno prese a studiate attentamente nel Dicastero per la pastorale giovanile e per alcune di loro anche in sede di Consiglio Generale. La prima cosa che ci spetta però dopo questo convegno è comunicare alle ispettorie l'esperienza fatta e le conclusioni alle quali siamo giunti. Manderemo anche a voi, partecipanti, il testo definitivo delle conclusioni insieme agli indirizzi completi dei presenti.

5. Mi piace concludere rispondendo alla domanda fatta in assemblea: «Qual è l'aspetto profetico della scuola salesiana?» Vorrei riassumere la profezia salesiana nella scuola in questo modo:

1) Mettere il giovane al centro e dare spazio al protagonismo giovanile nella scuola.

2) Formare e invitare i laici alla corresponsabilità con i salesiani, per la stessa missione.

3) Integrare la scuola con la vita, abbinandola con attività giovanili post-curricolari.

4) Salvarsi dal dominio economico commerciale o dall'interessamento esclusivamente funzionale del mercato del lavoro.

6. È giusto, alla fine di questa esperienza internazionale, ricca e impegnativa, ringraziare la Madre di tutta l'Europa, l'Ausiliatrice; affidiamo a Lei anche il processo che seguirà la realizzazione dei progetti che abbiamo espresso in questi giorni.

3. LETTERA DEL PAPA AI CONVEGNISTI

Carissimi Fratelli e Sorelle!

1. Sono lieto di rivolgermi, con questo messaggio, a voi che partecipate al convegno europeo sulla scuola salesiana. Siete venuti come rappresentanti di tutti i Paesi del Continente, a nome delle vostre comunità, per riflettere su come contribuire efficacemente alla costruzione di una Europa che promuova i valori culturali e religiosi della sua storia. Ciò per imprimere rinnovato vigore al carisma educativo di Don Bosco, applicato ai tempi nuovi e riletto in funzione dell'educazione dei giovani di oggi. E' questo un compito non facile, ma urgente. Per essere preparati ad affrontare le sfide del nuovo millennio, i giovani hanno infatti bisogno di chiarezza sui valori.

2. La Congregazione Salesiana in Europa ha contribuito — in oltre cento anni di vita — alla educazione della gioventù soprattutto, anche se non esclusivamente, attraverso la scuola, in modo speciale quella professionale e tecnica. Negli ultimi anni essa ha dato prova di vitalità aprendo nuove scuole nell'Europa dell'Est. So che sono stati avviati centri professionali oltre che in Polonia, anche a Gatchina, nelle vicinanze di San Pietroburgo, ed ora in Bosnia, presso Sarajevo. Questo perché i figli spirituali di don Bosco continuano a credere nell'importanza della scuola come ambiente e mezzo efficace per la formazione dei giovani e per la promozione dei più poveri. La scuola cattolica in Europa ha influito nella cultura e nella vita cristiana della gente, soprattutto preparando i giovani ad essere capaci di trasformare la società con la forza del Vangelo.

La scuola, infatti, non deve mirare solamente a dare un titolo o a preparare per un impiego; ma deve puntare ad offrire un'educazione integrale della persona.

3. Alcuni giorni fa, parlando alla seduta Plenaria della Congregazione per l'Educazione Cattolica, ricordavo che l'educazione

è la comunicazione dell'amore di Dio e solo chi ama sa educare, «perché solo chi ama sa dire la verità che è l'amore» (14 novembre 1995). Cari insegnanti nelle scuole salesiane, per comunicare la verità dell'amore ai giovani, voi avete un grande modello in San Giovanni Bosco.

Ben cosciente era «il Santo dei giovani» che la scuola è un ambiente dove il giovane si incontra con gli amici e crea rapporti vitali con gli adulti. È pertanto importante il rapporto che viene a instaurarsi tra educatore e giovane. Per Don Bosco questo costituisce un elemento educativo essenziale. «Educare è cosa del cuore», diceva, e voleva che i suoi collaboratori fossero presenti tra i giovani: una presenza non ridotta alle aule scolastiche, ma estesa ad ogni momento della vita, attraverso il contatto e la collaborazione con i genitori, nella consapevolezza che l'insegnante è chiamato ad essere un modello per i suoi allievi.

4. Questo vostro incontro, carissimi Fratelli e Sorelle, testimonia inoltre che la preoccupazione della Famiglia Salesiana è far sì che la scuola, superando i confini di un ambiente ristretto, diventi una autentica palestra formativa che dischiuda ai giovani un orizzonte mondiale, facendo crescere in loro la coscienza della generosità e della solidarietà, necessarie per trasformare il mondo. La scuola infatti può contribuire molto al servizio dei popoli in maggiore necessità. Voi avete una lunga esperienza in merito: sono numerosi gli insegnanti e gli allievi delle vostre scuole che partecipano a iniziative di cooperazione con i Paesi in via di sviluppo, soprattutto nei mesi estivi. Le scuole professionali, in particolare, hanno il merito di aver impostato e seguito non pochi centri di addestramento professionale in Paesi meno sviluppati. Continuate su tale cammino di apertura e di solidarietà coinvolgendo gli allievi in iniziative di promozione e di educazione, in modo che essi stessi diventino a loro volta educatori delle generazioni future. Per rinnovare l'Europa è indispensabile questa apertura di orizzonte e questa capacità di offrire le proprie risorse culturali ed educative al mondo intero.

5. Desidero ora indirizzare una parola particolare ai laici. Voi, carissimi Fratelli e Sorelle, avete nella scuola di Don Bosco, il compito impegnativo di essere pienamente corresponsabili nell'e-

ducazione umana e cristiana degli allievi. Ecco perché siete chiamati a formare salde comunità educative, che portino insieme le responsabilità connesse con la gestione delle strutture e con l'accompagnamento di ogni alunno ed alunna. Il compito educativo, infatti, non può essere realizzato dai singoli individui, ma nella comunione e partecipazione di tutti. Quanto importante era per Don Bosco la presenza dell'educatore tra i giovani: cercate, quindi, anche voi la vostra gioia nello stare in mezzo ai giovani!

Inoltre, cari docenti laici, voi avete un ruolo prezioso da svolgere nella formazione sociale e politica dei giovani. Aiutateli a saper leggere i segni dei tempi e ad affrontare con saggio discernimento la realtà nella quale vivono. Nella mia lettera «*Juvenum Patris*» (1988) ho sottolineato l'importanza di un cammino educativo grazie al quale «i giovani siano forniti di una coscienza critica che sappia percepire i valori autentici e smascherare le egemonie ideologiche» (n.16).

6. Esorto, infine, tutti a rivolgere lo sguardo a Cristo, l'educatore perfetto e ad imparare da Lui a dialogare con i giovani. Come Gesù accompagnò i discepoli nel cammino verso Emmaus (cfr Lc 24), così prendete l'iniziativa dell'incontro. Ponetevi accanto ai giovani, percorrete la loro strada ascoltandoli; condividete le loro ansie ed aspirazioni; spiegate loro con pazienza e amore il Vangelo, suscitando in essi l'ardore della fede che li trasformi in testimoni e annunciatori credibili del Vangelo.

Auguro di cuore che il vostro incontro sia ricco di frutti, mentre, per mezzo vostro, porgo il mio affettuoso saluto alle comunità educative che rappresentate. Prego il Signore — per intercessione di Maria Ausiliatrice e di San Giovanni Bosco — che vi ispiri e vi aiuti a tracciare un vero profilo europeo e cristiano della scuola salesiana. A voi, che avete partecipato a questo Convegno, ed alle scuole salesiane dell'Europa invio volentieri una speciale Benedizione Apostolica.

Dal Vaticano, sabato 2 dicembre 1995

4. OMELIA DEL CARDINALE PIO LAGHI

2 dicembre 1995

1. Grazie per l'invito che mi avete rivolto di portare a voi il saluto dei miei collaboratori della Congregazione per l'Educazione Cattolica. Voi sapete che questo dicastero, nel quale lavoro ormai da cinque anni, è il dicastero che ha le sue competenze in vari settori nella vita della Chiesa per quanto riguarda l'educazione cattolica e quindi delle scuole cattoliche in tutto il mondo, per dare a queste scuole un certo orientamento, in modo che siano veramente cattoliche e promuovano l'insegnamento dei valori: non solo dei valori orizzontali, ma anche e soprattutto dei valori verticali della fede in Cristo.

Naturalmente la nostra Congregazione si occupa pure e in particolare dei seminari, dove si formano i futuri sacerdoti, delle università cattoliche di cui molte gestite da salesiani; delle facoltà di teologia: abbiamo più di centocinquanta facoltà di teologia mentre le università cattoliche sono 940. Un campo quindi molto esteso, che impegna tutte le nostre forze. Per il nostro lavoro chiedo le vostre preghiere, mentre i miei collaboratori, tra i quali il Segretario Mons. Saraiva, portoghese, il sottosegretario e gli altri si impegnano a sostenermi con le loro preghiere, e in particolare con le mie preghiere.

Sotto molti aspetti il merito principale per trovarmi qui è l'esser un ex-alunno salesiano. Con voi quindi voglio «familiarmente» manifestare qualche riflessione.

2. Vi chiederete anzitutto per quale motivo si sono scelti questi due brani per la nostra liturgia. Uno dal libro di Samuele, dove è posta in risalto la figura di Davide, un giovanotto che con un pizzico di spavalderia si vanta delle sue imprese. Ma davanti all'imminente sfida ripone l'ultima fiducia in Dio. Egli affronta un momento difficile e decisivo per la sua vita: si troverà fra poco tra vita e morte; o vince lui o vince il gigante Golia. Di fronte a questa alternativa egli si affida soltanto a Dio.

Questo è per noi un messaggio molto forte, perché qualsiasi siano le difficoltà nelle quali ci troviamo, se abbiamo l'aiuto di Dio non c'è da aver paura.

Nel brano del Vangelo secondo Luca si parla di Gesù Maestro. Egli sta insegnando nella sinagoga. Ad un certo punto vede tra il pubblico una povera donna tutta deforme. Sospende di parlare, la chiama a sé, la guarisce con un atto di volontà espresso in poche parole e con un gesto: le impone le mani sul capo. Sotto il dominio di uno spirito malvagio, tutta piegata verso terra, la povera donna da tanti anni era incapace di fissare lo sguardo verso l'alto.

Per le nostre scuole, per le scuole salesiane, che non sono certamente ammalate o inferme, è il momento di tenere la testa alta, di camminare a testa alta e guardare al futuro, consapevoli dell'importanza della nostra proposta, per rispondere alle esigenze e alle sfide dei tempi di oggi.

3. Voi vi trovate in un ambiente, come quello dell'Europa, nel quale ci sono tante difficoltà. Soltanto per il nome di scuola — come si suol dire — «privata», rispetto alla scuola di Stato, sembra quasi che non esercitiamo una funzione pubblica. E invece noi la esercitiamo.

L'altra sera mi trovo in una riunione, con molta gente, in una scuola cattolica, qui a Roma, e con noi c'era il Ministro dell'Istruzione pubblica, il Professor Lombardi. Io mi permisi di dire, davanti a tutti, che la nostra scuola non è una scuola privata, perché non è un privato cittadino, o una privata famiglia che apre quella scuola. Sono delle istituzioni, è la Chiesa stessa; e noi insegniamo e seguiamo i programmi delle scuole pubbliche e ci sottomettiamo alle leggi del paese in cui ci troviamo. Quindi dissi che la nostra è una scuola pubblica non gestita dallo stato. Fra l'altro aggiunsi — mi riferivo naturalmente alla situazione dell'Italia — che noi abbiamo nelle nostre scuole cattoliche più di un milione di allievi. Ormai siamo giunti al limite non soltanto della sensibilizzazione da parte delle nostre forze, da parte dei nostri maestri e dei genitori, che mandano gli alunni nelle nostre scuole, ma siamo giunti al limite anche della sopportazione. Non sarà nel settembre del '96 o del '97, nemmeno forse del '98, ma potrebbe darsi che

all'inizio di un anno scolastico noi ci potremmo sentire obbligati a chiudere tutte le nostre scuole. E il governo italiano, come affronterà questa situazione? Un milione di alunni li dovrà gestire lo Stato, con quali spese! E quanta responsabilità di fronte alle famiglie!

4. Io non sono un rivoluzionario di accademia. Vengo però da una regione dove si possono fare questi atti e gesti, la regione di Romagna. Siamo un popolo abbastanza focoso. Ma, ripeto, abbiamo anche senso di responsabilità. Proprio ieri sul mio tavolo arrivava la richiesta da parte di una insegnante di una scuola di Reggio Emilia, che sta per chiudere i battenti, una scuola gestita da religiosi, perché non ci sono più le risorse materiali necessarie.

Ricordo alcune parole dell'amato e venerato don Viganò, in una sua intervista pubblicata alcuni anni fa. Egli ricordava che in Italia le difficoltà strutturali e storiche sono assai pesanti e hanno indotto una mentalità molto distorta. Tra queste il monopolio della scuola di stato e la grave limitazione dell'esercizio della libertà di educazione e di istruzione, che di fatto impedisce alle famiglie la scelta dei percorsi formativi per i loro figli. La politica scolastica è stata finora funzionale allo stato, con la conseguente indicazione obbligatoria di un unico modello di scuola. Questo è il punto: che diritto ha lo stato, un governo, di imporre ai propri cittadini un unico modello di scuola? Ma questo avviene in Italia.

Negli Stati Uniti, dove ho vissuto vari anni, vi è un altro sistema. Lì è vero che le scuole private, le scuole cattoliche non sono aiutate dallo stato, né dal governo federale né dagli stati locali; però sono riconosciute e hanno un'importanza fondamentale e godono di un grande prestigio. Ma qui in Italia, come in altri paesi dell'Europa, lo stato, i governi sembrano di avere il monopolio, per cui ogni cittadino viene educato dallo stato. Mentre negli Stati Uniti e in altri stati ci si preoccupa che i cittadini, i giovani, i ragazzi vengano educati e l'importante è che siano educati.

5. Nelle considerazioni che fate in questi giorni, vi trovate di fronte a tante difficoltà: difficoltà di ordine materiale, difficoltà anche per quanto riguarda i ragazzi che vengono da voi, per come vengono, da dove vengono, da quali famiglie, da quale società, difficoltà di stare con loro e di educarli.

Quando io entrai nel collegio salesiano di Faenza, l'educazio-

ne, il sistema, le famiglie, la società erano ben diverse. Oggi vi sono delle sfide che sono quanto mai esigenti. E allora che cosa ci vuole soprattutto? Io mi permetto di fare qualche rilievo, riferendomi ancora alle parole di don Viganò. La scuola salesiana è una scuola con qualche cosa di più; è una scuola in certo senso «particolare», come storia, come tradizione educativa e didattica, come lettura della domanda educativa dei giovani e delle famiglie, come proposta, come modello di comunità educativa, come stile, come contenuto dei progetti di insegnamento e di apprendimento; diversa soprattutto come ambiente.

Di questo io posso dare testimonianza. L'ambiente salesiano è espressione di scelte precise, come fondamento favorevole per lo sviluppo culturale e per quello delle varie dimensioni della vita personale. Io ne ho avuto esperienza, perché l'educazione cominciava alla mattina e andava fino alla sera tardi; non avveniva soltanto sui banchi della scuola, ma anche nel cortile, durante la ricreazione. Mi ricordo che c'era sempre lì il Consigliere, che vigilava sui nostri comportamenti e qualche volta ci metteva «alla colonna».

L'accompagnamento della persona del giovane era globale; una o due volte durante l'anno scolastico, venivano sospese le lezioni per dar luogo al ritiro o agli esercizi spirituali. Mi ricordo ancora che noi giovani e ragazzi, andando in chiesa la riempivamo dei nostri inni. E poi, naturalmente, riempivamo il cortile delle nostre voci nella ricreazione.

L'interesse era centrato nell'esperienza vitale del giovane, non solamente nell'esperienza scolastica. Mi ricordo che quando lasciai la scuola per entrare nel seminario, continuai sempre ad andare all'istituto e ad avere buoni rapporti con i professori, in particolare con alcuni, che mi avevano insegnato l'algebra, il latino, il greco; perché fra me e loro vi era un contatto di figlio a padre; sapevo che c'era ancora un legame, che non era soltanto un legame affettivo, ma un legame che mi teneva come guida nel futuro. E ciò perché la funzione docente era globalmente educativa, non puramente professionale: i miei maestri non esaurivano la loro funzione di maestri nella scuola.

Persone, spazio, tempo, insegnamento, studio, attività diverse erano organicamente interagenti in un clima di serenità, di gioia e di impegno. In un ambiente così concepito e realizzato vengono

avviati percorsi educativi che, iniziati nella scuola e dalla scuola, trovano sbocco oltre la scuola.

6. Don Viganò nella sua intervista afferma che le scuole salesiane vogliono rispondere alla domanda di educazione integrale.

Qualcuno dice che la pastorale salesiana è troppo orizzontale, cioè si insegnano i valori della solidarietà, della giustizia, dei diritti umani, ecc.; c'è l'impressione che si punti più sugli «onesti cittadini» che sui «buoni cristiani». No, noi evangelizziamo educando. Si punta, sì, sugli onesti cittadini, ma si punta soprattutto sui buoni cristiani, perché non si può essere onesti cittadini se non si è buoni cristiani.

A questo proposito vorrei fare un breve riferimento sia alla pedagogia di Don Bosco, che è poi una pedagogia di amore, sia a quello che ha detto il Santo Padre quindici giorni fa ai membri della Congregazione per l'Educazione Cattolica.

C'è infatti perfetta sintonia.

Don Bosco in quella famosa lettera da Roma del 1884 (che leggiamo nel breviario nella festa di San Giovanni Bosco) affermava che i salesiani rappresentano i genitori dei giovani a loro affidati e devono quindi essere come dei padri per i loro alunni. Se sarete veri padri, diceva Don Bosco, bisogna che ne abbiate anche il cuore e non arrivate mai alla repressione o punizione senza ragione. E ricorda che l'educazione è «cosa del cuore»; che Dio solo è padrone della vita dei giovani; e che come educatori non si può riuscire in cosa alcuna se Dio non ce ne insegna l'arte e ce ne mette in mano le chiavi. Per questo concludeva: «Studiamo di farci amare».

Il Santo Padre parlando ai membri della Congregazione per l'Educazione Cattolica ha ribadito che se si vuole che l'impegno educativo sia fruttuoso è necessario che gli educatori conoscano bene la loro identità e si pongano alla scuola di Gesù. Amate la verità e la verità vi farà liberi. Questa espressione di Gesù, consegnataci dal Vangelo di Giovanni, rappresenta un punto di riferimento decisivo per tracciare alcune prospettive del mistero dell'educazione.

Avrebbe potuto dire del ministero dell'educazione perché è anche ministero, ma dice del «mistero» dell'educazione. Infatti l'educazione mette le sue radici nella fede.

Nel versetto appena ricordato, Gesù mette in relazione le due componenti: verità e libertà. Voi la verità la dovete insegnare, ma non imporre, perché va rispettata la libertà di chi ascolta e apprende.

Nel passato si poneva la verità lontana dalla libertà, cioè la verità si imponeva e non si proponeva; oggi si rischia il contrario: cioè di tenere l'esercizio della libertà lontano dalla verità: tutti vogliono essere liberi. È la parola più usata oggi, e non soltanto negli Stati Uniti dove sembra essere un dogma, ma anche nella nostra Europa.

Una persona è invece libera quando riconosce la verità in se stessa. Questo comporta un lento, paziente, amoroso cammino attraverso il quale è possibile scoprire il proprio vero essere. E proprio in questo lungo cammino si inserisce la figura dell'educatore, che aiuta con tratti paterni e materni a riconoscere la verità su se stessi. Ma la verità su di noi è strettamente legata all'amore di Dio verso di noi.

7. I salesiani alla sera, quando si riuniscono con i loro allievi nei collegi, danno sempre, come faceva Don Bosco, la «buonanotte». Oggi in molte scuole so che si dà il «buongiorno». In ogni caso si tratta di una parola che vuole essere un ricordo.

Io vorrei lasciarvi come ricordo le parole del Santo Padre, che mi pare siano fondamentali e in sintonia con le parole di Don Bosco: «Solo chi ama possiede e conserva il mistero della nostra vera immagine. Solo chi ama educa. Perché solo chi ama sa dire la verità, che è amore. Dio è il vero educatore, il primo educatore perché Dio è amore».

Il senso di ogni attività educativa è collaborare alla scoperta della vera immagine che Dio ha impresso in ciascuno di noi.

Perciò è importante ricordarsi che l'educazione è arte del cuore e che solo chi ama educa.

V. APPENDICI

Il presente capitolo è dedicato alla presentazione delle appendici che costituiscono parte integrante del presente lavoro. Le appendici sono divise in due parti: la prima parte contiene le tabelle di dati e la seconda parte contiene i grafici e le figure. Le tabelle di dati sono presentate in formato elettronico e sono disponibili in formato PDF e in formato Excel. I grafici e le figure sono presentati in formato elettronico e sono disponibili in formato PDF e in formato PowerPoint. Le tabelle di dati e i grafici e le figure sono presentati in formato elettronico e sono disponibili in formato PDF e in formato Excel. Le tabelle di dati e i grafici e le figure sono presentati in formato elettronico e sono disponibili in formato PDF e in formato Excel.

Nel quadro di un lavoro educativo-scolastico comune, la mattina di domenica vennero presentate l'Associazione «Don Bosco-Comide International» e l'«O.I.E.C.», il Bureau Internazionale per l'Educazione Cattolica. Della prima si riportano gli Statuti e della seconda il testo della presentazione ufficiale.

Seguono il quadro statistico delle scuole salesiane in Europa, il programma del convegno e l'elenco dei partecipanti.

1. ASSOCIAZIONE

«DON BOSCO-COMIDE INTERNATIONAL»

STATUTI

Titolo 1. DENOMINAZIONE - OGGETTO - SEDE - DURATA

Art. 1: Viene eretta un'Associazione internazionale a scopo filantropico e pedagogico, denominata: «DON BOSCO-COMIDE International» (Servizio di Cooperazione missionaria allo sviluppo), con sede nell'agglomerazione di Bruxelles. Sede sociale: Avenue Léopold II 19S, B-1080 BRUXELLES, Belgio. Quest'Associazione è governata dalla legge belga del 25 ottobre 1919, che conferisce personalità giuridica a organizzazioni internazionali che perseguono uno scopo filantropico, religioso, scientifico, artistico o pedagogico, modificata dalla legge del 6 dicembre 1954.

Art. 2: L'Associazione ha come fine sociale, senza scopi lucrativi:

1. la promozione umana per mezzo dello studio e della elaborazione di progetti di sviluppo sociale ed economico, pedagogico ed educativo, di preferenza nei paesi in via di sviluppo e a favore di gruppi sfavoriti della popolazione.
2. l'organizzazione e il sostegno di opere caritatevoli o di giustizia sociale in favore dei più poveri, sia sul piano sociale e culturale che sul piano della sanità.
3. l'organizzazione e il sostegno di tutte le attività di formazione e di informazione, che hanno come scopo la promozione della comprensione reciproca tra giovani, giovani adulti e adulti in Europa e nel mondo, fra l'altro per mezzo dell'organizzazione di incontri nazionali ed internazionali.

Art. 3: L'Associazione è eretta per una durata non limitata.

Titolo 2. I MEMBRI

Art. 4: Possono diventare effettivamente membri dell'Associazione:

1. I membri o i delegati del Consiglio Superiore della Società di S. Francesco di Sales e dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, con sede a Roma.
2. I responsabili delle provincie religiose salesiane in Europa.
3. Il presidente o il suo delegato de «L'association des Religieux Salésiens affectés à l'Enseignement» A.S.B.L. - Lubumbashi, Zaire.
4. I membri del Consiglio Direttivo di DMOS-COMIDE, A.S.B.L. con sede a Bruxelles.
5. Persone impegnate nell'ambito dello sviluppo in uno dei cinque continenti, proposte dal Consiglio Direttivo.

Art. 5: Il numero di membri effettivi non può essere inferiore a 4.

- Art. 6:**
1. I membri menzionati nell'art. 4, 1, 2, 3 e 4 perdono automaticamente lo stato di membri dell'Associazione, quando cessano di esercitare la loro funzione nelle rispettive associazioni.
 2. Ogni membro può dare le dimissioni dall'Associazione, comunicando per iscritto al Consiglio Direttivo la propria dimissione. L'esclusione di un membro può essere decretata dall'Assemblea Generale, su proposta del Consiglio Direttivo, con maggioranza di due terzi dei voti effettivi.
 3. I membri dimissionari o esclusi non possono far valere alcun diritto sul fondo sociale dell'Associazione.

Titolo 3. STRUTTURE

Art. 7: Gli organi direttivi dell'Associazione sono :

1. L'Assemblea Generale
2. Il Consiglio Direttivo
3. Il Segretario Generale e il Segretariato

Sezione I. *L'Assemblea Generale*

Art. 8: L'Assemblea Generale è composta da tutti i membri effettivi. È presieduta dal presidente.

Art. 9: Il presidente convoca l'Assemblea Generale e stabilisce l'ordine del giorno. L'ordine del giorno deve essere comunicato dieci giorni prima della data stabilita per l'adunanza e deve comprendere tutti gli argomenti che almeno un quinto dei membri ha chiesto di trattare.

Art. 10: Sono riservati alla competenza dell'Assemblea Generale:

1. l'accettazione di nuovi membri;
2. l'elezione o l'esclusione di membri del Consiglio Direttivo;
3. l'approvazione del resoconto delle attività;
4. l'approvazione dei bilanci e dei conti;
5. la modificazione degli statuti;
6. l'esclusione di un membro;
7. il libero scioglimento dell'Associazione.

Art. 11: L'Assemblea Generale ordinaria si raduna ogni anno nella sede sociale dell'Associazione. Il Consiglio Direttivo, per ragioni tecniche o logistiche (accomodazione, apparecchi specifici) o altre, può decidere che l'Assemblea Generale avrà luogo in un altro posto.

Art. 12: Il presidente, con l'approvazione del Consiglio Direttivo, può convocare Assemblee Generali straordinarie. Tale convocazione deve farsi su richiesta esplicita e scritta da parte di un quinto dei membri, indirizzata al presidente, menzionando i punti che devono figurare nell'ordine del giorno. Il termine della convocazione per mezzo di telex, FAX o lettera è stabilito a 15 giorni.

Art. 13: L'Assemblea Generale non può iscriverne nuovi argomenti nell'ordine del giorno senza l'accordo di due terzi dei membri presenti o rappresentati.

Ogni decisione riguardante questi nuovi punti all'ordine del giorno deve essere presa con la stessa maggioranza di 2/3.

- Art. 14: Salvo in casi eccezionali, stabiliti dalla Legge o dagli statuti, l'Assemblea Generale è composta validamente quando la metà dei membri è presente o rappresentata. Le sue decisioni sono prese per semplice maggioranza dei voti effettivi. In caso di parità di voti, il voto del presidente sarà decisivo.
- Art. 15: Ogni membro dispone di un solo voto e può farsi rappresentare da un altro membro per mezzo di una delega scritta. Nessun membro può essere portatore di più di due deleghe.
- Art. 16: Le elezioni, le dimissioni e le esclusioni si fanno per mezzo di votazione segreta. La votazione segreta può anche essere richiesta su semplice decisione del presidente o su richiesta di almeno un quinto dei membri presenti o rappresentati.
- Art. 17: I verbali delle deliberazioni dell'Assemblea Generale sono registrati in un registro e firmati dal presidente e dal segretario generale.
- Art. 18: Gli statuti possono essere modificati dall'Assemblea Generale su proposta del Consiglio Direttivo o su richiesta scritta di almeno un quinto dei membri effettivi, indirizzata al Consiglio Direttivo. Ogni proposta o richiesta di modifica deve essere iscritta all'ordine del giorno dell'Assemblea Generale successiva. L'Assemblea Generale chiamata a pronunciarsi su una modifica degli statuti lo può fare in modo valido soltanto quando almeno due terzi dei membri effettivi sono presenti o rappresentati. Se il quorum non è raggiunto, il presidente convocherà una nuova Assemblea Generale, che deciderà in modo valido indipendentemente dal numero dei membri presenti o rap-

presentati. Per essere accettata ogni modifica deve essere approvata con i due terzi dei voti effettivi. Le modifiche assumono valore legale con la pubblicazione nei supplementi della Gazzetta Ufficiale del Belgio.

Sezione II. Il Consiglio Direttivo

Art. 19: Il Consiglio Direttivo

1. È composto da 4 a 8 membri. Uno dei membri deve avere la nazionalità belga, finché ciò è richiesto dalla legge belga.

2. I membri vengono eletti dall'Assemblea Generale per la durata di 5 anni. Il mandato può essere rinnovato.

Art. 20: 1. Il Consiglio Direttivo elegge tra i propri membri un presidente e un vice presidente.

2. Il Consiglio Direttivo organizza se stesso. Può delegare una parte delle competenze ad alcuni dei suoi membri o a un terzo, fra altre la funzione di Segretario.

Art. 21: Il Consiglio Direttivo si raduna almeno una volta l'anno. Viene convocato dal presidente via FAX o per mezzo di lettera, spediti almeno 10 giorni prima della data stabilita per l'adunanza. La convocazione non deve menzionare necessariamente tutti i punti all'ordine del giorno.

Art. 22: Le decisioni vengono prese con la semplice maggioranza dei voti effettivi. L'adunanza del Consiglio Direttivo è valida quando è presente la metà dei membri.

Art. 23: 1. Il Consiglio Direttivo è incaricato della preparazione e dell'esecuzione delle decisioni dell'Assemblea Generale. Inoltre il Consiglio Direttivo ha potere di prendere tutte le decisioni che non sono esplicitamente riservate all'Assemblea Generale.

2. Il Consiglio Direttivo ha il potere di rappresentare e di vincolare l'Associazione, senza permesso speciale da parte delle Assemblee Generali, in processi giudiziari ed altri

affari, ivi comprese le azioni che sono di competenza dell'Assemblea Generale. L'Associazione è rappresentata validamente presso il tribunale per mezzo del presidente o per mezzo di un dirigente incaricato di questo compito dal Consiglio Direttivo.

Art. 24: Ogni anno, all'occasione dell'Assemblea Generale, il Consiglio Direttivo deve presentare un rendiconto amministrativo dell'anno passato.

I verbali del Consiglio Direttivo vengono registrati in un registro ad hoc e firmati dal presidente e dal segretario generale.

Sezione III. Il Segretario Generale e il Segretariato

Art. 25: L'attività quotidiana dell'Associazione è assicurata dal Segretario Generale. Il Segretario Generale è nominato dal Consiglio Direttivo, per la durata di 5 anni. Il suo mandato può essere rinnovato. Il mandato del Segretario Generale è definito in un Regolamento, stabilito dal Consiglio Direttivo.

Art. 26: 1. Il Segretario Generale può essere eletto tra i membri dell'Associazione o può anche essere un estraneo.
2. Indipendentemente dalle prerogative che gli possono essere assegnate secondo l'art. 4, 4 e 5, egli assiste alle adunanze dell'Assemblea Generale e del Consiglio Direttivo.

Titolo 4. MEZZI DISPONIBILI

Art. 27: I mezzi a disposizione dell'Associazione consistono in donazioni, sussidi, legati e ogni altra fonte compatibile con la legge e con il carattere proprio degli scopi dell'Associazione.

Art. 28: L'anno amministrativo incomincia il 1 gennaio e termina il 31 dicembre. Il Consiglio Direttivo presenta, all'occa-

sione dell'Assemblea generale annuale, il consuntivo dell'anno amministrativo precedente e il preventivo per il nuovo anno amministrativo.

Titolo 5. SCIoglimento

- Art. 29: L'Assemblea Generale non può decidere lo scioglimento dell'Associazione se non sono presenti o rappresentati due terzi dei membri effettivi. Se tale condizione non è soddisfatta, può essere convocata una seconda Assemblea Generale, che poi decide validamente indipendentemente dal numero di membri effettivi o delegati che sono presenti. In ogni caso lo scioglimento deve essere approvato da una maggioranza di due terzi dei voti effettivi.
- Art. 30: L'Assemblea Generale convocata a pronunciarsi sullo scioglimento deve essere annunciata e convocata almeno tre mesi prima.
- Art. 31: Lo scioglimento ha valore legale soltanto dopo l'approvazione con Regio Decreto e la pubblicazione di esso, richiesto dall'art. 3 della legge del 25 ottobre 1919.
- Art. 32: In caso di scioglimento, il capitale dell'Associazione verrà trasferito a un'altra Associazione senza scopo lucrativo che persegue finalità analoghe.
- Art. 33: Per tutti i punti non previsti dagli statuti, si applicheranno le disposizioni della legge del 25 ottobre 1919, modificata dalla legge del 6 dicembre 1954, che conferisce personalità giuridica ad associazioni internazionali.

2. L' O.I.E.C.: «BUREAU INTERNAZIONALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA»

1. Che cos'è l'OIEC?

È il Bureau Internazionale per l'Educazione Cattolica (l'OIEC è un'organizzazione non governativa = ONG):

— che rappresenta, in qualità di ONG, l'educazione cattolica in tutto il mondo;

— che raggruppa i segretariati nazionali di educazione cattolica;

— è stata fondata nel 1952 a Lucerna (Svizzera);

— è stata riconosciuta dalla Santa Sede nel 1956;

— ha il Segretariato generale sito in: rue des Eburons, 60 - B - 1040 Bruxelles (Belgio); tel. 2.230.72.52 fax 2.230.97.45;

— ha uno statuto di organo consultivo ed informativo presso le organizzazioni dell'ONU, in particolare quelle che sono più attive nell'ambito dell'istruzione:

* UNESCO: statuto consultivo, categoria B, dal 1958.

* UNICEF: statuto consultivo dal 1963.

* ECOSOC: presso il Consiglio Economico e Sociale dell'ONU dal 1958;

— collabora con:

* la FAO (Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Alimentazione e l'Agricoltura),

* il BIT (Bureau Internazionale del lavoro),

— è dotata di uno statuto consultivo presso il Consiglio d'Europa ed ha rapporti con altre organizzazioni regionali intergovernative come l'OUA (Organizzazione dell'Unità Africana) e l'OSA (Organizzazione degli Stati Americani).

2. I suoi obiettivi

Questo Bureau vuole essere un'espressione della presenza della Chiesa nel mondo, in modo particolare nel campo dell'istruzione.

Il suo scopo è rendere palese nella comunità umana delle Nazioni, la sua volontà di collaborare nelle diverse sfere dell'educazione.

Si adopera in particolare per la promozione della scuola cattolica a livello mondiale, nonché per la formazione dei suoi insegnanti come educatori cristiani.

L'OIEC non vuole essere assente dai grandi progetti dell'ONU per la lotta contro l'analfabetismo. I 100 milioni di bambini che non hanno accesso alla scuola elementare e gli altri 100 che l'abbandonano prima di aver acquisito un livello minimo di istruzione, sono il costante oggetto di preoccupazione della scuola cattolica organizzata a livello mondiale nella OIEC. La scuola cattolica, per la sua identità e missione precipua, vuole aprirsi a tutti in maniera più ampia.

Il Congresso di Roma: «La scuola cattolica al servizio di tutti» sarà un vero e proprio rilancio per l'OIEC.

3. Dati statistici

L'OIEC raggruppa oltre 40 milioni di studenti, che sono così suddivisi nei diversi continenti:

- 9.500.000 in Africa
 - 12.000.000 in America
 - 10.000.000 in Asia
 - 9.000.000 in Europa
 - 800.000 in Oceania
- in più di 205 mila scuole.

È composta da:

- 85 membri costituenti (paesi)
- 16 membri associati
- 11 membri cooperatori
- 6 membri corrispondenti.

Attraverso le scuole cattoliche, l'OIEC ha contatto giornaliero con oltre 160 milioni di persone.

Non possiamo dimenticare inoltre l'enorme portata del lavoro quotidiano di carattere extrascolastico e quello di promozione sociale.

4. Il suo funzionamento

L'Assemblea Generale, composta da tutti i membri costituenti e dai membri associati, è l'organo supremo del Bureau. Si riunisce ogni tre anni.

Il Consiglio, costituito da 17 membri deliberanti, viene eletto dall'Assemblea Generale. Il Consiglio elegge il suo Presidente ed i suoi Vicepresidenti. Rappresenta, insieme alla Assemblea generale, un organo di riflessione e di delibera che controlla inoltre l'esecuzione delle decisioni dell'Assemblea generale. Si riunisce ogni anno.

La Presidenza è un'istanza di coordinamento del Consiglio che prende le decisioni che le sono consentite dagli Statuti.

5. La sua struttura

L'ASSEMBLEA GENERALE

Organo supremo

Tutti i membri

Concertazione e orientamento generale del programma

IL CONSIGLIO

Riflessione

Pianificazione

LA PRESIDENZA

Decisioni presidenziali

IL SEGRETARIATO GENERALE

Esecuzione

Organo esecutivo

I SEGRETARI REGIONALI

Animazione regionale ed internazionale:

— Africa

— America

— Asia

— Europa

— Medio Oriente

I RAPPRESENTANTI PERMANENTI

Rapporti con le organizzazioni internazionali:

- Parigi
- New York
- Ginevra
- Roma
- Strasburgo
- Vienna

Il Segretario generale organizza e dirige il Segretariato generale che è l'organo esecutivo permanente del Bureau; coordina e stimola l'attività dei segretari regionali e dei rappresentanti permanenti.

- Sottopone al Consiglio il programma di attività.
- Deve rendere conto della sua gestione all'Assemblea Generale che lo elegge con suffragio universale.
- Rappresenta il Bureau nei suoi rapporti esterni.

I Segretari regionali stimolano le attività del Bureau sul piano regionale.

Le regioni sono cinque:

- Africa e Madagascar, con sedi ad Accra e Dakar.
- America, con sede a Bogotà.
- Asia ed Oceania, con sedi a Nuova Dehli e Manila.
- Medio Oriente, con sede al Cairo.
- Europa, con sede a Bruxelles.

Rappresentanti Permanenti presso le istituzioni internazionali sono accreditati a Parigi, Ginevra, Roma, Strasburgo, New York e Vienna.

6. Le sue attività

L'OIEC confronta una vasta informazione sulle situazioni e i problemi dell'insegnamento cattolico su un piano mondiale.

Il Bureau organizza colloqui e riunioni di studio. Diffonde gli orientamenti pedagogici specifici del settore dell'insegnamento cristiano a tutti i suoi membri.

Sostiene la necessità per ogni scuola cattolica di promuovere il proprio progetto educativo.

Tramite i Segretari regionali, il Bureau rende possibile lo scambio delle loro esperienze fra i membri di una regione, l'analisi approfondita dei problemi caratteristici della regione, l'elaborazione di studi regionali sulle questioni di attualità, ed infine, che vengano tratte conclusioni che ogni paese potrà adattare alle proprie necessità.

Attraverso il lavoro dei suoi rappresentanti permanenti e delle delegazioni di esperti che partecipano alle riunioni internazionali, il Bureau rappresenta l'insegnamento cattolico presso le istanze superiori a livello mondiale e favorisce l'inserimento dell'azione educativa della Chiesa nell'azione educativa mondiale.

Il Bureau coopera con tutte le organizzazioni internazionali che rappresentano i diversi elementi costitutivi della scuola cattolica: associazioni di insegnanti, di allievi, di genitori.

7. Le sue pubblicazioni

— Una raccolta intitolata «Quaderni dell'OIEC».

— Un Bollettino trimestrale in tre lingue (francese, inglese e spagnolo) che pubblica articoli di fondo ed informazioni relative alla vita interna ed internazionale dell'OIEC e dei suoi membri.

— I Verbali delle Conferenze regionali, delle Assemblee Generali, ecc.

8. I suoi membri

I membri costituenti, organismi riconosciuti dalle autorità competenti come rappresentanti nel paese dell'insegnamento cattolico. Attualmente 85 paesi partecipano alle attività dell'OIEC.

I membri associati, organizzazioni di ambito mondiale che dedicano buona parte delle loro attività all'insegnamento cattolico.

I membri cooperatori, organizzazioni che hanno le stesse caratteristiche dei membri associati, senza la portata mondiale di questi, nonché le persone che desiderano collaborare attivamente.

I membri corrispondenti, che partecipano alle attività del Bureau a titolo informativo.

I membri onorari.

9. Progetti appoggiati dal Segretariato Generale dell'OIEC

Il Segretariato generale di Bruxelles, nonostante la sua precaria situazione finanziaria, non esita ad adoperarsi per appoggiare progetti e per raccogliere fondi per i suoi membri tramite diversi organi di aiuto.

Una prima serie di progetti riguarda la lotta contro l'analfabetismo ed, in particolare, la lotta contro l'abbandono scolastico precoce. Secondo le statistiche dell'UNESCO, questo tipo di fenomeno riguarda oltre 100 milioni di bambini, fenomeno che è attribuibile, fra l'altro, al fatto che i bambini non si sentono motivati ad imparare a leggere e a scrivere in una lingua ed in una cultura che non siano le loro.

Tali progetti si svolgono in 3 tappe ed ognuna comprende più fasi:

— prima alfabetizzazione nella lingua indigena ufficialmente riconosciuta nel paese;

— post-alfabetizzazione, della durata di 4 anni, per consolidare quanto acquisito;

— insegnamento della lingua internazionale, sulla base della lingua indigena di cui si ha la padronanza.

Due progetti di questo tipo sono ormai stati iniziati ed altri due sono allo studio.

A. Il progetto di alfabetizzazione in «Quechúa» (Bolivia - Altipiani delle Ande).

— *Obiettivo:* alfabetizzare 6 mila bambini nella loro lingua indigena, cioè il «quechúa». Bolivia ha riconosciuto il «quechúa» come una delle lingue nazionali del paese.

— *Costo totale* della prima tappa: 257.772 dollari USA; apporto locale: 120.000 dollari USA; aiuto dall'estero: 132.772 dollari USA.

— *Finanziamento*: L'OIEC, attraverso la sua A.S.B.L. (associazione non a scopo di lucro) belga «Educazione e Sviluppo», ha potuto ottenere un aiuto considerevole dalla Conferenza episcopale italiana che ha accettato di finanziare la prima tappa. Sono già stati versati 67.516 dollari USA.

— *Sviluppi negli altipiani boliviani*

a) prima fase: un'équipe di 8 persone, di varie discipline complementari, ha elaborato i materiali didattici (manuali, quadri illustrativi, ecc.) che sono ora in stampa;

b) seconda fase: 179 comunità locali, in 15 microregioni, sono state oggetto di campagne di sensibilizzazione; sono stati formati 20 formatori di formatori per portare avanti il messaggio alle 15 microregioni e per formare i futuri alfabetizzatori.

B. Il progetto di alfabetizzazione in lingua creola in Haiti.

— *Obiettivo*: alfabetizzare 20 mila bambini haitiani nella loro lingua popolare, ossia il creolo. Il paese ha riconosciuto il creolo come lingua nazionale assieme al francese.

— *Costo totale* della prima fase: 125.000 dollari USA; apporto locale: 25.500 dollari USA.

— *Sviluppi ad Haiti*: il lavoro dell'équipe multidisciplinare è già stato iniziato.

3. STATISTICA DELLE SCUOLE SALESIANE IN EUROPA

	CENTRI	ALLIEVI SALESIANI	DOCENTI LAICI	DOCENTI
ANDORRA	4	685	—	37
AUSTRIA	1	325	6	27
BELGIO	33	18.372	84	2.555
BOSNIA	1	900	3	30
CROAZIA	1	57	6	12
FRANCIA	37	10.201	133	404
GERMANIA	15	3.695	66	544
GRAN BRETAGNA	19	7.830	47	461
IRLANDA	5	1.410	12	22
ITALIA	191	34.512	1.128	2.772
MALTA	1	170	7	10
OLANDA	2	360	8	80
POLONIA	19	3.394	71	434
PORTOGALLO	24	6.104	125	437
RUSSIA	1	240	4	2
SLOVENIA	1	164	7	13
SPAGNA	222	86.972	1.134	2.623
SVIZZERA	4	705	13	69
UNGHERIA	1	270	2	30
TOTALI	582	176.366	2.856	10.562

FONTE: *Dati forniti al Convegno europeo sulla scuola salesiana (dicembre 1995).*

4. IL PROGRAMMA

30 NOVEMBRE - Giovedì

16.00 Inizio del Convegno

Introduzione: Luc Van Looy

Prima Relazione: *An Hermans*

«L'Europe Aujourd'hui»

Breve dibattito in Assemblea

Testimonianze:

Belgio, Inghilterra, Polonia, Spagna, Svizzera

1 DICEMBRE - Venerdì

09.00 Seconda Relazione: *Martin Lechner*

«La preventività salesiana oggi»

Breve dibattito in Assemblea

Intervallo

Lavoro di Gruppo:

Verso un decalogo della preventività.

Votazioni sulle proposte dei gruppi.

15.30 Terza Relazione: *Alain Beylot*

«L'Ecole Catholique Salésienne en France»

Breve dibattito in Assemblea.

Lavoro di Gruppo:

Preparazione di domande alla Tavola Rotonda su problemi concreti.

Tavola Rotonda: i cinque Relatori.

Moderatore: Carlo Nanni.

21.00 Serata di famiglia

2 DICEMBRE - Sabato

Eucaristia presieduta dal Card. Pio Laghi
Visita alla città di Roma.

15.30 Quarta Relazione: *Guglielmo Malizia*
«**Scambi delle scuole e dei centri di formazione a livello europeo**»

Intervallo

Quinta Relazione: *Angel Astorgano*
«**Hacia una política común de la Escuela Salesiana en Europa**»

Breve dibattito in Assemblea

Lavoro di gruppo:
Verso linee operative comuni

20.30 Commissione: sintesi delle linee operative e redazione
«testo martire»

3 DICEMBRE - Domenica

07.30 Eucaristia

09.00 Gruppi: elaborazione linee operative sul «testo martire»

10.00 Assemblea e valutazione.
Interventi vari.

11.00 Intervallo

11.30 Lettura del Testo Definitivo

12.30 Pranzo conclusivo

5. LA LISTA DEI PARTECIPANTI

ISPETTORIA	PARTECIPANTI - SDB-FMA	PARTECIPANTI - LAICI
AA - INVITATI	Delgado Don Andrés	Hermans An
	Chang Suor Ausilia	Lechner Martin
	Caputi Suor Rosetta	
AUS Austria	Pucher Don Josef	Prodingler Mag. A.
BEN Belgio - Nord	Deraeve Don Dominiek	Verlinde Luc
	Pottie Don Frans	Veys Dion
BES Belgio - Sud	Beguín Don Oscar	Christian M. Gohy
CEP Rep. Ceca	Martinek Don Michael	_____
CRO Croazia	Tunjic Don Niko	
EST S. Peterburgo Russia	Pistellato Onorino	Omitrenko Tatiana
FLY Francia - Lyon	Charmoille Don Jean-Nöel	_____
FPA Francia - Parigi	Beylot Don Alain	Sonnet Mr. Claude
GBR Gran Bretagna	Bailey Don Tony	Barker Mrs. Alice
GEK Germania - Köln	Helbing Don Reinhard	Deutzenberg Alois
GEM Germania - Munich	Schnapp Don Alfred	Dotz Gerald
IAD Italia-Adriatica	Perrotta Don Mario	Giannelli Teresa
ICP Italia-Circoscr. P.	Fraire Sig. Teresio	Cavalotto Claudio
ILE Italia-Lombardo-Em.	Ferraroli Don Alessandro	Bernardi Giovanni
	Bruni Don Emilio	_____
ILT Italia-Ligure-Tosc.	Colajacomo Don Giorgio	
IME Italia Meridionale	D'Angelo Don Antonio	Ardito Giovanna
IRL Malta (Delegazione)	Ebejer Richard	Grech Roberto
IRL Irlanda	Mc Evoy Don Anthony	Mc Evoy Dominic
IRO Italia - Roma	Barracu Don Luigi	Magagna Antonio
ISA Italia - Sardegna	Mameli Don Giorgio	_____
ISI Italia - Sicilia	Cicala Don Paolo	Lima Vincenzo
	Umana Don Carmelo	
IVE Italia - Venezia	Cusinato Don Walter	Cavallari M. Enrica
IVO Italia - Verona	Borello Don Luciano	Mattevi Fabrizio
PLE Polonia - Warsawa	Gabrel Don Antoni	Janik Jacek
PLN Polonia - Pila	Skopiak Don Stanislaw	_____
PLO Polonia - Wroclaw	Dziubczynski Don Piotr	P. Miecyslaw
PLS Polonia - Krakow	Rozmus Don Tadeusz	S. Franciszek
POR Portogallo	Mendes Don Joaquim	Soares Ramos José

ISPETTORIA	PARTECIPANTI - SDB-FMA	PARTECIPANTI - LAICI
RMG Roma - C. Generalizia	Van Looy Don Luc	_____
	Prieto Don Javier	
Roma - CNOS/Scuola-FAP	Colombo Don Stefano	_____
	Borsato Don Sergio	
Roma - CNOS/Centro Past.	Bordignon Don Bruno	_____
	Lupo Don Giuseppe	
	Rossi Don Giorgio	
SBA Spagna - Barcelona	Bosch Ramón	Lavado Ignacio
SBI Spagna - Bilbao	Miranda Don Angel	López Sig.ra Irune
SCO Spagna - Córdoba	Gonzalez Don Domingo	Moyano G. Iosé
SLE Spagna - León	Lozano Don Luis	_____
SLK Slovacchia	Nadasky Don Agustín	Rav. Mad. Margita
SLO Slovenia	Kuralt Don Marjan	Slajpah Peter
SMA Spagna - Madrid	San Pablo Don Lorenzo	Gómez Fermín
	Astorgano Don Angel	
	Cal Don Amado de la	
	Calavia Don Miguel Angel	
SSE Spagna - Sevilla	Vargas Don Enrique	Martínez M. Juan
SVA Spagna - Valencia	Villalonga Don José	González Juan José
UNG Ungheria	Barroero Don Giovanni	Lukács Barnabás
UPS Università Pont. Sal.	Angelucci Patrick	_____
	Wieczorek Gregorz	
	Malizia Don Guglielmo	
	Monni Don Gesuino	
	Nanni Don Carlo	
ZZ - Segreteria	Aucello Don Giacinto	_____
	Ruggieri Don Antonio	
ZZ - Traduttori	Impelido Néstor (<i>english</i>)	_____
	Cardoso Don M. Angel (<i>español</i>)	
	Lewicki Tadeusz (<i>polacco</i>)	
	Bigault Don Christian (<i>français</i>)	

INDICE

PRESENTAZIONE

1. La rinnovata attenzione formativa alla scuola e alla formazione professionale in Europa e nel mondo	1
2. La scuola e i Salesiani	2
3. Il Convegno	2

I. L'INTRODUZIONE E IL SONDAGGIO

1. L'opera scolastica salesiana (Luc Van Looy)	7
1. La scuola come campo dell'attività salesiana	7
2. La scuola come piattaforma di varie iniziative formative	8
3. La significatività salesiana della comunità educativa scolastica	9
4. La scuola come vita del giovane	10
5. La scuola come ambiente di formazione permanente ..	11
6. La scuola come espressione di Chiesa	12
7. La profezia della scuola salesiana	13
2. Le esperienze di scambi a livello europeo nelle scuole e nei centri di formazione salesiani: risultati di un sondaggio (Guglielmo Malizia e Vittorio Pieroni)	15
1. Evoluzione della pedagogia degli scambi scolastici in Europa	16
1.1. La situazione attuale	16
1.2. Le prospettive	17
2. L'Europa salesiana delle scuole e dei centri di formazione	18
2.1. Descrizione del campione e del questionario	18
2.2. Tipologia delle scs e dei cfps	22

2.3. Composizione del personale	24
2.3.1. I docenti	24
2.3.2. I direttori	27
2.4. Composizione dell'utenza	31
3. Esperienze di scambio a livello europeo	34
3.1. La diffusione delle esperienze di scambio	34
3.2. Descrizione delle esperienze di scambio	38
3.3. Valutazione dell'esperienza	40
3.4. Motivi della mancata realizzazione degli scambi .	43
4. In prospettiva di futuro	46
5. Riflessioni conclusive	50

II. LE RELAZIONI

1. Sfide attuali per l'educazione e l'insegnamento (An Hermans)	59
1. Quali funzioni ha la scuola?	59
1.1. La scuola: uno degli anelli nel processo di apprendimento per tutta la vita.....	60
1.2. La scuola: uno dei canali di valutazione nel cammino verso il successo e la felicità	61
1.3. La scuola: uno dei posti di guardia nella comunicazione di cultura e conoscenza	61
1.4. La scuola: uno dei terreni dell'educazione	62
2. Educare specchiandosi nella società odierna	63
2.1. Adattamento o contro-potenza?	66
2.2. L'uomo o il cittadino?	67
2.3. La famiglia e la scuola: partner o concorrenti? ...	69
2.4. Maschile o femminile?	70
2.5. Nazionalista, europea e internazionale?	71
2.6. Per la Chiesa, la moschea, o il deserto?	73
3. Educare: imparare la buona vita	74
3.1. Non rinchiudere l'educazione nella gabbia economica	76
3.2. Come educatore, mi trovo solo?	77
3.3. Favorire l'elasticità	78

4. Conclusione: la richiesta di indicatori di cammino per l'oggi	80
2. L'impegno preventivo della scuola salesiana nel contesto della situazione europea attuale (Martin Lechner)	83
1. Memorie storiche sulla scuola salesiana	83
1.1. Il significato della scuola per Don Bosco	83
1.2. Il significato della scuola nella tradizione salesiana	84
2. Elementi della situazione attuale degli studenti e delle scuole	84
2.1. La situazione degli studenti e delle studentesse....	84
a) Essere giovane vuol dire essere studente	84
b) Prolungamento della fase giovanile	85
c) La permanenza nella «società di coetanei» e la separazione delle generazioni	85
d) Perdita di importanza dei genitori	85
e) Il tempo libero come la vera vita	86
2.2. Alcune note sulla situazione della scuola	86
a) Domande sul contenuto dell'insegnamento	86
b) Domande sulla metodologia dello studio	87
c) Domande sul sistema-scuola	87
d) Domande sul personale insegnante e sul profilo di una scuola	88
3. Riflessioni sullo scopo, gli impegni e i profili di una scuola salesiana oggi	88
3.1. Obiettivi fondamentali e impegni delle scuole salesiane	88
a) Comunicazione di scienza	88
b) Individualità e autonomia	89
c) Comunità e solidarietà	90
d) Religione e spiritualità	90
3.2. Caratteristiche del profilo di una scuola salesiana	91
a) l'opzione per gli studenti più poveri e svantaggiati	91
b) la vicinanza alla vita	91
c) credere nel nucleo buono di ogni giovane	92

d) «Amore educativo»	92
e) la preventività	92
f) gioia e ottimismo	93
g) l'accoglienza	93
h) la pratica di fede	94
i) la comunità educativa e pastorale	94
4. Conclusione	94
3. La scuola cattolica salesiana in Francia (Alain Beylot)	95
I parte: L'INSEGNAMENTO CATTOLICO IN FRANCIA	95
1. La legge Debré	95
2. La specificità dell'insegnamento cattolico	98
3. Il carattere specifico dell'insegnamento cattolico	99
II parte: LE SFIDE POSTE ALLA SCUOLA CATTOLICA	101
1. Quale futuro?	101
2. La rotta salesiana delle scuole salesiane	101
3. Scuola e vita sociale	101
4. Le sfide al sistema formativo	102
5. La sfida posta dai giovani	103
III parte: ELEMENTI DI RISPOSTA	103
1. L'esercizio della tutela	103
2. La responsabilità pastorale del capo d'istituto	106
3. Il progetto educativo	107
4. Elementi pedagogici	110
Conclusione	110
4. Verso una politica comune della scuola salesiana in Europa (Angel Astorgano Ruiz)	113
1. Più in là del campo politico ed economico	113
1.1. L'Europa nell'ora della verità	114
1.2. La forza della storia	115
1.2.1. Il tabù educativo nella Comunità Europea: 1957-1970	115

1.2.2. Il discorso del «volto umano della Comunità»: 1970-1974	116
1.2.3. Il programma-quadro: dal 1976 fino a Maastricht	117
1.3. Alcune lezioni della storia	118
1.4. La forza della ragione illuminata	118
1.5. Gli aspetti della dimensione europea nell'educazione	120
2. Il modello salesiano di scuola nell'Europa pluralista...	121
2.1. La scuola salesiana aperta all'universale	121
2.2. La scuola salesiana aperta alla persona	122
3. Per un'offerta scolastica salesiana europea	123
3.1. Ciò che dice Maastricht	123
3.2. L'offerta educativa scolastica salesiana	124
3.2.1. Elementi di costruzione di una mentalità europea	124
3.2.2. Elementi di proiezione educativo-pastorale	125
3.2.3. Elementi organizzativi	126
4. Conclusione	126

III. LE TESTIMONIANZE E IL LAVORO DI GRUPPO

1. Il liceo europeo di Lugano: le caratteristiche del liceo internazionale (Emilio Bruni)	133
1. Il contesto	133
2. Le caratteristiche che identificano il nostro liceo.....	133
2. La scuola salesiana in Inghilterra (Anthony Bailey) ...	137
1. Esperienze del passato.....	137
2. Le scuole salesiane inglesi attuali	138
3. Le sfide con cui si ha a che fare.....	139
3. Il progetto europeo dell'Istituto di Tournai nel centenario della scuola (1895-1995) (Oscar Béguin)	141
1. Presentazione generale	141
2. Obiettivi e contenuti del progetto	142

3. Sviluppo del progetto	143
4. Le tappe della realizzazione del progetto	144
5. Appello alla collaborazione.....	145
6. Come conclusione	146
4. Opere scolastiche salesiane in Polonia (Ks. Antoni Gabrel)	147
1. Storia.....	147
2. Situazione attuale	147
3. Difficoltà	148
4. Possibilità e prospettive.....	148
5. Motivi per cui la gente vuole le scuole salesiane.....	149
6. Sollecitudini.....	150
5. La formazione professionale salesiana in Spagna: evoluzione e compiti a seguito della riforma educativa del 1990 (Angel Miranda).....	151
1. La riforma dell'insegnamento del 1990.....	151
2. La presenza salesiana nella formazione professionale in Spagna	152
3. Compiti della missione salesiana a fronte della nuova Formazione Professionale	152
3.1. L'opzione per una F.P. di qualità	152
3.2. Curare e professionalizzare maggiormente il compito direttivo?	153
3.3. Precarietà della permanenza degli alunni nella scuola.....	153
3.4. Il rapporto scuola-impresa	154
3.5. L'inserimento degli alunni nel mondo del lavoro .	154
3.6. La riconversione degli insegnanti alla nuova F.P..	155
3.7. L'attuazione progressiva del sistema di formazione occupazionale	155
3.8. L'esigenza di una rilettura dello stile educativo salesiano nello stile salesiano di F.P.	156
3.9. Ripensare e ricreare proposte specificamente evangelizzatrici per i destinatari della F.P.	157
4. Conclusione	157

6. Dai lavori di gruppo: Per un decalogo della preventività	159
1. Inizio di un decalogo della preventività	159
2. Preoccupazioni «preventive» in ambito tedesco, ma non solo	160
3. Principi di azione preventiva.....	160

IV. DOCUMENTI CONCLUSIVI

1. Per un'azione comune della scuola salesiana in Europa: documento conclusivo	163
1. L'importanza della scuola	163
2. Le sfide dell'Europa alla scuola salesiana.....	163
3. Il Sistema Preventivo per l'Europa d'oggi	163
4. Iniziative formative	164
A. a livello di educazione d'insieme	164
B. a livello di proposta educativa scolastica.....	164
C. a livello di formazione professionale.....	165
5. Condizioni	165
6. Elementi organizzativi.....	166
7. Un'attenzione particolare all'Est-Europa e ai paesi in via di sviluppo.....	167
8. Il futuro del Convegno	167
2. Conclusione del Convegno (Luc Van Looy)	169
3. Lettera del Papa ai convegnisti	171
4. Omelia del Cardinale Pio Laghi	175

V. APPENDICI

1. Associazione «Don Bosco-COMIDE International»	183
Statuti	183

2. L' O.I.E.C.: «Bureau Internazionale per l'Educazione Cattolica»	191
1. Che cos'è l'OIEC?	191
2. I suoi obiettivi	191
3. Dati statistici.....	192
4. Il suo funzionamento.....	193
5. La sua struttura.....	193
6. Le sue attività.....	194
7. Le sue pubblicazioni	195
8. I suoi membri	195
9. Progetti appoggiati dal Segretariato Generale dell'OIEC	196
A. Il progetto di alfabetizzazione in «Quechúa» (Bolivia - Altipiani delle Ande).....	196
B. Il progetto di alfabetizzazione in lingua creola in Haiti	197
3. Statistica delle scuole salesiane in Europa	199
4. Il Programma	201
5. La lista dei partecipanti	203

SCUOLA SALESIANA E PROFEZIA IN EUROPA

Il volume presenta gli Atti del Convegno Europeo: «Scuola salesiana e Profezia in Europa», tenuto a Roma, al «Salesianum», presso la Casa Generalizia dei Salesiani, dal 30 novembre al 3 dicembre 1995.

La pratica scolastica continua ad essere oggetto di accuse e di lamentele da parte dei giovani, delle famiglie e degli stessi insegnanti.

E tuttavia, alla scuola — nonostante i suoi vistosi limiti e la forte concorrenza della socializzazione attraverso i mass-media (televisione in particolare) — si sta ritornando con rinnovato interesse da parte della società civile e delle grandi organizzazioni internazionali.

In ambito salesiano, nel clima del post-concilio, l'attenzione pastorale ai gruppi formativi e religiosi sembrava aver preso il sopravvento. I centri giovanili e le parrocchie sembravano dover soppiantare non solo i collegi (al loro tramonto storico, come istituzione educativa totale in molte nazioni), ma anche le scuole e i centri di formazione professionale. Oggi, parallelamente ad una ripresa di interesse per l'educazione di base, grazie anche alla intensificata presenza dei laici nell'attività educativa, le scuole e i centri di formazione professionale sembrano vivere una rinnovata stagione educativa ispirata al Sistema Preventivo di Don Bosco.

Il Convegno ha provato a disegnare una scuola salesiana di qualità rinnovata ad altezza dell'Europa che si apre al nuovo millennio e ha cercato di arrivare a comuni linee operative per sperimentazioni ed iniziative facilmente trasferibili ed interscambiabili. Ne è prova il vivace Documento conclusivo redatto dai più di cento partecipanti, rappresentanti di scuole salesiane dell'Europa dell'Ovest e dell'Est.