SCUOLA SALESIANA OGGI IN ITALIA

1ª CONFERENZA NAZIONALE
Ispettorie Salesiane d'Italia

Frascati 17-19 dicembre 1983

SCUOLA SALESIANA OGGI IN ITALIA

1ª CONFERENZA NAZIONALE
Frascati 17-19 dicembre 1983

Tip. « Don Bosco » - Roma - Tel. 25.82.640

INDICE

PREMESSA . . . . . p. 7

LA PAROLA DEL RETTOR MAGGIORE don EGIDIO VIGANÒ . . » 11

LA PREPARAZIONE DELLA CONFERENZA NAZIONALE

— *Dai verbali della Cisi*:

comunicato n. 51 . . . . . » 19
comunicato n. 53 . . . . . » 21
comunicato n. 57 . . . . . » 22

LA CONFERENZA NAZIONALE

1° LE RELAZIONI

— *Verso un sistema educativo salesiano unitario*, Michele Pellerey . . . . . » 29

1. Un sistema salesiano unitario di educazione scolastica » 29
2. Il contesto scolastico italiano e le sue tensioni . . » 31
3. Uno sguardo ad alcuni problemi della scuola salesiana » 33
4. Ipotesi per un impianto sistematico e unitario della scuola salesiana . . . . . » 38
5. Conclusione . . . . . » 59

— *Quale comunità è chiamata a gestire una scuola salesiana?*, Juan E. Vecchi . . . . . » 61

1. *La comunità educativa* . . . . . » 61
   1.1. Testi e fatti . . . . . » 61
   1.2. I princìpi . . . . . » 63
   1.3. Difficoltà e consolidamento . . . . . » 66

2. *Per gestire oggi la scuola salesiana* . . . . . » 70
2.1. Assumere le scelte dell'animazione . . . » 70
2.2. Una comunità che rivolge « un'attenzione nuova ai laici educatori » (CG21 78) . . . . » 76
2.3. Una comunità capace di elaborare una proposta culturale, itinerari educativi ed esperienze di fede . . . . . » 80
2.4. Una comunità che cerca d'inserirsi in realtà più ampie . . . . . » 83

— *Scuola cattolica, comunità cristiana, comunità civile,* mons. Antonio Ambrosanio . . . . . » 89

1. Premessa . . . . . » 89
2. La scuola cattolica in Italia . . . . . » 90
3. Soggettività educativa . . . . . » 92
4. Soggettività culturale . . . . . » 93
5. Orientamento . . . . . » 95
6. Soggettività ecclesiale . . . . . » 96
7. Nella chiesa locale . . . . . » 100
8. Comunità civile . . . . . » 101
9. Gli insegnanti . . . . . » 103

2° SUSSIDI PER IL LAVORO DI GRUPPO

1. Dati sulla scuola salesiana. Anno 1983-1984 . . » 107
2. Contributo del CNOS e delle FMA . . . . » 129
3. Sintesi delle schede delle Ispettorie . . . . » 153
4. Grafici della presenza della scuola e CFP dei salesiani sul territorio Italiano: 1983 . . . . . » 167

LE CONCLUSIONI OPERATIVE

Comunicato n. 59 della Cisi . . . . . » 179

PREMESSA

Don Luigi Bosoni, regionale d'Italia e Medio Oriente e presidente della 1ª Conferenza Nazionale Scuola Salesiana, ripensando ai lavori dell'incontro, ha comunicato agli Ispettori alcune riflessioni, che introducono bene i presenti Atti.

PRESENTAZIONE

Presentando le conclusioni della *prima conferenza nazionale sulla scuola salesiana* ricordo:

1. Una sintesi del tema sembra offrirla *il Rettor Maggiore don Egidio Viganò* in una espressione dell'omelia di apertura, che presento schematizzata, usando le stesse sue parole. « *Il punto è questo: come essere organizzatori, direttori, animatori di un genuino centro di cultura e di educazione umana, aperto alla trascendenza, finalizzato a Cristo, REDENTORE dell'UOMO, con uomini responsabili e competenti (professionalità e carità pastorale) dal cuore salesiano che batte al ritmo del ' da mihi animas '* ».

2. *Don Vecchi* indicava come strategia vincente *la comunità educativa,* cioè un nucleo salesiano significativo, capace di coinvolgere genitori, collaboratori, giovani, attorno al progetto educativo-pastorale, dentro una chiesa particolare, in collaborazione con il territorio.

3. *Don Pellerey* invitava a camminare *verso un sistema scolastico unitario* che trovi coordinamento e guida a livello locale, ispettoriale (regionale), nazionale.

4. *La Conferenza,* nei gruppi di studio e nell'assemblea, avvalendosi anche delle ricerche fatte nelle ispettorie, sulla traccia delle cinque schede, avviava verso *indicazioni operative,* pratiche.

5. *L'Assemblea CISI con l'Ufficio Nazionale Scuola Salesiana* portava a termine la ricerca offrendo, scheda per scheda, le conclusioni che qui vengono presentate.

6. Queste *conclusioni operative* sono ora affidate:

— all'Ufficio Nazionale Scuola Salesiana,
— ai Consigli Ispettoriali,

— ai Consigli delle Comunità che hanno attività scolastica, perché, ciascuno al proprio livello, le rendano operative nel più breve tempo possibile e orientino le scelte nelle direzioni indicate.

7. Occorrerà prevedere, dopo il Capitolo, una verifica sulle concrete possibilità di attuazione delle indicazioni offerte.

8. Non rimane che ringraziare tutti coloro che hanno collaborato alla buona riuscita della *prima conferenza nazionale sulla scuola salesiana* e bene augurare nel Signore.

Invito a studiare le conclusioni operative e a orientare alla loro applicazione pratica.

Don Bosco, nella cui data, significativamente, consegno dette conclusioni, accompagni e benedica.

Roma, 31 gennaio 1984
festa di San Giovanni Bosco

DON LUIGI BOSONI

« La causa di tante aberrazioni del mondo di oggi
è l'educazione pagana che si dà nelle scuole.
Ho combattuto tutta la mia vita
contro questa perversa educazione
che guasta la mente e il cuore della gioventù:
fu sempre mio ideale riformarla
su basi schiettamente cristiane » (*don Bosco*).

LA PAROLA DEL RETTOR MAGGIORE
DON EGIDIO VIGANÒ

Il 17 dicembre 1983 iniziando i lavori il Rettor Maggiore, invitato ad offrire alcuni orientamenti, durante la celebrazione eucaristica d'apertura, offriva all'omelia la riflessione che segue e che riportiamo, nella sua immediatezza, così come è stata presentata ai convenuti.

In questa preparazione dell'Avvento del Signore, c'è uno spazio concreto, speciale per l'inculturazione della fede, l'attività nella Chiesa degli educatori, l'attività educativa salesiana.

Quindi vi si colloca bene il tema: « Gestire la scuola salesiana, oggi, in Italia, per un sistema educativo unitario », in quanto questo tema è vincolato nel Vangelo, vincolato nella missione evangelizzatrice, vincolato nella nostra vocazione salesiana. Io dovrei anticipare l'opportunità per comunicare alcune riflessioni su questo tema, che è un tema in certo modo in crisi non di decadenza, ma di trasformazione; riflessione che serve a inquadrare le vostre discussioni e le vostre conclusioni di orientamento scolastico efficace.

Parlare, oggi, di scuola cattolica trova tra gli ascoltatori, a volte, delle resistenze. La crisi, il trapasso culturale ha coinvolto le vocazioni della Chiesa nella loro stessa identità; la vocazione religiosa ha voluto e sta riscoprendo la sua identità; la vocazione pastorale all'azione apostolica ha dovuto ripensare la sua identità ed è ancora in ricerca per l'applicazione pratica. L'attenzione un po' centrale su questa identità ha portato di fatto a non considerare con sufficiente chiarezza alcuni problemi pratici, tra cui la scuola cattolica.

Non è per noi un segreto pensare che i grandi, preoccupati dell'autenticità religiosa, non sempre hanno considerato questo campo dello spessore apostolico, come interessante per l'identità della vocazione religiosa.

Uno dei più importanti Pastori della Chiesa, un Cardinale, ha affermato: « La professionalità degli Istiuti di vita attiva ha rovinato la consacrazione ».

Nell'ambito della vita pastorale anche la concentrazione particolare, qual è la qualità pastorale, ha portato a un certo discredito di tipo pastorale sulla scuola cattolica.

Forse tanti Vescovi non hanno ancora scoperto l'importanza che ha questo nella società attuale.

Io stesso ho sentito, e anche voi avete sentito, frasi come questa: « La scuola ha fagocitato l'apostolato ». E allora la ripresa per

l'autenticità pastorale, che è al centro della nostra vocazione, ha portato quasi a considerare, forse, non tanto centrale, l'aspetto della scuola.

Ecco allora mi pare che alla base della vostra discussione ci deve essere la chiarezza almeno su questi due principi, che mi propongo di dire, anche se un po' disordinatamente, della nostra vocazione salesiana religiosa ed apostolica.

La prima chiarezza è dal punto di vista dell'identità religiosa, proprio come persona consacrata: il centrare l'attenzione sulla nostra consacrazione è un dovere, è ineludibile. Se non abbiamo l'idea chiara della consacrazione, non abbiamo la nostra identità e qualunque cosa facciamo la facciamo male, perché abbiamo una consacrazione specifica che il Concilio ha definito con parole audaci, nel *Perfectae caritatis,* dove dice: negli istituti di vita attiva, e in particolare negli istituti dedicati all'educazione della gioventù, l'azione apostolica entra a far parte della natura stessa della consacrazione.

È, come dicevo, una traduzione audace, perché l'azione apostolica non vuol dire azione per se stessa, ma azione a servizio dell'umanità, a servizio della Chiesa.

Anzi per noi dedicati alla pastorale religiosa è un'azione dedicata al settore educativo, un'azione per sua natura d'ordine temporale.

Qui l'audacia dell'affermazione: la consacrazione di questo Istituto fa centrare, come parte della natura stessa di questo tipo di consacrazione, sull'azione educativa, per cui la consacrazione religiosa in questo Istituto esige l'interesse e l'impegno per acquisire una professionalità nell'ordine del campo scelto dal Fondatore. E se il campo scelto è quello della cultura popolare, nel settore della educazione della gioventù più bisognosa, dobbiamo cercare tutte le qualità professionali che ci rendano capaci oggettivamente e anche legalmente a realizzare quell'opera, altrimenti ci emarginiamo dal punto al quale siamo arrivati per realizzare la nostra consacrazione.

È vero che bisogna intensificare la ricerca dell'identità della vita religiosa; però l'identità della nostra consacrazione apostolica è la spina dorsale della nostra vita religiosa che ci stimola ad avere una preparazione in questo campo specifico.

E allora, come far sì che l'essere consacrati, l'essere di Dio, vivere il « da mihi animas » ci renda competenti nelle differenti discipline di questa azione culturale?

L'altro aspetto è l'azione pastorale. La frase detta ha un fondo di verità. Forse quando è stata detta quella frase c'era in Congregazione una fagocitazione da parte della scuola dell'attività pastorale. È vero che la vocazione salesiana non è nata per la scuola, ma dalla visione di un Santo che guardava la situazione di una città pre-industriale, le sue carceri, le sue strade, i luoghi di lavoro e quello che succedeva ai giovani; per aiutare questi giovani ha iniziato il suo impegno, che poi ha come opera tipo un cortile, l'Oratorio, dovendo arrivare per necessità anche alla scuola.

Dunque è vero che c'è stata un po' di fagocitazione da parte della scuola sull'impegno pastorale.

Ho dovuto riflettere in questi giorni come è andata la cosa e mi è parso che da una fagocitazione da parte della scuola sull'impegno pastorale si è passati a una fagocitazione da parte dell'ambito pastorale sulla scuola, per una certa interpretazione di pastorale. In ogni Ispettoria sono cresciute le parrocchie, gli impegni di tipo pastorale libero o culturale, e invece gli impegni di tipo educativo sono rimasti fermi, pensando all'aumento dei laici insegnanti, all'aumento dei ragazzi che vi partecipano, alle difficoltà maggiori che comportano e quindi in certo modo diminuendone l'efficacia e il significato.

Il rinnovamento efficace di identità pastorale dei salesiani, non consiste in un'alternativa: scuola sì, scuola no; il punto è qualificare pastoralmente l'azione che si fa in qualunque opera. Mai più il dissidio tra scuola e parrocchie (se mai equilibrare in Ispettoria iniziative nuove). Dal punto di vista della nostra riflessione qui non si sta a definire quante parrocchie, quante scuole, ma come deve funzionare una scuola cattolica oggi in Italia diretta e animata salesianamente. E allora il punto è questo: in qualunque opera agiamo pastoralmente. Non possiamo rinunciare alla nostra consacrazione apostolica. Il « da mihi animas » è il gemito del cuore, ossia il desiderio continuo, ardente di tutto ciò che facciamo.

Dunque dobbiamo cercare come in qualunque opera noi siamo i veri missionari della fede e, in questo caso, come lo siamo nelle attività esigite dalla natura della scuola (la scuola non è un'istituzione per la Chiesa, ma della cultura umana, ha una sua natura, una sua esigenza, un suo progresso, un suo evolversi e, in questo tempo di cambio culturale, una presentazione nuova con molte esigenze).

Come dunque assumere una realtà di ordine temporale e includerla in un'azione ecclesiale (scuola cattolica) di tipo speciale (salesiana), ossia in quel carisma specifico di vita nella Chiesa?

Come essere competenti organizzatori, direttori, animatori in una scuola facendo sì che tutto questo non sia strumentalizzato alla pastorale, ma sia orientato da un'anima che cerca il fine ultimo della salvezza dei giovani e quindi orientata dalla pastorale?

I punti sono questi: armonizzare sempre professionalità e consacrazione, attività culturale della scuola e pastorale, rispettando il pluralismo delle cose, ma aprendo alla chiarezza dell'Assoluto e del Vangelo di Cristo.

Credo sia questo uno dei punti più difficili da tradurre in pratica. Il Capitolo ultimo ci ha lasciato uno slogan che sembrava bello: « evangelizzare educando, educare evangelizzando », il che implica tutto questo sforzo di profondità, di riflessione, di formazione dei nostri giovani, di incarnazione nella pratica.

Queste riflessioni fanno vedere l'importanza del tema che state studiando, e l'importanza straordinaria di saperlo applicare nella pratica. In Congregazione questo è uno dei temi più urgenti e dovremmo dedicarvi del tempo nel Capitolo, ma ci sono le Costituzioni a cui pensare. Ma è anche uno dei problemi più urgenti e gravi nella Chiesa. Perché non dobbiamo essere autolesionisti e pensare che esista solo da noi. I documenti della Chiesa, oggi, si riferiscono a tante cose: laici, famiglia, ecc. perché tante cose son cambiate. Il Sinodo ha dato tanta importanza alla famiglia. Perciò non dobbiamo sentirci ai margini della barca, pensando che sta cadendo la Congregazione. Siete al centro e al centro di un problema che nella pratica non è stato risolto né dalla Congregazione, né in altre congregazioni, né nella Chiesa, siete quindi avanguardisti di una ricerca che speriamo sia conclusa perché possa portare giorni migliori per la scuola cattolica non solo in Italia ma in tutto il mondo.

Chiediamo al Signore che ci aiuti a realizzare il lavoro di questi giorni e illumini tutti gli interessati ad avere di questo problema della scuola cattolica un'idea molto concreta, dandole la centralità, nella nostra vocazione, che ha sempre avuto e penso sempre abbia.

LA PREPARAZIONE
DELLA CONFERENZA NAZIONALE

Decisa dagli Ispettori d'Italia su proposta dell'Ufficio Nazionale Scuola della Cisi, la Conferenza Nazionale ha impegnato le Ispettorie Salesiane, come risulta dai comunicati ufficiali della Cisi.

COMUNCATO N. 51

Il contesto della conversazione sul tema *Scuola oggi in Italia* è dato dalla riunione dell'Ufficio Nazionale Scuola nei giorni 19-20 febbraio 1983 a Varazze.

Si legge nel verbale della riunione:

« Dall'esame delle situazioni e dei problemi emergenti, si è giunti alla *proposta* di una *conferenza nazionale sulla scuola salesiana* (Salesiani e Figlie di Maria Ausiliatrice) da preparare per il prossimo autunno, con la responsabilità del Superiore Regionale per l'Italia, allo scopo di esaminare l'intera situazione scolastica, nell'attuale momento di cambio e preparare quindi indispensabili linee per le Ispettorie.

Si propone come tema: *" Che cosa significa gestire oggi una scuola salesiana "*.

Dopo ampia discussione si decide di accogliere la proposta dell'Ufficio Nazionale e di rendere operativa l'esecuzione nel prossimo mese di dicembre.

La proposta presentata, inoltre, ha offerto l'occasione per affrontare tre tematiche collegate. Esse sono:

1. Necessità di possedere dati sicuri e aggiornati che riguardano il settore della scuola salesiana in Italia.

È un aspetto che l'Ufficio Nazionale e il Centro Studi Scuola dovranno continuamente seguire: la politica scolastica ha bisogno di concreti riferimenti numerici.

2. La sperimentazione, non solo quella educativa e didattica, ma anche quella istituzionale, dovrà essere un tema all'interno della Conferenza, per offrire stimoli e modelli, ma anche per avviare traduzioni pratiche nelle nostre scuole salesiane.

3. La circolazione tra i Confratelli delle Ispettorie, in questa fase di Riforma della Scuola Superiore, di *criteri* che dovranno guidare le scelte nella trasformazione dei corsi attuali, aiuterà a non arrivare impreparati.

La riflessione dell'Ufficio Nazionale ha indicato i seguenti:

— Preferenza di indirizzi che sono maggiormente in sintonia con gli intenti del nostro lavoro educativo, ad esempio:

- quelli corrispondenti agli attuali istituti professionali e tecnici;
- quelli di scienze socio-psico-pedagogiche;
- quelli che permettono, mediante allargamento di interessi, di raggiungere maggior numero di ragazzi;
- l'indirizzo biologico-sanitario per la preparazione di medici e infermieri.

— Esistenza di eventuali Centri di Formazione Professionale per sperimentazioni di collaborazione e integrazione.

— Storia dell'opera salesiana, sue tradizioni e finalità; attese dei confratelli impegnati in essa, attese e prospettive dell'Ispettoria.

— Valutazione delle risorse economiche, dei costi che i nuovi indirizzi comportano, delle forze educative (salesiani e laici), e competenze relative.

— Realtà della scuola statale e non statale nel distretto, nel comune e nella provincia.

— Collaborazione e programmazione con le altre scuole cattoliche, della diocesi e istituti religiosi.

— Realtà territoriale dal punto di vista del mercato del lavoro e delle professioni.

— Sbocchi universitari e lavorativi dei vari indirizzi; orientamenti degli studenti in ordine alle scelte universitarie e professionali.

per la segreteria Cisi
sac. Antonio Martinelli

Torino, 10 giugno 1983

COMUNICATO N. 53

Rev.mo signor Ispettore,

mi affretto a comunicare il cambio di data della *Conferenza Nazionale Scuola Salesiana,* perché il suo calendario di attività possa assicurare la sua presenza all'incontro.

Ecco alcune notizie utili per lei e per i partecipanti che lei stesso sceglierà nella sua Ispettoria.

Tempo: dalle ore 9 del 17 dicembre alle ore 14 del 19 dicembre 1983.

Luogo: Frascati-Tuscolana.

Tema: Gestire la scuola salesiana oggi in Italia.

Partecipanti: 10 per ogni Ispettoria, capaci di diventare moltiplicatori, a fine incontro, nelle singole comunità ispettoriali, delle esigenze e degli orientamenti emersi nella conferenza nazionale. Perciò sono invitati: l'Ispettore; due consiglieri ispettoriali; tre operatori scelti tra direttori e presidi; incaricato ispettoriale Ufficio Scuola; incaricato ispettoriale-regionale Ufficio Cnos-Fap; economo ispettoriale (o un economo di un istituto scolastico); un insegnante laico.

Non aggiungo altre determinazioni, perché saranno messe a punto nella riunione di Ufficio Nazionale, prossimamente ai primi di ottobre.

Sarà importante pensare a tempo alla scelta dei nominativi e inviare l'elenco *entro il 15 novembre* a don Vittorio Re - Baluardo Lamarmora, 14 - 28100 Novara.

La scadenza ravvicinata dell'incontro non consente una preparazione lunga e tranquilla nelle singole comunità.

Sarà necessario supplire con l'intensità dell'impegno.

I consiglieri ispettoriali e il gruppo dei partecipanti alla conferenza siano invitati a programmare qualche incontro di riflessione sugli strumenti di lavoro che saranno spediti quanto prima.

- L'importanza della riunione non sfugge a nessuno, anche dopo il documento annunziato dai Vescovi Italiani.

È un'occasione che potrà aiutare le Ispettorie e i Confratelli a

ricollocarsi con stile salesiano nel contesto dell'impegno educativo-scolastico.

Con fraterni auguri per il nuovo anno di lavoro.

per la segreteria Cisi
sac. Antonio Martinelli

Torino, 10 settembre 1983

COMUNICATO N. 57

Rev.mo sig. Ispettore,

le accludo lo schema di articolazione della *Conferenza Nazionale Scuola Salesiana.*

Dall'insieme risulta anche il suo impegno concreto a livello ispettoriale.

È pregato di interessarsi direttamente, perché la riuscita della Conferenza è legata alla preparazione della medesima.

Il primo momento della Conferenza è affidato a lei. Curi e faccia curare alcuni collegamenti con tutte le comunità scolastiche dell'Ispettoria, e particolarmente con i direttori e presidi, allargando quanto più è possibile il cerchio dell'interessamento dei Confratelli.

Porti a conoscenza e commenti le schede di lavoro. In tutto si faccia aiutare direttamente dall'incaricato ispettoriale della scuola.

Con vivo ringraziamento. Un fraterno saluto e un arrivederci.

per la segreteria
sac. Antonio Martinelli

Roma, 11 ottobre 1933

Tema: Gestire la scuola salesiana oggi in Italia: per un sistema educativo unitario.

Destinatari: 10 per Ispettoria, secondo le indicazioni già fatte pervenire alle sedi ispettoriali (cfr. comunicato n. 53).

La Conferenza non si rivolge agli operatori, offrendo loro quasi una scuola di formazione, ma ai responsabili in Ispettoria per aiutarli a compiere alcune scelte di " politica scolastica ".

Obiettivo: La Conferenza Nazionale è una prima tappa per un sistema educativo salesiano unitario.

In vista di ciò si evidenzieranno alcune tematiche e alcune prospettive operative.

1. Quale comunità è chiamata a gestire una scuola salesiana?

La qualifica di " ecclesialità " e " salesianità " sostiene il servizio concreto in un " territorio ".

È urgente il passaggio da un servizio privato ad un'educazione comunitaria nella prospettiva del Progetto educativo.

2. Il sistema educativo salesiano unitario aperto alla società impegna la riflessione e la prospettiva operativa sia sul piano didattico, sia su quello culturale per un inserimento nella cultura e nel mondo del lavoro contemporaneo.

3. La prospettiva operativa per i lavori di gruppo si articolerà attorno a 5 problemi urgenti:

a) comunità educativa in contesto ecclesiale e civile;
b) gestione di una scuola media salesiana oggi;
c) riforma della scuola superiore e centri professionali;
d) laici insegnanti ed educatori: una presenza significativa;
e) questioni economiche.

Modalità di lavoro durante la conferenza: relazioni fondamentali; dibattito in assemblea; lavori di gruppo; comunicazioni varie.

Modalità di preparazione:

1. Schede di lavoro utilizzabili sia dai Consigli ispettoriali, sia nelle riunioni di direttori e presidi, sia dai partecipanti alla Conferenza.
2. Sintesi delle riflessioni delle ispettorie sulle schede. Le Ispettorie sono invitate a far pervenire i loro contributi per la fine di novembre.
3. Riunione con gli incaricati dei gruppi entro i primi di dicembre, per analizzare la sintesi di cui sopra, e per preparare il lavoro dei gruppi durante la Conferenza.

Il dopo conferenza: L'Ufficio Nazionale Scuola sarà convocato il 20 dicembre in Cisi, a Frascati, per una prima verifica della Conferenza.

— S'impone un ripensamento della nostra appartenenza alla FIDAE ai vari livelli: locale, provinciale, regionale e nazionale, per un contributo che si manifesti più efficace.

— Programmare la socializzazione dei contenuti e conclusioni.

Schede di lavoro: Non si richiedono risposte puntuali ai singoli interrogativi: le domande sono orientative per la conversazione e l'approfondimento. Il tema è dato dal titolo della schede.

1ª *Scheda*: COMUNITÀ EDUCATIVA IN CONTESTO ECCLESIALE E CIVILE.

1. Che cosa significa e che cosa comporta per una scuola salesiana prendere coscienza di essere in relazione con varie comunità: locale salesiana, ispettoriale, mondiale, diocesana, parrocchiale, di quartiere, ecc..
2. Come si esprime e come bisognerebbe far esprimere la presenza dei genitori e dei giovani nella comunità educativa.
3. Quale il ruolo specifico dei salesiani nella comunità educativa.
4. Se e come in Ispettoria viene preparato o bisognerebbe preparare il salesiano al nuovo ruolo nella scuola.
5. Altri aspetti importanti e significativi del problema.

2ª *Scheda*: GESTIONE DI UNA SCUOLA MEDIA SALESIANA OGGI.

1. Come è gestita la scuola media in Ispettoria per poter dire che realizzi il PEPS? (Statistiche, espressioni religiose, orario di presenza dei ragazzi, attività, ecc.).

2. Il Progetto Ispettoriale esplicita il ruolo di una presenza salesiana attraverso la scuola media?

3. Come si qualificano le scuole medie nell'Ispettoria: di orientamento, di ricupero, ecc.?

4. La comunità educativa nella scuola media: istituzione, difficoltà, possibilità, esperienze significative, ecc..

5. Una scuola media isolata da altri corsi superiori ha senso, per un'efficace azione educativa, essendo limitata a tre anni di preadolescenza?

6. Altri aspetti importanti e significativi del problema.

3ª *Scheda*: RIFORMA SCUOLA SUPERIORE E CENTRI PROFESSIONALI.

1. Provare ad esprimere gli indirizzi più congeniali al carisma salesiano e da privilegiare nella riforma scolastica.

2. Scuola media superiore e Centri professionali: quale continuità educativa è da prevedere?

3. Il problema educativo del biennio: continuità e collegamento con la scuola media; è stato considerato in Ispettoria questo problema?

4. Quali prospettive concrete si aprono per le nostre scuole superiori in vicinanza della riforma?

5. È auspicabile ed insieme fattibile una sperimentazione programmata, a livello nazionale salesiano?

6. Altri aspetti importanti e significativi del problema.

4ª *Scheda*: LAICI INSEGNANTI ED EDUCATORI, UNA PRESENZA SIGNIFICATIVA.

1. « Criteri » per la scelta dei laici operatori delle nostre scuole e centri professionali: esistono in circolazione in Ispettoria? quali sono?

2. Coinvolgimento e corresponsabilità dei laici: da dipendenti

a collaboratori, da collaboratori a cooperatori: è un cammino realistico?

3. Progetto di continuo aggiornamento professionale ed educativo: esiste in Ispettoria? quali i punti da non trascurare?

4. Ruoli di responsabilità che attualmente i laici ricoprono nelle nostre istituzioni scolastiche.

5. Altri aspetti importanti e significativi del problema.

5ª Scheda: QUESTIONI ECONOMICHE.

1. Confronto « rette » a livello nazionale.

2. Confronto trattamento collaboratori ed insegnanti a livello nazionale.

3. È pensabile ed operabile un « albo » che garantisca la continuità di lavoro agli esterni nelle nostre scuole?

4. Un interrogativo ricorrente: raggiungiamo i destinatari della nostra missione nelle strutture scolastiche?

5. Le « cooperative »: problemi concreti, soluzioni possibili ed esperienze in atto.

6. Altri aspetti importanti e significativi del problema.

LA CONFERENZA NAZIONALE

LE RELAZIONI

Il 17 dicembre 1983 è sato dedicato alle relazioni che avevano l'intento di offrire punti di riferimento e occasione di riflessione ai gruppi di lavoro. Sono state affidate a *D. Michele Pellerey,* docente presso l'Università Pontificia Salesiana, a *D. Giovanni Vecchi,* consigliere generale per la Pastorale Giovanile della Congregazione Salesiana e a *Mons. Antonio Ambrosanio,* presidente della Commissione CEI per la Scuola.

VERSO UN SISTEMA EDUCATIVO SALESIANO UNITARIO

Michele Pellerey

1. Un sistema salesiano unitario di educazione scolastica

Il termine « sistema » ha una tradizione salesiana assai antica. Esso fu utilizzato da don Bosco per segnalare l'impostazione educativa della sua opera: sistema preventivo, appunto. Probabilmente tale termine assumeva nella mente di don Bosco il significato di insieme coerente di principî cui ispirarsi e di modi secondo i quali rapportarsi con i giovani, al fine di influire validamente ed efficacemente sulla loro crescita umana e spirituale. Più che quadro teorico rigorosamente disegnato e sistematicamente elaborato, era una vera e propria « teoria in atto », cioè un agire secondo una serie di « proposizioni d'azione », intrecciate in una costruzione ben compaginata, che, partendo da alcune intuizioni profonde, si sviluppava secondo due direttrici: quella della verifica e dell'affinamento progressivo dati dalla riflessione, e quella proveniente dal riscontro dato da un'azione attenta al contesto storico e sociale.

Lo stesso termine ha assunto oggi un'accezione più circoscritta, che da una parte ne precisa il senso, e dall'altra fornisce alcuni criteri operativi e di controllo. Sistema, cioè, come insieme di parti o componenti, integrati secondo un rapporto interattivo e dinamico, in vista del raggiungimento di prefissate finalità. Applicato alla scuola ciò indica un insieme organico di cicli, di ordini e gradi, la cui integrazione garantisce percorsi formativi validi ed efficaci, capaci cioè di fornire a ciascuno la possibilità di qualificarsi culturalmente e professionalmente nel settore e al livello desiderati.

Se confrontiamo i due significati del termine « sistema », guardando al caso scolastico, possiamo cogliere analogie e differenze.

Il secondo significato sottolinea l'aspetto organizzativo e gestionale, come base e supporto di un'azione educativa e didattica articolata, ma senza fratture e separazioni; il primo indica, invece, un quadro coerente di valori e di principî di riferimento, quadro elaborato nella prospettiva di un'azione educativa e didattica valida e fe-

conda. Parlare di sistema educativo salesiano, in riferimento alla scuola e alla formazione tecnico-professionale, implica un raccordo « unitario » tra i due significati: costruire un organico insieme di iniziative scolastiche e di formazione professionale, raccordate tra di loro sia dal punto di vista della continuità del processo formativo, sia da quello della articolazione dei percorsi paralleli; e, d'altra parte, garantire ad esse un comune orizzonte di valori e di principî d'azione che animi e guidi l'impegno educativo e didattico di tutti.

L'aggettivo « unitario » viene così ad assumere tutta la sua pregnanza semantica, evocando facilmente l'immagine usata da S. Paolo al capo dodicesimo della lettera ai Corinzi, quella, appunto, del corpo umano. Unitario, dal punto di vista della comune ispirazione; unitario, dal punto di vista del comune intento; unitario, dal punto di vista dell'organizzazione e della gestione; unitario, soprattutto dal punto di vista di chi usufruisce del nostro servizio educativo.

L'espressione « sistema unitario » non deve d'altra parte essere erroneamente interpretata come indicatore di univocità o di autosufficienza. Tanto più, infatti, si potrà usare in modo corretto il termine sistema, quanto più articolata e differenziata sarà la nostra iniziativa, purché, evidentemente, sempre raccordata in una integrazione dinamica. Inoltre, un sistema va sempre considerato aperto, cioè collegabile e collegato di fatto con altri sistemi, sia dello stesso livello, sia di livello superiore. Nel nostro caso ciò vuol dire che la scuola salesiana dovrà essere in costante e valida relazione con le altre scuole, sia cattoliche, sia statali, sia regionali, con la realtà sociale e civile del territorio e con quella della chiesa locale, diventando vero sottosistema di un sistema formativo nazionale e di un sistema educativo ecclesiale.

Questa premessa non deve scoraggiare ora una lettura attenta della realtà scolastica italiana e salesiana, per la consapevolezza delle oscurità del presente, bensì orientare il lavoro comune, diretto a individuare le aree di attrito più rilevanti, le difficoltà e i problemi più densi di conseguenze, al fine di impostare uno studio, probabilmente protratto nel tempo, volto alla progettazione e costruzione di un più organico e coerente impegno salesiano nella scuola e nella formazione professionale in Italia. Anche don Bosco ebbe i suoi problemi; basti pensare alle difficoltà nell'integrare nel suo Oratorio studenti ed artigiani; ma non per questo si scoraggiò o si lasciò andare a una stanca azione ripetitiva.

2. Il contesto scolastico italiano e le sue tensioni

La prima domanda che ci si può porre di fronte al quadro attuale della scuola e della formazione professionale in Italia è se esista o meno un sistema formativo unitario, articolato a sua volta in sottosistemi integrati. La risposta sarà facile al termine di una breve carrellata.

In primo luogo manca un impianto unitario per la stessa *scuola di base*: scuola materna, scuola elementare e scuola media. Si tratta di tre ordini di scuola non raccordati tra di loro, con gestioni diverse e risvolti talora pesanti sulla continuità educativa e didattica. La scuola media è stata riformata nel 1962 ed ha avuto programmi nuovi nel 1963 e nel 1979. La scuola materna ha avuto una legge di ordinamento, con la costituzione della scuola materna statale nel 1968 e orientamenti dell'attività educativa nel 1969. La scuola elementare si regge su ordinamenti del 1928 e sta cercando di darsi nuovi programmi rispetto a quelli stabiliti nel 1955. Nel frattempo sono state emanate molte leggi, decreti e circolari, che hanno reso assai complicato, disorganico e frammentario il panorama. Basti pensare alla questione del tempo pieno, a quella dell'integrazione dei soggetti portatori di handicaps, alla costituzione degli organi collegiali, alle iniziative di sperimentazione. Per la scuola elementare si è potuto constatare che attualmente si hanno almeno sette modelli di orario scolastico, dalle 24 ore alla settimana alle 46 ore.

L'obbligo scolastico è stato portato nel 1962 al minimo richiesto dalla Costituzione italiana, ma il suo prolungamento urta contro molte difficoltà, anche per mancanza di un disegno organico della scuola. La riforma della scuola secondaria superiore, il cui iter iniziò nel 1947 con una grande Inchiesta nazionale conclusasi nel 1949 e da cui derivò il progetto-disegno di legge del 1951, attende ancora una sua impostazione. Nel frattempo, si sono addensate sempre più le conseguenze di questo disarticolato modo di procedere. Manca un vero e proprio ciclo di orientamento, che guidi l'alunno a scegliere scuola e professione in modo consapevole e progressivo. Doveva adempiere a questo scopo il biennio unitario e obbligatorio, ora sfilacciatosi in una serie di proposte contraddittorie, che da un lato prefigurano un quinquennio unitario, dall'altro introducono un ciclo di studio cosiddetto « breve », cioè triennale. Così la legge quadro sulla formazione professionale, emanata nel 1977 per regolare il passaggio

della competenza primaria in questo settore alle Regioni, si può trovare in chiaro contrasto con l'impostazione della riforma scolastica. Ciò viene facilitato dal fatto che gli adempimenti di legge previsti nella legge quadro (decretazione entro un anno da parte del Ministero del Lavoro dei profili professionali di fascia, dei loro contenuti culturali, tecnici e operativi, delle norme per la certificazione finale delle qualifiche, di quelle sulla formazione iniziale dei docenti) non sono stati ancora attuati e, inoltre, le Regioni non sono state ancora in grado di assumere capacità effettive di programmazione e di coordinamento. Si è così contestato da più parti l'esistenza di un effettivo sistema di formazione professionale di competenza regionale, per invocare un prolungamento nel tempo, o anche un consolidamento e allargamento dell'impegno in questo settore della scuola.

In tale contesto i giovani si trovano esposti ai gravi squilibri del servizio formativo nazionale e regionale. La scuola media, d'altra parte, sembra essere incapace di adempiere in modo efficace alle finalità istituzionali ad essa affidate. La cultura di base, che essa fornisce, sembra essere insufficiente non solo per un ragionevole suo sviluppo nella secondaria superiore, ma anche per costituire un supporto adeguato per l'attività di formazione professionale. Le poche ricerche finora disponibili indicano che l'attuale impostazione dei programmi favorisce una notevole soggettivizzazione delle programmazioni didattiche con una sempre più larga varianza dei risultati di fine ciclo.

Manca, poi, un servizio valido e continuo di orientamento. La conseguenza è che il tasso di bocciature e di abbandoni all'inizio della secondaria superiore, degli Istituti Professionali e degli stessi corsi dei Centri di Formazione Professionale è estremamente elevato. Il Censis valuta questo tasso superiore, globalmente, al trenta per cento.

Le incertezze, disarticolazioni e contraddizioni di questo quadro, che per brevità evito di analizzare più a fondo, trovano ulteriori aggravanti sul versante della formazione iniziale e continua degli insegnanti. Il conseguimento della laurea, secondo la Costituzione italiana, non abilita all'esercizio della professionalità docente, nel contempo però al cittadino italiano è stato a lungo negato l'accesso agli esami di abilitazione; e anche oggi esso è assai problematico, sia per le loro non chiare scadenze, sia per l'associazione ai concorsi a cattedra. I curricoli formativi universitari non sono diretti all'acquisi-

zione di una chiara competenza culturale e professionale orientata all'insegnamento. Manca, d'altra parte, ogni iniziazione all'attività pratica. Quanto alla formazione continua o in servizio, essa è del tutto priva di un piano sistematico e generalizzato. È episodica, occasionale, per nulla funzionale e adeguata ai bisogni delle stesse trasformazioni decise per legge o decretate dal Ministero. Un poco migliore è la situazione nel contesto della formazione professionale di competenza regionale. Questo anche perché l'orario di servizio dei docenti delle strutture della formazione professionale garantisce una loro presenza continuata nel Centro, mentre quello dei Licei e degli Istituti Tecnici implica parcellizzazione e difficili comunicazioni interne.

Se tutto questo possa essere chiamato sistema formativo unitario, lascio a voi giudicare.

In questo contesto la scuola cattolica vive, contro il dettato costituzionale, in un regime di concessione, e si deve adattare alle prescrizioni, alle tensioni e alle divaricazioni della scuola statale, con in più tutto il peso di una difficile condizione, sia dal punto di vista economico, sia dal punto di vista gestionale. La formazione professionale gestita da Enti di ispirazione cristiana ha più garanzie, ma quanto sopra ricordato indica quante difficoltà e incertezze la insidino.

Nel complesso la stessa scuola cattolica appare poco strutturata secondo un disegno unitario. Gli organismi nazionali poi, in particolare la FIDAE, appaiono più faticosi Centri di servizio che organi di coordinamento e di integrazione. Ma qui si aprirebbe un capitolo assai complesso da esaminare.

3. Uno sguardo ad alcuni problemi della scuola salesiana

Tenterò ora una rapida rassegna di alcuni dei problemi che a mio avviso condizionano la possibilità di realizzare un sistema educativo unitario per le nostre scuole e i nostri CFP. L'analisi seguirà questa linea di sviluppo: dal livello nazionale, via via verso quello ispettoriale, di singola opera e, infine, personale. Nella parte propositiva seguirò l'ordine inverso.

Con il capitolo generale del 1965 la competenza relativa al coordinamento e animazione della scuola e della formazione professionale passava dal livello mondiale del Consiglio superiore a quello particolare delle ispettorie. Venivano istituiti al fine di un collega-

mento tra le varie ispettorie i delegati nazionali, tra cui quello delle scuole.

Si può dire che dal punto di vista dell'animazione salesiana dei settori scuola e formazione professionale, questo decentramento ha coinciso con una diminuzione di attenzione dei nostri superiori verso questo tipo di iniziative educative.

Per una composizione tra impegno e sensiblità pastorale ed educativa e attività di promozione culturale e professionale, ciò non sembra avere avuto nel passato un benefico effetto. Forse alcune dicotomie a livello personale e comunitario hanno trovato una qualche giustificazione in questa nuova impostazione.

La riorganizzazione a livello ispettoriale e interispettoriale nazionale seguì due strade diverse per quel che riguarda la formazione professionale e la scuola. Per la prima l'urgenza di avere una identità civile sul piano nazionale ha portato progressivamente alla costituzione di un'Associazione specifica all'interno del Centro Nazionale Opere Salesiane. Ciò era in particolare necessario per poter essere ammessi in modo valido entro il sistema di formazione professionale, prima dipendente dal Ministero del Lavoro, poi dalle singole Regioni. Il passaggio alla competenza regionale poneva in difficoltà la sede nazionale. Prima essa era il canale fondamentale dei rapporti tra l'attività salesiana e il sistema formativo nazionale, ora è solamente impegnata in compiti di studio, ricerca, sperimentazione e documentazione. Alla sede nazionale veniva però anche affidato il compito di animazione didattica, pedagogica e pastorale salesiana.

Per la scuola venne designato un delegato nazionale. Egli, poi, insieme ai delegati ispettoriali è stato chiamato a formare l'Ufficio nazionale per la scuola. Questo organismo dipende dalla CISI, tramite un ispettore a ciò designato. La sua funzione è di animare la scuola dal punto di vista didattico, educativo e pastorale. Tutte le competenze decisionali e di gestione rimangono ai singoli ispettori e il coordinamento è dato da quanto insieme essi giungono a concordare in sede CISI. Recentemente, con l'affidamento a singole Ispettorie del compito di coordinamento dei vari Uffici, la formazione professionale venne affidata all'Ispettoria Centrale e la scuola all'Ispettoria Novarese. Nel 1980 è stato poi costituito l'Ufficio o Centro Studi e Ricerche.

L'impressione è che questi due settori rimangano anche sul piano istituzionale poco collegati e integrati. Mentre la presenza sul ci-

vile a livello nazionale della formazione professionale salesiana è abbastanza costante, per quanto riguarda la scuola essa non lo è altrettanto. Di fronte ai Ministeri, ai vari organismi nazionali e internazionali che si interessano della realtà formativa, il settore tecnico-professionale ha una rappresentanza specifica, la scuola no.

Ciò è parso evidente nel caso recente del dibattito sul ciclo corto. Il superiore regionale si è fatto carico di una presenza sul versante ecclesiale, su quello civile ciò è stato meno facile. A me pare che si debba superare questo squilibrio. Anche sul piano dello studio e della ricerca rimangono ampie differenze. Il CNOS-FAP ha la possibilità di condurre ricerche e studi nel suo settore specifico o in settori più o meno direttamente ad esso connessi. Il Centro Studi e Ricerche non ha come tale uno statuto e un'identità civile, che gli consenta di avere adeguati finanziamenti per la sua attività. Ciò risulta negativo per il lavoro progettuale, che siamo chiamati a compiere. Ci mancano troppo spesso le basi informative necessarie per compiere scelte consapevoli, serie e affidabili. Nonostante questo, sono state realizzate iniziative lodevoli volte a conoscere meglio la nostra realtà scolastica nazionale. Di esse fa fede la pubblicazione a cura del mio Istituto e in particolare del Prof. Silvano Sarti: Scuola Salesiana '81. Ma occorre segnalare che le rilevazioni compiute dal CNOS-FAP e dall'Ufficio Scuola hanno seguito metodologie e forme diverse, con varie difficoltà di integrazione delle informazioni.

Va infine ricordato, sempre a livello nazionale, che non esiste a mia conoscenza un piano nazionale di sviluppo della scuola e della formazione tecnico-professionale. Tale piano dovrebbe prevedere, a livello ispettoriale, ipotesi di sviluppo realistiche e coerenti. A dire il vero ci fu un tempo nel quale le Ispettorie furono chiamate a tale lavoro, sotto lo slogan del « ridimensionamento », e v'è ancora la spinta a farlo sotto la nuova dicitura di « progetto educativo ». L'impressione che si ricava dalle varie elaborazioni ispettoriali è che esista una certa dicotomia tra progettualità sul versante del riferimento valoriale e dei principi, e progettualità su quello dell'organizzazione e della gestione. Quest'ultimo versante fu esasperato nella fase del ridimensionamento, con notevoli tensioni e turbamenti, mentre è stato spesso trascurato, o almeno poco considerato, in questa del progetto educativo. L'unitarietà del sistema educativo a livello ispettoriale, nel senso da me citato all'inizio, è ancora in molti casi obiettivo da rag-

giungere. Ciò lascia spesso gli Ispettori e i loro Consigli in difficili situazioni decisionali circa le opere e circa i singoli confratelli.

Quanto ai delegati o incaricati ispettoriali dei settori scuola e formazione professionale esistono diversificazioni notevoli. Per la scuola esiste una persona che normalmente si occupa di questo settore come un incarico aggiuntivo a uno principale. Per la formazione professionale esistono delegati regionali, spesso distinti da quelli ispettoriali, a causa delle differenze tra organizzazione delle nostre Ispettorie e organizzazione regionale della formazione professionale. Essi sono impegnati in questo settore a tempo pieno, ma sono gravati da non pochi compiti di natura gestionale e amministrativa. Anche in questo caso, per la scuola il delegato sembra essere più attento all'animazione didattico-educativa; per la formazione professionale egli appare più interessato ai problemi dell'organizzazione e della gestione. Le iniziative delle singole Ispettorie, poi, sono notevolmente condizionate dalla considerazione esclusiva delle forze interne ad essa. Progressivamente è venuta sempre meno una certa facilità di integrazione delle risorse in termini di persone tra le varie Ispettorie. Da questo punto di vista sarebbe bene avere un quadro della situazione attuale quanto a competenze docenti nei due settori, e, nel fare una proposta di impostazione più sistematica e unitaria delle nostre iniziative, indicare i probabili bisogni che ne deriverebbero sia quanto a personale salesiano qualificato, sia quanto a personale laico.

Tutta questa problematica diventa di urgenza non indifferente di fronte sia alle riforme già attuate (scuola media e formazione professionale), sia, e soprattutto, a quelle alle porte (scuola elementare e secondaria superiore). Esse ci costringono a un generale ripensamento sul piano ispettoriale e su un piano nazionale a studiare un sistema e un piano coordinato di formazione iniziale e continua del nostro personale. Di ciò più diffusamente nel seguito.

Se ci si porta ora al livello delle singole opere, siano esse divise dal punto di vista religioso in due o più case, o rimangano in forma unitaria, notiamo spesso una radicale distinzione tra settore della scuola di base (elementare e media) e settore superiore (licei e istituti tecnici) e tra settore umanistico e scientifico (liceo classico e scientifico) e settore tecnico-professionale (istituti tecnici e centri di formazione professionale). Nonostante la convivenza nella stessa comunità religiosa, spesso si notano incomprensioni notevoli o modi di agire entro e fuori della scuola assai lontani. La continuità del per-

corso educativo per i singoli allievi viene così a trovarsi in notevole difficoltà, in quanto sia le metodologie e le esigenze didattiche, sia lo stesso impianto delle relazioni istituzionali e interpersonali sono assai diversificati e poco raccordati. Le accuse reciproche più facili sono: che a livello della scuola di base ci si muova con troppa disinvoltura; e che nella scuola secondaria e talvolta nella stessa formazione professionale non si tenga conto delle riforme avvenute e delle nuove finalità istituzionali affidate alla scuola di base. Così anche nelle nostre opere si danno notevoli bocciature e abbandoni nelle classi iniziali dei varî cicli e tipi di scuola.

Più particolarmente, la divaricazione sopra segnalata si nota nel settore umanistico e scientifico. La nostra scuola ha privilegiato nel tempo i licei classici, finché ciò è stato possibile. Solo a fatica, e per motivi di domanda esterna, si è passati ai licei scientifici. Tuttavia sia come quantità sia come competenza il campo classico, linguistico e filosofico è stato nettamente superiore a quello scientifico. Le scuole tecnico-professionali, istituti tecnici e CFP d'altra parte hanno favorito la preparazione di confratelli in questi settori, spesso a livelli assai validi di competenza. Accanto ad essi però si sono manifestate le stesse carenze sul piano scientifico e una notevole trascuratezza su quello della cultura umanistica. Ciò è stato favorito nei CFP dalla più facile accettazione di docenti con titoli inadeguati. Vediamo ampi scompensi tra impianto culturale e impianto tecnico-professionale delle nostre iniziative formative. La necessità di spostare con una certa frequenza i confratelli da un tipo di scuola all'altro, sembra esigere una più attenta riconsiderazione della loro equilibrata preparazione sul piano culturale e professionale.

Non mi fermo in questa mia relazione a questioni che o ha già toccato D. Vecchi o verranno sicuramente riprese nei gruppi e riguardanti la comunità educativa e la gestione sociale delle nostre iniziative formative. Solo vorrei rilevare che si danno notevoli differenze tra scuola e scuola e tra centro e centro, con non poche resistenze a impostare e a far funzionare in modo adeguato gli organi collegiali di partecipazione. Si manifestano ancora in vari casi tensioni tra direttore e personale della scuola e della formazione professionale in ordine al problema della accettazione e dimissione degli allievi e a quella dell'assunzione del personale docente. La distinzione tra direttore e preside o direttore del Centro di FP non sembra del tutto ricomposta sul piano istituzionale.

Portandomi ora al livello personale, occorre riconoscere come in tanti confratelli non sia ancora superata una certa dicotomia interna tra identità religiosa (ove il caso, sacerdotale) e impegno educativo e didattico nella scuola. Sembra che all'origine di questa divisione interna si possa talora travare un processo formativo non omogeneo alle esigenze di una crescita spirituale, culturale e professionale orientata all'azione nelle nostre opere. Spesso si vive il problema della spiritualità salesiana in forme dissociate dall'operare concreto in organismi vivi e al servizio di una domanda di educazione variata e variante. Ricordo come nella mia formazione la cosiddetta pastoralizzazione degli studi teologici ha significato una coloritura sul versante della presenza in mezzo alle comunità parrocchiali o del libero associazionismo, meno su quello delle iniziative sistematiche e coordinate nella scuola o in altre forme di azione educativa. A ciò si deve aggiungere un certo silenzio, e talora disagio, da parte del Consiglio superiore nei riguardi di questo campo di azione salesiana, almeno nel passato. Un segnale di perdita di identità è dato dal fatto che ci sono sempre più confratelli poco disposti a occupare in modo regolare l'orario di cattedra di diciotto ore. Credo che un ritorno alla considerazione di alcune fonti salesiane sarebbe di non poco giovamento per reimpostare questa problematica. Basti pensare a quanto fece e disse D. Francesco Cerruti.

4. Ipotesi per un impianto sistematico e unitario della scuola salesiana

4.1. Entrando ora nella parte più propositiva della mia relazione, desidero cominciare da ciò che costituisce il punto chiave di ogni impresa, soprattutto se volta all'innovazione: *la formazione iniziale e continua* delle persone in essa impegnate.

La Congregazione salesiana è e rimarrà l'Ente gestore della maggior parte delle iniziative scolastiche e di formazione professionale salesiane. Anche là dove sono state costituite o verranno costituite cooperative, l'apporto dei nostri confratelli dovrà essere determinante. Ciò comporta che la Congregazione salesiana in Italia abbia un numero congruo di confratelli dotati di preparazione culturale e competenze professionali adeguate ai compiti che essa si è assunta e intende assumersi per l'avvenire.

In questi ultimi anni è sembrato in calo il numero di coloro che, avendo scelto la Società salesiana e la sequela di don Bosco co-

me riferimento di vita e di lavoro, si sono poi orientati a realizzare la loro vocazione nell'impegno educativo scolastico. L'attuale tendenza a impegnarsi istituzionalmente su almeno tre fronti: quello della scuola e della formazione tecnico-professionale, quello dei centri giovanili e dei servizi educativi e culturali, volti a rispondere a nuove domande di formazione, quello delle parrocchie, implica una più accurata preparazione dei confratelli a impegnarsi seriamente e continuativamente in uno di questi ambiti, e una distribuzione prospettica proporzionale alle necessità. Una riorganizzazione del settore scolastico dovrà tener conto dell'intero quadro e favorire per questo scelte consapevoli e stabili di concretizzazione del proprio apostolato in uno di questi ambiti. Le forze disponibili non appaiono molte né, spesso, sono molto giovani. Ciò comporta ancor più attenzione e impegno nelle scelte. *In particolare saremo sempre più nella necessità di avere confratelli preparati a ricoprire responsabilità e compiti di direzione* (presidi, direttori di CFP, coordinatori didattici, ecc.), cosa che comporta l'acquisizione di specifiche competenze operative e di capacità di relazione.

L'attuale curricolo formativo non appare sempre, nelle sue concrete realizzazioni, una base equilibrata e prospetticamente aperta a quest'insieme di esigenze. Non è mio compito entrare in questi problemi: qui basti richiamare l'esigenza in generale, e in particolare avanzare la richiesta di una composizione attenta tra lo sviluppo di una spiritualità salesiana e religiosa valida e la costruzione di un'identità professionale seria, al servizio della complessa missione nella quale siamo coinvolti.

Le nostre scuole hanno già nel loro organico una consistente presenza di insegnanti laici. La situazione è abbastanza diversificata per le varie Ispettorie, secondo i differenti tipi di scuola. Tutto lascia prevedere che questa presenza tenda ad aumentare sia come numero sia come coinvolgimento progressivo nelle varie responsabilità (coordinamento didattico, vicepresidenza, ecc.). Rimane in molti confratelli la sensazione di trovarsi di fronte *solo* a una dolorosa necessità. Se fosse possibile ne faremmo volentieri a meno. Questo non è l'attuale pensiero della Chiesa, né sul piano mondiale, né su quello italiano. Sempre meglio viene definita l'identità di un « Ministerium educationis » nella scuola, la cui realtà è stata nei secoli assai viva; basti pensare alle congregazioni insegnanti. Oggi, con la trasformazione dei modi e delle forme di impegno apostolico e di appartenenza reli-

giosa, si deve pensare, anche per la nostra attività educativa scolastica, a sviluppi della Famiglia salesiana secondo strade che coinvolgano in modo sempre più diretto, continuo e valido persone consacrate a questa missione o ministero. Accanto ai confratelli e consorelle interni che condividono in tutto la realtà della vita comunitaria, devono esserci confratelli e consorelle esterni che condividono l'impegno apostolico e il servizio educativo scolastico, anche ai massimi livelli di responsabilità. Ciò vale a mio avviso anche per le attività delle Figlie di Maria Ausiliatrice, in reciprocità.

A questo nucleo che garantisce l'identità e la continuità educativa salesiana alle varie iniziative, si dovranno associare laici di buona volontà, che collaborino, nel modo più sistematico e continuo possibile, all'attività educativa comune. A essi dovrà essere richiesto e dato molto più di quanto in genere si faccia o si possa fare adesso. Intendo: formazione culturale, professionale, pedagogica e spirituale. E questo porta immediatamente ad affrontare la questione della formazione iniziale e continua di tutto il personale impegnato nella scuola: salesiani interni, esterni, laici.

In Italia, in genere, la prima formazione alla professionalità docente si realizza nelle Università. A differenza di altre nazioni, da noi c'è una sola Università Cattolica, la quale ha da poco attivato alcuni canali di prima formazione (ambito letterario e filosofico, ambito matematico e scientifico); manca ingegneria. In linea di principio andrebbero sempre privilegiati i laureati presso l'Università Cattolica, ma le situazioni concrete di fatto lo impediscono. Comunque va favorita la frequenza presso quest'Università. La nostra Università non è abilitata a rilasciare titoli riconosciuti a tutti gli effetti sul piano nazionale. Forse nel futuro ciò sarà più facile, ma in ambiti ben precisi, se verranno perfezionati accordi internazionali in via di definizione. Intanto diviene sempre più urgente integrare la formazione iniziale dei docenti. Ciò su due versanti: professionale ed educativo. Il primo versante comprende un'iniziazione corretta all'attività docente, per evitare forme e metodologie contrastanti sia con le finalità istituzionali della scuola, sia con l'impegno educativo integrale da noi proclamato. Il secondo versante comprende la formazione personale in vista di una capacità di relazione e di testimonianza ispirate saldamente ai valori e ai principî cristiani e salesiani. Occorre infatti ricomporre anche entro di noi i due impegni: quello istruttivo e quello educativo in un quadro spirituale e pastorale soli-

do e coerente. A questa integrazione della formazione iniziale, va fatto seguire un sistematico sviluppo di formazione continua, che comprenda aspetti culturali, tecnico-professionali, gestionali, psicopedagogici, educativi, spirituali. In sostanza si tratta di costruire un sistema di formazione permanente dei docenti. Ciò è urgente sia per i docenti della scuola che della formazione professionale. A dire il vero tutta la scuola cattolica sente questo problema, per non dire degli insegnanti cattolici impegnati nella scuola statale.

Quali concrete vie operative si possono ipotizzare sul medio e lungo periodo?

È impensabile che ogni casa, o anche ogni ispettoria, sia in grado di organizzare un'impresa di queste dimensioni. Se si analizza la cosa in profondità, la stessa Congregazione in Italia si trova di fronte a molte difficoltà, anche se altre Congregazioni ne hanno di assai maggiori. Il suggerimento è allora questo: progettare un sistema misto, in parte basato su seminari ricorrenti, anche decentrati, in parte su studio autonomo guidato a distanza. Sia i contenuti che le esercitazioni, integrativi per la prima formazione, di sviluppo per la formazione continua, andrebbero coordinati secondo un impianto coerente, articolato in unità e moduli didattici. A ciascuna unità e modulo verrebbero assegnati crediti adeguati da capitalizzare. Una volta raggiunto, mediante congrue forme di valutazione, un numero di crediti sufficienti e ben distribuito secondo le varie aree di preparazione, verrebbero assegnati diplomi che testimoniano la progressione compiuta. La possibilità di accedere prima a uno stabile rapporto di lavoro, poi ad assunzioni progressive di responsabilità e, forse, se sindacalmente ben studiato, a una più interssante carriera economica, verrebbe collegata al possesso di tali diplomi. Chi potrebbe prima progettare e poi gestire un sistema di questo tipo? L'unica strada, che vedo praticabile, sta nel costituire un Centro di formazione permanente degli insegnanti presso la nostra Università in stretta collaborazione con la Facoltà di Scienze dell'Educazione delle FMA, con il CNOS-FAP, con il CIOFS, con l'Ufficio Scuola e il Centro Ricerche. Un'adeguata modifica degli Statuti e degli Ordinamenti dell'Università stessa, potrebbe favorire anche l'accesso ai titoli accademici previsti dai nostri curricoli di studi, se alcuni ne fossero interessati. D'altra parte presso di noi sono già state condotte ricerche e sperimentazioni su forme di preparazione mista genericamente dette a distanza, con promettenti risultati.

Nostri studentati o Centri pedagogici e di consulenza psicopedagogica potrebbero costituire punti di riferimento per le attività di assistenza allo studio, oltre che per l'organizzazione di seminari e di prove di valutazione decentrate. Una volta avviata e consolidata l'iniziativa per rispondere ai bisogni interni della Congregazione, essa potrebbe essere offerta come servizio alla scuola cattolica in genere e ai docenti di altre scuole che sono inseriti nella famiglia salesiana.

Si tratterebbe insomma di forma di abilitazione progressiva all'esercizio di funzioni professionali sempre più impegnative alle quali potrebbero, ma non necessariamente, seguire assunzioni di responsabilità nuove e progressioni di carriera, almeno al nostro interno.

In seguito a ciò potrebbe essere costituito un albo professionale salesiano (anche per la scuola cattolica?) che comprenderebbe indicazioni relative al livello e alle caratteristiche delle competenze professionali, e relative abilitazioni, conseguite dai confratelli salesiani, da altri appartenenti alla Famiglia salesiana, da insegnanti laici in genere.

4.2. Per quanto riguarda *la strutturazione delle attività didattiche ed educative* nelle nostre opere, è già stata notata la tendenza all'isolamento dei varî ordini e tipi di scuola, ivi compresi i CFP. Va aggiunto che i consigli di classe tendono anch'essi a privilegiare impostazioni non coordinate tra loro, mentre i collegi dei docenti non sempre sono in grado di realizzare i raccordi necessari. Ciò potrebbe essere fatto dal Consiglio di Casa, ma in esso mancano rappresentanti del personale non salesiano.

Quanto agli altri organi di gestione collegiale, essi sembrano ancora per strada, con molte difficoltà di realizzazione. Una corretta impostazione del tutto dovrà, a mio avviso, fondarsi su Consigli relativi ai varî ordini di scuola e su un Coordinamento stabile tra di essi. Lo spirito secondo il quale essi dovrebbero operare è stato già illustrato da D. Vecchi. Val la pena solo di aggiungere che sarebbe opportuno strutturare un'amministrazione del pari articolata secondo tipi e ordini di scuola, anche per allenarci a una gestione amministrativa più ordinata e, almeno in prospettiva, pubblica. Ogni ipotetica o presente (vedi CFP) forma di finanziamento esige trasparenza di bilancio e pubblicità di rendicontazione. L'amministrazione della comunità religiosa dovrà essere separata da quella relativa alla scuola. Questo è già comune nei paesi dove ci sono forme di

sovvenzione pubblica o privata alla scuola. Saranno così favorite anche eventuali forme di organizzazione cooperativistica.

Io vorrei però soffermarmi più direttamente su una proposta: la costituzione di forme dipartimentali di progettazione e conduzione dell'attività didattica ed educativa, almeno nelle opere più grandi (anche se separate come case religiose). Un dipartimento è un centro o riferimento per aggregare docenti e altri operatori secondo aree formative coerenti e unitarie.

In essi i partecipanti progettano, preparano e valutano le varie attività didattiche ed educative, in rapporto sempre con i diversi Consigli. Al fine di favorire una continuità e integrazione adeguata dei percorsi e delle forme educative, essi dovrebbero raggruppare personale impegnato a tutti i livelli e in tutti i tipi di scuola presenti (ad esempio Liceo e CFP). L'ipotesi che avanzo è questa:

1. Dipartimento umanistico-letterario: in esso lavorerebbero docenti di scuola media, di scuola secondaria superiore e della formazione professionale di materie letterarie, storico-geografiche, filosofiche, ecc.
2. Dipartimento tecnico-scientifico: in esso lavorerebbero i docenti di matematica, scienze, tecnologia, ecc.
3. Dipartimento artistico-espressivo e fisico-sportivo: in esso lavorerebbero tutti i docenti impegnati specificatamente in questo ambito, rivolto all'integrazione affettiva e fisica e alla espansione personale.
4. Dipartimento di orientamento e di consulenza psicopedagogica: a esso collaborerebbero docenti e operatori (medici, psicologi, pedagogisti) in grado di svolgere funzioni di assistenza e consulenza rivolte sia ai singoli allievi, sia ai docenti, sia alle famiglie. È questo un servizio troppo sottovalutato. Ogni nostra opera dovrebbe favovorire la sua costituzione e sviluppo, in un quadro ordinato di lavoro. Ne abbiamo già accennato.
5. Dipartimento pastorale e vocazionale. A esso parteciperebbero tutti quanti hanno compiti specifici di animazione religiosa, di insegnamento della religione, di guida spirituale e vocazionale.

Ciascun dipartimento dovrebbe avere un suo coordinatore. Il naturale coordinatore del quinto dipartimento è il direttore.

Non mi è possibile sviluppare più in dettaglio la proposta. Po-

trebbero essere utili nell'immediato futuro iniziative di studio e di sperimentazione, per un orientamento da adottare al termine del nostro ripensamento sistematico e unitario della scuola. Aggiungo solo che varie scuole sperimentali italiane hanno già adottato forme più o meno strutturate di dipartimenti; che essi sono presenti nella scuola di molti paesi europei (ad esempio Spagna e Gran Bretagna); che essi si renderanno indispensabili per la gestione della futura scuola secondaria; e che forse potrebbero risolvere la faticosa gestione della scuola media centrata *solo* sui consigli di classe.

Questi stessi dipartimenti sarebbero il luogo ideale per le attività ordinarie di preparazione alla scuola, di iniziazione dei nuovi insegnanti all'impostazione educativa, didattica e culturale della scuola, di raccordo tra sistema di formazione permanente e singola opera.

4.3. Sempre al livello di conduzione della singola opera, o della singola scuola, vanno indicati altri problemi e proposte riguardanti *l'organizzazione del lavoro formativo.*

La prima area da porre sotto osservazione è quella concernente l'orario scolastico. Parecchi di noi ricordano alcune prese di posizione e circolari di D. Secondo Manione negli anni cinquanta sulla questione dell'orario spezzato, cioè di un'organizzazione dell'attività didattica che comprendesse una parte mattutina e una pomeridiana. Ricordo anche le discussioni di allora. Qui a Roma, si diceva, è assurdo pensare a una cosa simile, perché il lavoro dei genitori nei varî uffici li porta a orari che mal coincidono con un orario scolastico spezzato. Occorre dire che, per quel che riguarda la scuola elementare, prima della guerra l'orario era di venticinque ore la settimana; per cinque giorni, escluso il giovedì, si andava a scuola tre ore al mattino e due al pomeriggio. Fu una circolare ministeriale del 1942 che autorizzò un orario unico mattutino di quattro ore per sei giorni e la riduzione della scuola settimanale a ventiquattro ore. Per l'avviamento al lavoro non c'era discussione: mattina e pomeriggio, almeno per alcuni giorni la settimana. Negli anni sessanta e settanta, per la scuola dell'obbligo (elementare e media) c'è stato un vasto movimento per il prolungamento dell'attività didattica o almeno per una sua articolazione tra mattino e pomeriggio e per un'integrazione con attività di tipo meno direttamente scolastico. Ne nacque la legge 820 del 1972 sull'organizzazione del tempo pieno. Ora si è più consapevoli di alcuni eccessi, ma è stato richiesto dalla Commissione per

i nuovi programmi della scuola elementare di aumentare il tempo a disposizione degli allievi e pensare ad almeno due rientri pomeridiani. Molte scuole salesiane (medie e licei) hanno trovato utile un rientro pomeridiano per l'educazione fisica. Gli istituti tecnici e i CFP debbono in genere prevedere rientri pomeridiani per il completamento del lavoro scolastico.

Tutto questo per sottolineare che se esistono difficoltà nell'organizzare un tempo scolastico articolato tra mattino e pomeriggio, esistono anche esigenze e precedenti che possono indurre a un ripensamento e all'elaborazione di una nuova ipotesi di intervento educativo e didattico. Certo cinque ore di scuola di seguito, per alunni di undici-tredici anni sono, dal punto di vista dell'apprendimento, un fatto assai distorto. Il mio suggerimento è quello di studiare, soprattutto localmente, forme di organizzazione del tempo e delle attività didattiche, che comprendano inizialmente almeno due pomeriggi, nei quali inserire, ad esempio, attività di tipo fisico e sportivo e attività didattiche relative al settore artistico, musicale e tecnico. È infatti necessario un tempo più continuato e un lavoro comune più disteso per ottenere qualche risultato in iniziative che implicano movimento e manipolazione.

Non sto a ricordare come una possibilità di incontro e di comunicazione più ampia e rasserenante abbia sempre costituito per don Bosco uno spazio educativo prezioso.

Un sistema educativo integrato implica inoltre che la scuola stessa si apra a iniziative associazionistiche, culturali o di animazione, o che favorisca la partecipazione a quelle presenti sul territorio. È questo il cavallo di battaglia delle amministrazioni e della pedagogia di sinistra. È un'intuizione che trova in don Bosco il riferimento costante di tutti: quella pedagogia del tempo libero e della festa, che coinvolgeva sia gli allievi della scuola, sia gli artigiani, sia gli oratoriani. Va allora accuratamente studiata la possibilità di ricostruire oggi, presso le nostre opere, riferimenti che colleghino le attività scolastiche con quelle associazionistiche, culturali e di animazione del tempo libero, nell'ambito ecclesiale o civile (ove valido e possibile). A ciò possono dare un notevole contributo le PGS, i CGS, il TGS se opportunamente sviluppati. Molte nostre opere hanno anche Centri culturali e sociali di notevole valore e interesse a cui fare riferimento. Un sistema educativo unitario significa, anche, che viene sistematicamente promossa e sviluppata l'integrazione del gio-

vane nel contesto sociale ed ecclesiale, non solo in modo formale, ma anche in modo vitalmente coinvolgente.

Questo non vuol dire che la scuola debba perdere la sua identità di ambiente di studio e di apprendimento sistematico e finalizzato, ma che essa tiene conto dell'intera personalità dei propri allievi e cerca di favorirne lo sviluppo, quanto più possibile in modo completo e rispettando le caratteristiche dei varî ambienti educativi. La scuola sia vera scuola e non diventi cortile o cinema, ma venga favorita la presenza e l'inserimento in iniziative e associazioni dirette a promuovere l'espansione personale in altre direzioni e secondo altre componenti.

Ritornando alla scuola stessa, occorre trovare forme convenienti di raccordo tra scuola media e scuole successive, e tra scuola liceale e tecnica e formazione professionale. Ho già accennato ai dipartimenti e all'orientamento. Ora vanno ricordate altre due possibilità. I programmi della scuola media si presentano assai aperti e generali. Essi vanno particolarizzati e strutturati mediante la cosiddetta programmazione educativa e didattica. Se nella scuola statale è inevitabile che ciò avvenga in modo abbastanza scoordinato tra le varie sezioni, nella nostra scuola si potrebbe procedere a un lavoro più organico e stabile. Mi spiego. Perché non elaborare, inizialmente in sede di dipartimenti, se ci sono, o di gruppi di insegnanti delle stesse discipline, poi per scuole omogenee, un'organizzazione degli obiettivi e dei contenuti che faccia da permanente riferimento per le nostre scuole, evitando quella variazione di programmi e di risultati oggi spesso denunciata? Forse si potrebbe tentare anche sul piano nazionale un'ipotesi di programmazione coerente con la nostra ispirazione, con i programmi statali e con le esigenze di una base culturale e operativa adeguata per i nostri giorni. Questo favorirebbe anche una buona comunicazione interna fra scuola media e scuola superiore. Ciò vale anche per il modo con il quale vengono realizzati gli esami di licenza. Sono questi campi estremamente utili e validi di sperimentazione didattica, che non richiedono autorizzazioni ministeriali.

Quanto al passaggio dalla formazione professionale all'istruzione tecnico-professionale, occorre studiare forme che non snaturino l'identità della formazione professionale, soprattutto nei suoi contenuti culturali, umanistici e scientifici, e permettano un facile passaggio nei due sensi, ad esempio, mediante moduli integrativi di transizione. Tutto questo settore è oggetto di interesse sia sul versante

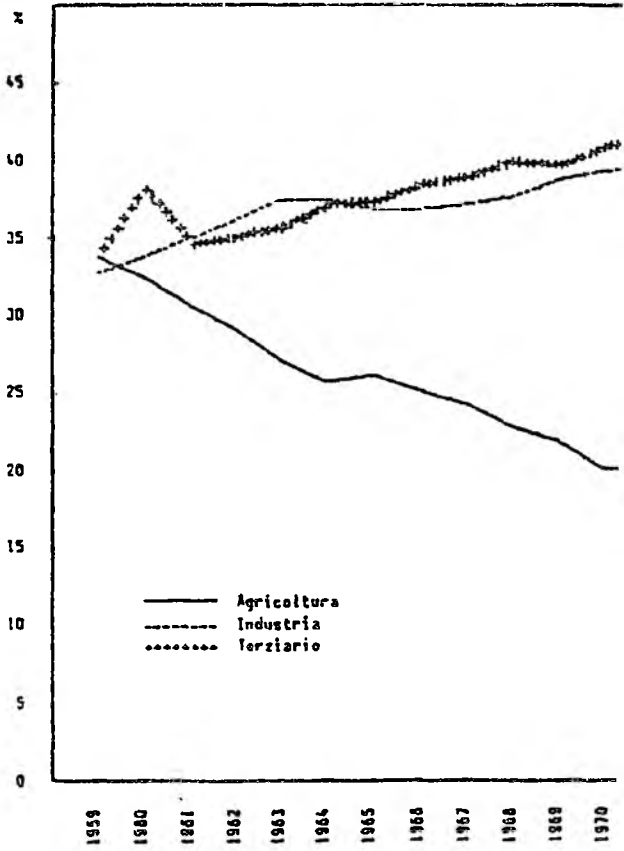
scolastico (M.P.I.) che professionale (M.d.L., Regioni) per convenienti sperimentazioni.

Giungiamo infine all'*organizzazione del lavoro dei docenti.* Esistono tre piani di riferimento per la loro attività. Quello della *docenza,* quello del *servizio* e quello dell'*aggiornamento.* Attualmente all'orario di docenza è stato aggiunto un orario abbastanza ben definito di servizio (meglio per la FP, peggio per la scuola). La mia impressione è che nelle scuole non richiediamo una prestazione di lavoro effettivamente rapportabile alle esigenze contrattuali, per quanto concerne ferie, ecc. Ci sono spazi che non sappiamo utilizzare, anche perché i primi a non rientrare in questo quadro di riferimento sono i nostri confratelli. Quanti sono impegnati nella scuola dovrebbero sentirsi vincolati professionalmente e pedagogicamente a essere presenti in essa per tutto il tempo e per il complesso degli impegni che essa richiede. La povertà è innanzi tutto dipendenza dal lavoro. Su questo punto credo vada compiuta una verifica puntuale e coinvolgente. Solo se esistono chiari impegni, comunitariamente decisi, si può pensare a docenti salesiani a tempo parziale e a presenza ridotta. L'effetto della mancanza di impegno e di presenza dei salesiani sui docenti non salesiani è troppo forte per non esserne coscienti. Occorre studiare ai varî livelli un'organizzazione del tempo e dell'attività per i docenti che, nell'ambito dell'attuale contratto di lavoro, integri con chiarezza docenza, servizio e aggiornamento. Ad esempio nella formazione professionale è apparsa chiara l'utilità di uffici personali, anche piccoli, che favoriscono la presenza nella sede di lavoro dei varî docenti.

Un'osservazione, infine, sulle biblioteche. Esse dovrebbero costituire un ambiente normalmente a disposizione dei docenti e degli allievi di tutti i livelli e tipi di scuola. Se l'unico spazio a disposizione è quello dell'orario scolastico stretto, è difficile che questi ultimi possano accedervi. Ma biblioteca significa anche un servizio di consulenza e di orientamento alla lettura e un luogo di studio e di letture rilassanti. Perché non può costituire l'alternativa allo « studio » e alla ricreazione in comune? In gran parte è questione di organizzazione e di educazione, oggi estremamente urgente, alla lettura.

4.4. Occorre ora affrontare la questione, complessa e dai molti risvolti, della *riorganizzazione della distribuzione delle scuole sul territorio e della tipologia scolastica da privilegiare.* Nella cartella è stato

TABELLA 1 — Andamento dell'occupazione dal 1959 al 1981.



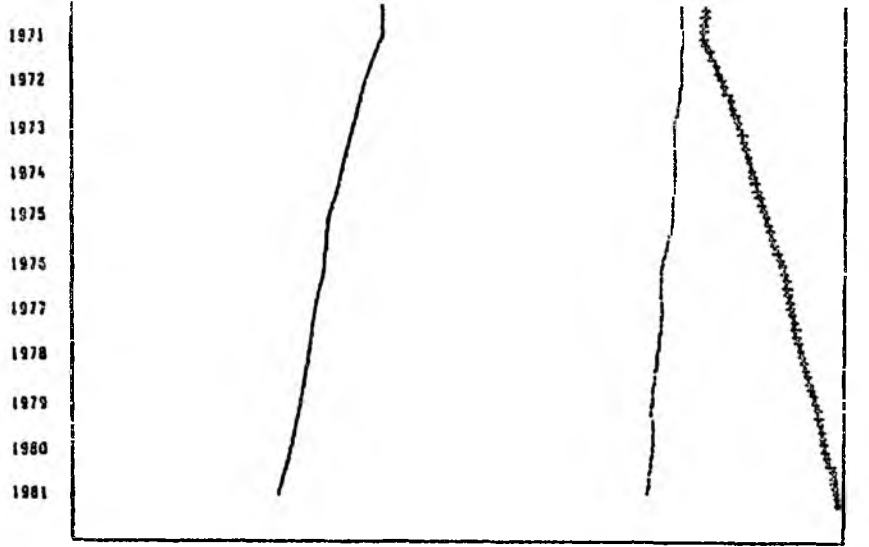
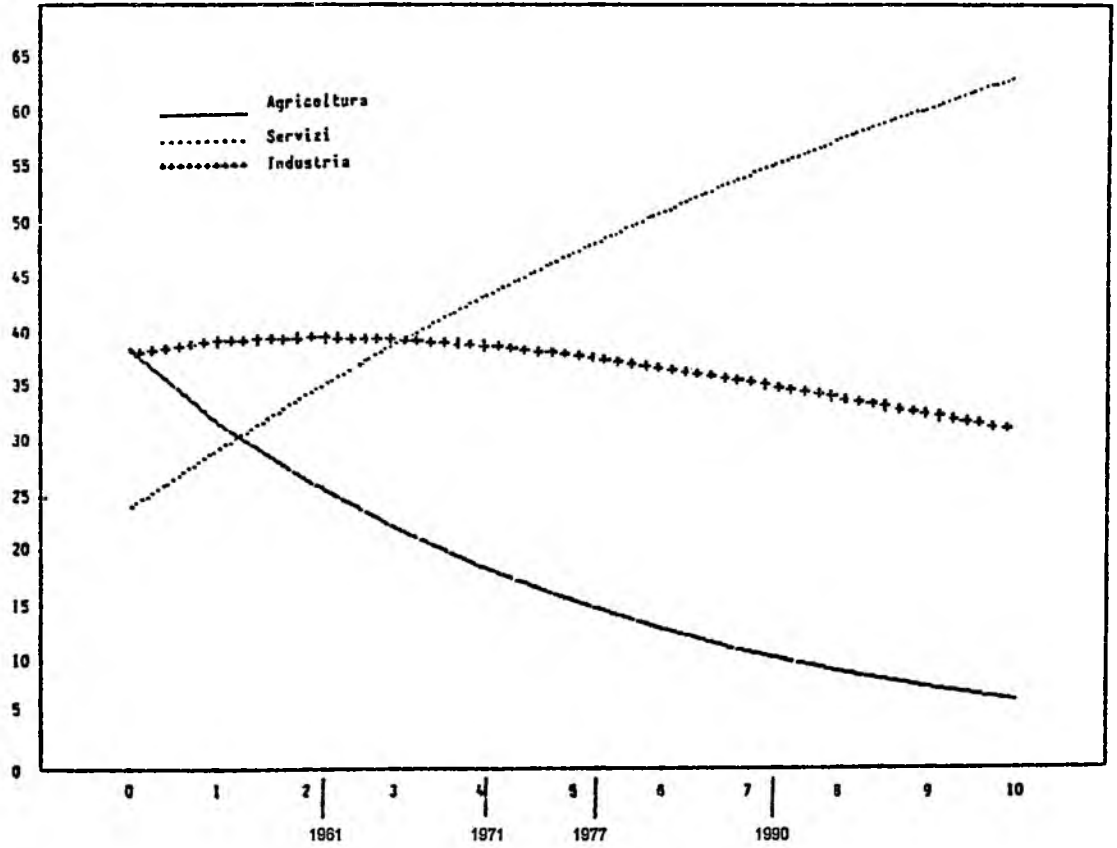

1971
1972
1973
1974
1975
1976
1977
1978
1979
1980
1981

TABELLA 2 — Previsione sull'occupazione al Duemila.



allegato un prospetto a cura dell'Ufficio Nazionale. Si può notare come in Piemonte e in Sicilia ci siano 7 scuole elementari, a Roma 2, nessuna in gran parte delle Regioni. Il Piemonte guida la classifica delle scuole medie (27), il Veneto segue con 14. Il settore dell'Istruzione tecnica è desolatamente assente nelle Regioni centrali e meridionali. Unica eccezione l'Istituto per ragionieri del Pio XI a Roma. Si evidenzia così una certa divaricazione tra offerta di formazione per impiegati e professionisti e offerta di formazione per operai, senza adeguata attenzione al settore tecnici e quadri, in grande espansione. Inoltre prevale l'offerta di formazione nel settore industriale, meccanico, elettrotecnico, elettronico e grafico; per la formazione professionale ciò è esclusivo, essa trascura del tutto il terziario. Tutto questo è in contrasto con l'andamento dell'occupazione. È utile riportare alcuni dati.

La dinamica dell'occupazione evidenzia una caduta della massa degli occupati nel settore agricolo, un lento, ma significativo, declino di quella propria nel settore industriale e una crescita vigorosa di quella del settore terziario. Non solo, ma il settore industriale è in via di profonde trasformazioni sotto l'influsso della rivoluzione microelettronica e telematica. Per cui si parla di terziarizzazione avanzata del secondario.

L'accentuata attenzione al settore industriale non è solo specifica caratteristica della scuola salesiana, ma di tutta la scuola italiana. Ecco alcuni dati ripresi dall'ISTAT.

TABELLA 3 — Andamento della scolarità negli anni trascorsi.

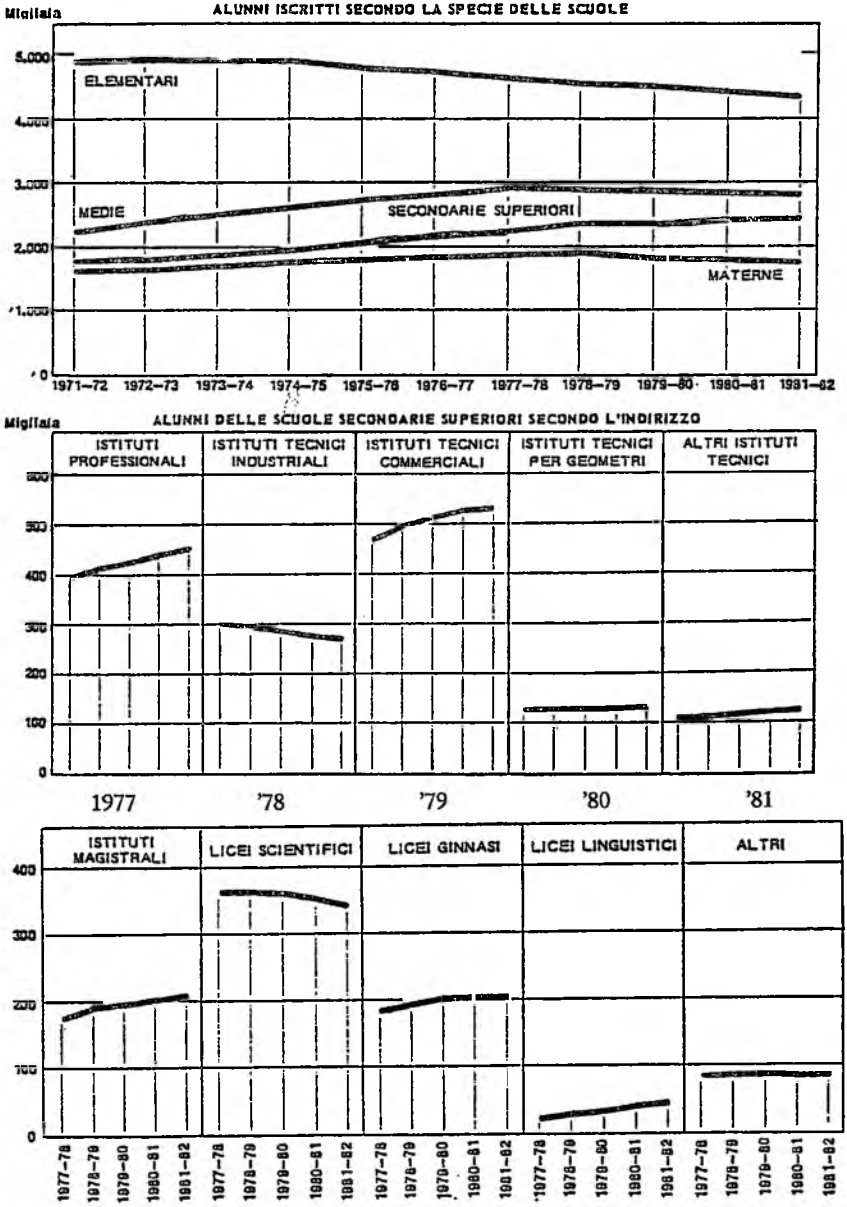


TABELLA 4 — In cifre l'evoluzione ha assunto questi andamenti.

Anni scolastici	Unità scolastica	Classi	Alunni in complesso		Iscritti al I anno	Licenziati
			MF	F		
			Scuola materna			
1952-53	13.561	23.541	1.022.238	509.925	—	—
1962-63	12.508	31.436	1.232.602	610.164	—	—
1972-73	27.224	55.767	1.686.392	823.128	—	—
1979-80	30.487	70.045	1.901.849	932.733	—	—
1980-81 (a)	29.866	68.600	1.840.555	—	—	—
1981-82 (a)	29.612	67.851	1.783.140	—	—	—
			Scuola elementare			
1952-53	33.181	234.812	4.445.314	2.108.314	1.150.648	596.975
1962-63	41.390	272.873	4.330.098	2.094.893	924.249	619.566
1972-73	35.356	284.780	4.964.595	2.407.741	985.481	897.561
1979-80	30.786	270.261	4.506.566	2.189.907	828.778	923.154
1980-81 (a)	30.389	264.662	4.435.217	—	825.775	890.635
1981-82 (a)	29.785	259.428	4.335.911	—	787.848	—
			Scuola media			
1952-53	3.374	32.044	963.926	339.774	370.135	198.140
1962-63	8.653	53.927	1.594.111	683.221	668.144	388.795
1972-73	9.437	110.557	2.421.799	1.140.117	931.586	707.695
1977-78	9.970	124.783	2.938.791	1.405.196	1.054.476	801.311
1979-80	10.016	130.587	2.900.220	1.384.759	1.028.142	849.148
1980-81 (a)	10.067	132.642	2.893.270	—	1.050.553	824.878
1981-82 (a)	10.056	132.813	2.865.757	—	1.029.687	—
			Scuola secondaria superiore			
1952-53	2.533	19.449	460.003	173.342	144.015	76.438
1962-63	4.490	36.269	929.033	350.788	302.468	133.089
1972-73	6.549	75.394	1.820.458	773.740	586.674	343.492
1978-79	7.102	98.636	2.347.224	1.100.911	696.623	432.418
1979-80	2.233	102.395	2.396.867	1.144.900	695.980	458.082
1980-81 (a)	7.293	103.326	2.415.325	—	695.005	443.172
1981-82 (a)	7.410	103.838	2.433.705	—	687.756	—

(a) = dati provvisori

Si può anche dare il seguente quadro di riferimento, che comprende la formazione professionale del sistema regionale (inclusa la formazione degli adulti) e quella promossa in forme molto variate (corsi per corrispondenza, corsi serali, ecc.) dall'iniziativa privata (fonti Istat e Isfol).

TABELLA 5

	Unità	Sezioni o corsi	Alunni
Scuola materna			
Statale	12.915	30.175	767.026
Non statale	16.697	37.676	1.015.514
Scuola elementare			
Statale	27.359	245.917	4.003.732
Non statale	2.426	13.511	332.179
Scuola media			
Statale	9.135	127.833	2.732.952
Non statale	921	4.980	132.805
Scuola secondaria superiore			
Statale	5.596	92.091	2.157.791
Non statale	1.814	11.747	275.914
Formazione professionale regionale			
Gestione diretta regionale	541	—	—
Gestione di Enti	1.207	—	—
di cui cattolici (circa)	800-900	—	—
Totale	1.748	12.444	291.882
Formazione professionale non regionale			
Totale (circa)	—	—	350.000

La distribuzione delle iniziative di formazione professionale è la seguente:

settore meccanico	22,0
settore elettrico-elettronico	18,9
altro industriale	11,7
amministrazione-ufficio	23,0
alberghiero-turistico	6,7
altro commerciale	8,1
altro	9,6

Si può qui sommariamente rilevare che gli allievi iscritti a corsi del settore industriale sono il 55% nell'area settentrionale, il 57% in quella centrale ed il 47% del Mezzogiorno.

L'elevato numero di allievi iscritti a corsi a carattere industriale, in realtà territoriali che notoriamente presentano scarsa possibilità di occupazione nel settore industria, sembra confermare lo « spontaneismo » che ancora caratterizza il sistema formazione professionale in alcune regioni e pone in evidenza la discrasia tra attività di formazione professionale e realtà socio-economica nella quale essa opera.

È utile riportare, per un confronto con i dati precedenti sulle scuole salesiane, sulla scuola in generale e sulla dinamica dell'occupazione, l'elenco degli indirizzi previsti finora dalla riforma della scuola secondaria superiore:

a) per l'area artistica:
   1) musicale;
   2) delle arti visive e ambientali;

b) per l'area linguistico-storico-letteraria:
   1) classico;
   2) moderno;

c) per l'area delle scienze umane e sociali:
   1) delle scienze umane, psicopedagogiche e sociali;
   2) economico-aziendale;
   3) giuridico-amministrativo;

d) per l'area naturalistica, matematica e tecnologica:
   1) agrario ed agro-industriale;

2) biologico-sanitario;
3) delle scienze del territorio e delle costruzioni;
4) dei trasporti e delle comunicazioni;
5) fisico-chimico;
6) fisico-meccanico;
7) fisico-elettronico;
8) fisico-elettrotecnico;
9) matematico-informatico;
10) matematico-naturalistico.

Brevemente occorre ora accennare ad alcuni aspetti della dinamica della popolazione. Gli allievi della scuola secondaria e della formazione professionale degli anni Novanta sono in gran parte già nati. Il primo dato riguarda l'errore di previsione compiuto dall'ISTAT sull'andamento della popolazione in Italia. La natalità è stata di gran lunga più bassa del previsto.

TABELLA 6 — Confronto fra le previsioni della popolazione al 31 dicembre 1981 e la popolazione censita il 25 ottobre 1981, per ripartizioni geografiche e per classi di età (milioni di unità).

Descrizione	Previsioni		Popolazione censita
	Elaborazione B (a)	Elaborazione F (b)	
Ripartizione geografica			
Italia Nord-occidentale	17,0	21,7	15,3
Italia Nord-orientale	10,0	15,4	10,4
Italia centrale	11,3	11,0	10,8
Italia meridionale	13,7	16,4	13,6
Italia insulare	6,7	7,8	6,6
Età (anni)			
0-14	14,3	15,9	12,3
15-44	23,9	24,8	24,1
45-64	12,9	13,2	13,0
65-oltre	7,5	7,7	7,4
Totale	58,7	61,7	56,6

(a) B: bassa fecondità; alta mortalità; saldo migratorio costante.
(b) F: alta fecondità; bassa mortalità; saldo migratorio costante.

TABELLA 7 — Natalità, mortalità ed incremento naturale (migliaia di unità). Anni 1962-1982.

Anni	Nati vivi	Morti	Incremento naturale	Nati vivi per 1000 abitanti	Morti per 1000 abitanti	Incr. nati per 1000 abitanti
1962-66	977	506	471	18,9	9,8	9,1
1972	888	524	364	16,3	9,6	6,7
1976	782	547	235	13,9	9,7	4,2
1977	743	543	200	13,2	9,6	3,6
1978	713	537	176	12,6	9,5	3,1
1979	675	535	135	11,8	9,4	2,4
1980	644	551	93	11,3	9,7	1,6
1981	622	542	80	11,1	9,6	1,5
1982	618	532	86	10,9	9,4	1,5
Centro-Nord	328	369	—39	9,0	10,1	—1,1
Mezzogiorno	290	162	128	14,3	8,0	6,3
1982 Gen-Mar	146	141	12	10,6	10,2	0,4
1983 Gen-Mar	143	162	—17	10,2	11,5	—1,3

TABELLA 8 — Incremento naturale della popolazione ed alcuni indicatori demografici per area geografica. Anno 1982.

Descrizione	Centro-Nord	Mezzogiorno	Italia
Nati vivi per 1000 abitanti	9,0	14,3	10,9
Morti per 1000 abitanti	10,1	8,0	9,4
Incr. nati per 1000 abitanti	—1,1	6,3	1,5
Giovani (0-39 anni) per 100 maturi ed anziani (40 anni ed oltre)	120	166	134
Giovani (15-19 anni) per 100 anziani (60-65 anni)	194	280	221

Elementi di riferimento che si possono trarre da questi e da altri dati.

1) Una diminuzione generale della popolazione di età scolare, soprattutto al Nord.
2) Un aumento della domanda di formazione per adulti e anziani.
3) Una nuova domanda di formazione proveniente da immigrati ed emigrati che ritornano.
4) Uno spostamento della domanda di formazione sul terziario e sul secondario trasformato in senso informatico.
5) Un prolungamento del tempo di scolarizzazione.
6) Uno spostamento della popolazione verso le città di medie dimensioni.

Tempo fa elaborai una lista di criteri utili ai fini di una scelta degli indirizzi previsti dalla riforma della scuola secondaria. Eccoli.

1) Storia dell'opera, sue tradizioni e finalità istituzionali.
2) Attese dei religiosi impegnati in essa, attese e prospettive della provincia religiosa, scelte strategiche per il futuro a livello nazionale, interprovinciale e provinciale dell'Ente gestore.
3) Attese dei genitori e in genere delle persone coinvolte nell'opera stessa.
4) Forze e risorse logistiche, economiche ed educative.
5) Realtà territoriale dal punto di vista del mercato del lavoro e delle professioni.
6) Sbocchi universitari e lavorativi dei vari indirizzi.
7) Orientamenti degli studenti in ordine alle scelte universitarie e professionali.
8) Realtà della Scuola cattolica nel distretto, nella città e nella provincia.
9) Realtà della Scuola statale nel distretto, nella città e nella provincia.
10) Esistenza di eventuali Centri di Formazione Professionale nella stessa opera, o in opere vicine, sia della stessa famiglia religiosa, sia di altre famiglie.

Credo che, di fronte a una situazione così complessa ed evolutiva, occorra impegnarsi in uno studio serio e partecipato. Non possono le singole opere e le singole ispettorie essere lasciate a se

stesse. Propongo quindi che si costituisca una commissione di studio che elabori un quadro di riferimento che permetta poi, a Ispettorie e case, scelte consapevoli e aperte verso il futuro. Questo quadro deve comprendere sia la scuola, sia la formazione professionale. È forse utile anche una seconda commissione, specificatamente interessata ai problemi di attuazione, ove si configuri la necessità, di forme di integrazione tra scuola secondaria, formazione professionale e cosiddetto « ciclo breve ». Su quest'ultima questione non mi soffermo data la estrema fluidità della situazione. Se ne potrà parlare in seguito.

Un'attenzione particolare dovrebbe essere data alla identificazione di *poli di sviluppo privilegiati* sia dal punto di vista *territoriale* che *culturale* e *professionale,* e all'elaborazione di previsioni di necessità di preparazione e di aggiornamento del personale e di ristrutturazione delle nostre opere per realizzarli.

4.5. Brevemente, infine, occorre prendere in considerazione le organizzazioni nazionali della scuola e della formazione professionale: Uffici, Centro studi, incaricati o delegati, ecc. L'impressione è quella di una notevole parcellizzazione, poco coordinata e integrata. Il settore della *pastorale giovanile* comprende ben dieci Uffici nazionali relativi a ambienti, dimensioni, associazionismo, servizi specializzati, attività. Li ricordo:

— Parrocchia - Oratori - Centri Giovanili
— Scuola
— Formazione Aggiornamento Professionale
— Evangelizzazione - Catechesi - Liturgia
— Promozione vocazionale
— Animazione missionaria
— Amici Domenico Savio (ADS)
— Orientamento (COSPES)
— Comunicazione sociale
— Tempo libero - Sport - Turismo.

A parte lo squilibrio tra di essi sul piano sia della consistenza, sia della complessità, sembra che l'affidamento alle differenti ispettorie favorisca una difficile comunicazione anche tra i rispettivi incaricati. Un esempio è dato dagli Uffici Scuola e FAP (Formazione Aggiornamento Professionale). È evidente anche il problema dell'in-

tegrazione con gli Uffici Orientamento, Comunicazione sociale, Tempo libero-Sport-Turismo, ecc. In ciascuna opera e ispettoria si ha spesso un riflesso di questa tendenza alla separazione. « Distinguere per unire » era il vecchio principio. Ora bisogna unire, conservando le distinzioni.

Permettetemi di essere un po' provocatorio.

Abbiamo le forze per organizzare due distinti riferimenti per lo studio, la ricerca, la sperimentazione, l'aggiornamento dei nostri docenti: uno per la Scuola, l'altro per il FAP? È possibile giungere a una maggiore integrazione, senza prevaricazioni? Dovendo procedere a uno studio relativo all'impianto della formazione permanente, della scelta degli indirizzi e delle qualifiche professionali, dell'attuazione, se necessario, del « ciclo breve », ciò avverrà in modo unitario, o sulla base di due differenti riferimenti? Non è possibile pensare a una gestione unitaria, almeno dal punto di vista salesiano, del settore studi, ricerche, aggiornamento, pur conservando le necessarie o anche solo opportune distinzioni? Io penso a un Centro o laboratorio che integri sia la Scuola, sia il FAP, sia la Facoltà di Scienze dell'Educazione. Gli Uffici rimarrebbero distinti per quel che concerne l'animazione pastorale, educativa e didattica, ma si servirebbero di uno strumento di lavoro più coordinato e unitario. Il Centro studi dovrebbe avere sede unica, a Roma, o presso il CNOS o presso l'UPS. Probabilmente anche gli Uffici dovrebbero essere nella stessa sede. Perché non pensare a un CNOS-Scuola, articolazione ulteriore del CNOS e strumento di presenza sul civile per questo campo di lavoro?

Ho già accennato alla necessità di una presenza unitaria dei salesiani nell'ambito nazionale: politico, sociale, civile ed ecclesiale, sempre per quel che riguarda la scuola e la FP. È possibile realizzarla? Come? Non mi dilungo oltre, anche se ho alcune ipotesi in testa, per evitare di essere frainteso o innescare tensioni inutili, almeno in questa sede. Basti aver accennato all'esigenza.

5. Conclusione

Il mio compito è stato quello di identificare un certo numero di problemi connessi con una reale integrazione delle nostre scuole e CFP e di avanzare qualche ipotesi di soluzione. Ora il compito nostro sta nell'identificare alcune aree e problematiche prioritarie e nell'organizzare strade e strumenti di ulteriore studio, approfondimento, elabora-

zione e proposta. Nel corso dei prossimi mesi occorrerà far questo, in modo che in una prossima conferenza sulla scuola e sulla formazione professionale si possa giungere a orientamenti operativi e poi a decisioni prese ai vari livelli di responsabilità. Auguro a tutti noi un proficuo, anche se impegnativo, lavoro. E perdonatemi le impertinenze e la presunzione.

QUALE COMUNITÀ È CHIAMATA A GESTIRE UNA SCUOLA SALESIANA?

Juan E. Vecchi

1. La comunità educativa

1.1. *Testi e fatti*

A nessuno sarà sfuggita l'insistenza di questi ultimi anni sulla costituzione della comunità educativa. Si possono leggere a riguardo gli sviluppi che il tema ha avuto nel documento sulla Scuola Cattolica e in quello susseguente sul Laico testimone della fede, entrambi della S. Congregazione per l'Educazione Cattolica.

In particolare, a noi salesiani, un'indicazione generale e precisa è data dall'articolo 39 delle Costituzioni: « Tendiamo inoltre a realizzare nelle nostre opere giovanili la comunità educativa che accoglie con la presenza *attiva* dei genitori, primi e principali educatori, i giovani stessi invitati al dialogo e alla corresponsabilità ». La stessa scelta è ribadita poi nell'articolo 4 dei Regolamenti Generali, con indicazioni più pratiche e articolate: « L'applicazione del nostro sistema educativo richiede la formazione della comunità educativa composta di salesiani, giovani, i loro genitori o responsabili... Tutti i membri di essa debbono sentirsi corresponsabili e solidali nella programmazione e nella revisione delle mete da raggiungere e delle attività da realizzare... Le modalità concrete dell'organizzazione della comunità educativa vanno studiate nelle Ispettorie, per essere veramente aderenti alle situazioni locali ».

Affrontando il problema dell'evangelizzazione in questo sessennio, il CG21 indicava nella formazione di vere comunità pastorali, basate sulla corresponsabilità e sulla collaborazione, uno dei principali obiettivi del nostro rinnovamento (cfr. CG21, 62). Il criterio, esteso a tutti gli ambienti secondo le proprie modalità, veniva raccomandato alle scuole come una linea di azione, con queste parole:

« Formare la comunità educativa con la partecipazione dei salesiani come animatori, dei collaboratori laici, dei genitori e degli allievi. Le modalità, i livelli e le forme di partecipazione dipendono dalle situazioni. Ai salesiani toccherà guidare il processo, affinché questa comunità sia evangelizzata ed evangelizzatrice » (n. 132).

Il sessennio è stato poi abbondante in stimoli e analisi. Alla comunità educativa viene dedicato il primo e fondamentale capitolo in ciascuno dei sussidi-progetti, preparati dal Dicastero di Pastorale Giovanile. Sulla comunità educativa c'è invariabilmente uno studio in ciascuno dei seminari realizzati e in ciascuno dei volumi pubblicati. Sottolineo la collocazione: subito dopo le dichiarazioni di identità, ma prima dell'elaborazione concreta degli obiettivi, delle metodologie e delle linee operative. Questa collocazione è intenzionale. Sta ad indicare che o si trova la comunità capace di mediare corresponsabilmente le scelte generali di orientamento verso il particolare, i principi verso la prassi, l'ideale verso il concreto, o tutto rimane a livello di dichiarazioni.

E questo ci riporta ai fatti che ci provocano. La scuola ha fatto un'evoluzione almeno secondo tre direzioni. La prima è di carattere pedagogico ed è lo spostamento di attenzione dall'intervento settoriale alla progettazione dell'insieme. La seconda è quella gestionale e si manifesta nel passaggio dalla forma individuale e privata alla gestione sociale e partecipata. La terza è la linea culturale, per cui da istituzione limitata alla socializzazione dei ragazzi attraverso la comunicazione del sapere, vorrebbe diventare presenza culturale di influsso globale sulla comunità.

È l'insieme di questa evoluzione che spinge oggi verso la comunità educativa, non come verso un'aggiunta arricchente, ma come una condizione « sine qua non » per qualunque processo educativo.

Riferendoci ad un'evoluzione, non indichiamo un fatto passeggero e occasionale, che un successivo momento di riflusso potrebbe far rientrare, ma un movimento ormai assestato dal tempo, dai motivi e dai risultati. Difatti le prime insistenze sulla comunità educativa risalgono agli anni '60 (per noi il CG19), in coincidenza col momento ecclesiale e culturale che albeggiava.

I passi sono stati graduali. Si è incominciato a parlare dell'indispensabile congiunzione tra scuola e famiglia, visto lo scollamento che si percepiva tra le diverse agenzie di educazione. Si è poi adombrata, in maniera molto vaga, la necessità della partecipazione dei

giovani, essendo entrata in crisi l'educazione di tipo recettivo, per la forma di società e di cultura che veniva affermandosi.

Il ruolo dei collaboratori laici nelle nostre opere è stato un punto ulteriore di particolare attenzione, spinti, noi, da tre fenomeni inarrestabili: la crescita del loro numero nelle nostre presenze, il chiarimento della loro vocazione specifica, particolarmente nelle attività secolari, tra cui certamente bisogna annoverare l'educazione, e la progressiva complessità delle presenze educative con il conseguente bisogno di molteplice qualificazione.

Così si è posteriormente scoperto e sottolineato il loro apporto originale nel lavoro più strettamente educativo e pastorale, oltre la prestazione docente in cui eravamo soliti considerarli. E nelle prime esperienze di coinvolgimento sono apparsi anche i rischi e le difficoltà che provengono sia dalla limitata preparazione religiosa di alcuni, sia dall'applicazione delle leggi riguardanti l'impiego e il lavoro, sia dalla pluralità di vedute e di scelte esistenziali, sia dalle forme ancora germinali di partecipazione.

Infine è maturato il tema della comunità educativa come soggetto collettivo, comunitario e sociale, di tutti i processi, delle responsabilità educative, dei rapporti interni ed esterni e delle linee operative in atto. Così concepita la comunità educativa non soltanto supera ciascuno degli elementi separati che la compongono (membri, organismi di partecipazione), ma anche la somma materiale delle loro presenze e prestazioni. È infatti il suo insieme socio-comunitario anziché la sola giustapposizione di personalità e competenze diverse quello che crea il dinamismo atto a rispondere alle esigenze attuali dell'educazione.

Sono affiorati, dunque, i problemi e le prospettive di un inserimento della comunità educativa in quella più ampia, umana (il territorio), professionale (le associazioni di educatori) e cristiana (la Chiesa).

1.2. *I principi*

Non siamo stati noi soli a muoverci in questa direzione. Gli eventi ecclesiali, culturali ed educativi ci hanno sollecitati e spinti. Essi, con il loro linguaggio, indicano che oggi non è possibile gestire l'educazione, se non attraverso una comunità. Il documento della CEI « La Scuola Cattolica oggi in Italia » accenna a motivi eccle-

siologici, pedagogici e culturali (n. 34) e raccoglie quanto di fatto si veniva ribadendo in dichiarazioni di Chiesa e di istituzioni educative.

Il primo motivo della scelta della comunità educativa va cercato nella Chiesa stessa: nella sua natura e nelle sue linee pastorali attuali. Essa si presenta ed è una realtà di comunione che si sviluppa attraverso l'incontro delle persone e porta avanti la sua missione attraverso il contributo convergente di vocazioni diverse. È, si dice, una comunione organica: unitaria nelle finalità e molteplice negli organi e nelle funzioni che la compongono. Questo motivo viene ripreso in tutti i documenti.

Le conseguenze sono queste: la valorizzazione uguale di tutte le componenti (chierici-religiosi-laici), il carattere indispensabile della presenza di ciascuna di esse in quanto rappresenta un'originalità, la complementarietà vicendevole dei contributi. Ne deriva il diritto alla partecipazione e la corresponsabilità verso il Regno. Perciò un insieme di operatori che vogliono essere « Chiesa » e agire come Chiesa, debbono costruirsi costantemente come comunità.

La comunità risulta così il soggetto di ogni presenza, processo e attività pastorale. I ministeri sono visti come animazione di ciascuno dei membri della comunità e del suo insieme, piuttosto che come gestione personale di servizi religiosi.

L'esistenza visibile della comunità ha poi particolare attinenza con la sfida dell'evangelizzazione e con i processi di educazione alla fede.

Con energia lo esprime l'*Evangelii Nuntiandi* in modo generale: « Ecco: un cristiano o un *gruppo* di cristiani, in seno alla comunità di uomini nella quale vivono, manifestano capacità di comprensione e di accoglimento, comunione di vita e destino con gli altri, solidarietà con lo sforzo di tutti per tutto ciò che è nobile e buono. Essi irradiano, inoltre, in maniera molto semplice e spontanea, la fede in alcuni valori che sono al di là dei valori correnti, e la speranza in qualche cosa che non si vede, che non si oserebbe immaginare. Allora con tale testimonianza senza parole questi cristiani fanno salire nel cuore di coloro che li vedono vivere domande irresistibili... Altre domande sorgeranno, più profonde e più impegnative, provocate da questa testimonianza che comporta presenza, partecipazione e solidarietà, che è un elemento essenziale, generalmente il primo nella evangelizzazione » (n. 21).

In un mondo secolarizzato, in cui l'esperienza religiosa non è più riflessa nelle istituzioni sociali, riprende particolare forza e significato quel gruppo di uomini nel quale è possibile riscoprire la sintesi cristiani nella sua integralità.

Il fatto comunitario è eloquente e parla prima e più forte della parola. « La comunità vissuta nello spirito evangelico è di natura sua testimonianza che non solo edifica il Cristo nella comunità, ma lo irradia, diventando segno per tutti » (SC 61).

La comunità educativa è difatti l'unica realtà che può diventare per i giovani interpellazione, soggetto di identificazione e ambiente di sostegno.

È necessario, dunque, cogliere per primo il fondamento ecclesiale e pastorale dell'esigenza comunitaria. Questo ci ricorda che noi, nell'istituzione scolastica, agiamo da « pastori », e che ciò non vuol dire assumere soltanto le attività religiose, ma animare un'esperienza di vita cristiana.

Accanto a questo discorso, che ci tocca come pastori, bisogna approfondirne un altro: quello della cultura e della educazione. Da alcuni anni, seguendo la tendenza partecipativa, che non è altro che il riconoscimento di un diritto della persona, anche l'educazione è affidata alla corresponsabilità comunitaria. È diventata un servizio sociale piuttosto che un'impresa individuale.

Non mi soffermo su tutte le manifestazioni, anche soltanto esterne, di questo travagliato passaggio, tali come la partecipazione sistematica delle famiglie, la costituzione degli organismi collegiali, l'amministrazione socialmente controllata. Se da una parte la scuola « non statale » esige di non essere chiamata né considerata « privata » ma « pubblica », e a ragione, a ragione anche le si chiede e si esige che divenga « sociale » nella destinazione dei servizi, nello impianto del progetto e nella gestione.

Il fenomeno è considerato non soltanto politico, ma strettamente educativo. Solo attraverso il raccordo delle agenzie di educazione si sfugge alla frammentazione; solo attraverso la convergenza di orientamenti di coloro che più da vicino prossimamente accompagnano i ragazzi nel loro sviluppo si può superare la dispersione e l'individualismo; inoltre solo attraverso un inserimento e un esercizio pratico di partecipazione e di incontro, nel rispetto della pluralità di vedute e sensibilità, il ragazzo si abiliterà alla convivenza civile e al senso della persona. Le istituzioni educative non hanno per finalità

soltanto di trasmettere conoscenze, ma soprattutto di proporre esperienze di vita; non possono, dunque, lasciare per un ulteriore momento esterno alla scuola la dimensione sociale che tocca internamente la stessa cultura; e non possono nemmeno educare alla socialità e ai rapporti attraverso nozioni e trattati. Vivere, crescere, o operare inserito in una comunità è un'esigenza.

Noi salesiani non possiamo passare sotto silenzio che tutta la ricca realtà che oggi viene offerta attraverso la proposta della comunità educativa corrisponde, con i dovuti aggiornamenti, ad una tradizione della Congregazione e ad una caratteristica del Sistema Preventivo. Alcuni elementi chiave di questo, oggi possono attuarsi soltanto attraverso la comunità educativa: lo spirito di famiglia, l'ambiente, il protagonismo giovanile.

Il primo suppone una trama di rapporti personali ispirati a fiducia, familiarità e bontà. Suppone che l'educazione sia opera di stima e di amore che si percepisce e si respira come clima. Il secondo richiede pluralità di attività e la convergenza di molteplici fattori che possono essere offerti e coordinati soltanto attraverso un'intesa riguardo ad obiettivi e interventi. Il terzo esige il coinvolgimento interiore dei giovani, che fa affiorare la spontaneità e si esprime nell'assimilazione vitale dei valori e nella partecipazione attiva nei processi educativi. Tutti e tre suppongono pluralità di persone e componenti che operano in accordo operativo e che sono legati tra di loro attraverso rapporti interni di stima e di affetto.

1.3. *Difficoltà e consolidamento*

Alcune difficoltà però si sono interposte e s'interpongono ancora, rendendo il nostro passo verso questa meta meno spedito. È interessante e utile prenderne atto, perché non sono occasionali, ma interne al processo stesso. Sono rapportabili a tre matrici.

La prima potrebbe essere la mentalità dei confratelli, che non hanno potuto assimilare il nuovo quadro teologico e pedagogico a cui abbiamo fatto riferimento e che non sono preparati praticamente per una simile impostazione di lavoro e di collaborazione. Alcuni di essi avevano constatato i risultati positivi di un altro tipo di gestione. Erano convinti che genitori, laici, insegnanti esterni avessero molto o tutto da imparare dalla nostra esperienza. Il rapporto di dipendenza delle componenti non salesiane si giustificava per una loro minore

preparazione specialmente in campo religioso e per la reale responsabilità dei salesiani di fronte alla propria missione, alle famiglie, nonché ai giovani e al loro futuro.

Peraltro, anche se nessuno nega la necessità di coinvolgere i giovani nel processo educativo, è il modo di coinvolgerli che presenta difficoltà. Si sa che la partecipazione dei giovani può essere pensata a diversi livelli: quello dell'accettazione cordiale e sottomessa di un programma predisposto per loro, di cui, nel migliore dei casi, almeno conoscono le ragioni; quello della partecipazione attiva come esecutori in piani preparati; quello del coinvolgimento nel momento dell'elaborazione degli obiettivi e dei piani. Forse è ancora il primo quello che si crede più conveniente e si cerca di bilanciare gli inviti alla partecipazione e presenza nelle decisioni, con regole, limiti e uno studiato sistema di pressioni di conformità che dovrebbe ridurre la possibilità di conflitto.

Le seconda fonte di difficoltà viene dallo stesso contesto sociale ed educativo in cui operiamo. Il pluralismo religioso e ideologico si manifesta anche all'interno delle nostre comunità educative, sia per l'impossibilità di scegliere i collaboratori, sia per i diversi livelli di fede in cui i membri della comunità possono trovarsi. Dove le decisioni che riguardano la scuola sono affidate al giuoco imprevedibile dei consensi, l'identità cristiana e salesiana della scuola viene a trovarsi in pericolo. Ciò è da addebitarsi al sistema partecipativo, e non c'è dubbio che questo comporta un margine di conflittualità e richiede nuove forme e nuovi strumenti di direzione.

Finalmente il terzo fascio di difficoltà proviene dalle situazioni e dai problemi quotidiani. Come stabilire un rapporto partecipativo con insegnanti e famiglie, perché risulti subito chiaro ciò che è caratterizzante e irrinunciabile nell'impostazione di un'istituzione educativa cattolica? Attraverso quali modalità e in che misura coinvolgere i giovani come protagonisti, senza rinunciare al ruolo di educatori e senza compromettere nella metodologia i valori che l'esperienza dell'aduto ritiene indispensabili? Come equilibrare e fondere gli aspetti comunitari basati sui rapporti cordiali e spontanei con gli aspetti sociali che devono svilupparsi secondo leggi proprie?

Riprendendo le riflessioni che hanno segnato gli ultimi anni, troviamo affrontati tutti i punti che conformano il quadro di riferimento della comunità educativa e le relative difficoltà: si perce-

pisce nelle comunità un progresso costante di mentalità. Le domande sulla convenienza di costituire la comunità educativa e sui suoi componenti non si pongono più. Gli interrogativi più generali sulla partecipazione e gli organismi corrispondenti si sono smorzati.

C'è stata invece un'evoluzione nelle insistenze pratiche. Dallo sguardo rivolto all'organizzazione esterna si è passati all'anima della comunità educativa.

Il suo consolidamento si cerca oggi su tre linee: la qualità dei rapporti, l'identità educativa, il senso di appartenenza.

Il CG21 (n. 63) suggeriva d'intessere rapporti « nuovi e diversi ». Una prima espressione di questa novità è l'intensità: passare cioè da rapporti scarsi a rapporti esplicitamente coltivati; dall'incomunicazione personale, professionale e funzionale, all'informazione sistematica. Un'altra espressione potrebbe essere l'allargamento: puntare sul coinvolgimento di più gruppi e persone finora al margine dei processi. La novità può cercarsi anche in un nuovo livello di profondità: accettare che nei rapporti venga implicata non soltanto la cordialità, ma anche il senso e lo stile del lavoro in comune. Andando oltre ancora, cercare di superare il rapporto professionale o di lavoro e sfociare in un rapporto vocazionale: cioè di membri della Chiesa che hanno operato una medesima scelta di vita per l'educazione dei giovani e assumono una missione comune.

Tra professione e vocazione ci sono differenze. La vocazione coinvolge il senso dell'esistenza, la dedizione di tutte le forze, la logica della gratuità. Chi lavora per vocazione non si ferma alle prestazioni professionali contrattate, ma è tutto rivolto a rispondere a Dio servendo il prossimo, con slancio interiore.

I vincoli vocazionali sono la forza unitiva più consistente della comunità. Bisogna scoprirli e coltivarli. Sono basati sulla comune chiamata a lavorare per i giovani; ma tante volte anche sull'appartenenza alla stessa Famiglia Salesiana, per cui ci troviamo in uno stesso ambiente coloro che sono stati chiamati anche a vivere in un unico spirito, cioè salesiani, cooperatori, volontarie, ex-allievi. « Ciò permette l'integrazione di vocazioni particolari... e la presenza di un modello pedagogico cristiano tutto particolare » (CG21, 72).

I rapporti nuovi e diversi dovrebbero creare un senso più forte di *appartenenza*: l'insieme educativo-pastorale non è soltanto un'organizzazione di lavoro. Tende ad essere comunità nel significato più reale, come lo sono una famiglia, una comunità religiosa, un gruppo

legato da interessi vitali, a cui si aderisce per scelta del cuore. Se non si lavora anche su questa dimensione, difficilmente si raggiungono i risultati nell'organizzazione.

Tra gli elementi che rafforzano l'appartenenza e che uniscono più fortemente la comunità nell'azione c'è in primo luogo la *chiarezza* della missione e delle finalità. Se i fini non sono percepiti, si compromette sin dall'inizio la composizione umana della comunità e la sua linea di progettazione e di progresso. Questo capita in qualunque gruppo di lavoro.

C'è molta differenza tra l'insegnare e l'educare; tra l'educare simpliciter e l'evangelizzare educando. E anche se ciascuna di queste scelte sono dentro le possibilità di un cristiano, una comunità non può non definire su quale piano intende collocarsi. Le nostre comunità vogliono « testimoniare e annunciare il Vangelo ». Se questo viene confuso con il semplice insegnamento, con la promozione umana, con la beneficenza, la compattezza può venire compromessa a livelli profondi sin dall'inizio. È chiaro che le finalità e le loro conseguenze pratiche quotidiane non risultano chiare immediatamente d'un colpo. È necessario ritornare ad esse per approfondirne il significato, le implicanze e le conseguenze nuove, chiarirle in analisi successive ed evidenziarle. E ciò crea la coscienza comune, che determina l'appartenenza di più persone ad un unico progetto e ad un'unica comunità.

La comunità rafforza ancora il senso di appartenenza attraverso i valori condivisi, non solo a livello di enunciato, ma di esperienza. Gli educatori dovranno farsi la domanda sui valori che scelgono, su come li esprimono, come li approfondiscono, quali occasioni cercano per condividerli e come li comunicano. È il discorso sull'identità educativo-pastorale, non su quella istituzionalmente dichiarata, ma quella incarnata e visibile nelle persone e nell'ambiente.

Su due versanti si può essere in difetto: che il gruppo non abbia scoperto e non coltivi valori capaci di unire persone adulte e di *esercitare* impatto sui giovani; oppure che non si siano trovate espressioni comunitarie adeguate e felici. Ci sono gruppi che in quanto tali non esprimono nessun valore, sebbene certe speranze e certi ritagli di valori siano attaccati al nome dell'istituzione, o anche molti degli educatori ne siano singolarmente portatori. Il programma comune però non emerge. L'azione educativa appare divisa in funzioni e azioni non comunicanti tra loro se non in forma di coesistenza pacifica.

L'aspetto di comunione di persone e di progettualità comune è oppresso sotto il peso dei propri ruoli e competenze.

Ci possono essere persone singolarmente « religiose », in gruppi in cui non emergono le espressioni religiose e in comunità di educatori che non si esprimono mai religiosamente. È un esempio trasportabile in altre aree.

La comunità educativa si presenta come portatrice di una proposta sua propria e una propria maniera di offrirla. Nel pluralismo di progetti educativi tipico della nostra società, un gruppo dedicato all'educazione si qualifica non perché mette su un'istituzione educativa in più, ma perché risolve in maniera originale le domande giovanili.

Alcune intese di fondo sono dunque indispensabili in partenza. Nell'itinerario verso la costituzione di un proprio patrimonio di idee ed esperienze, non mancheranno sfide di ripensamento e opportunità di crescita. L'affrontarle insieme non ha come finalità soltanto il risolverle con soddisfazione di tutti, ma anche e principalmente mantenere salda e far crescere la comunità, adeguandola ai bisogni che emergono e alle risorse di cui è arricchita.

2. Per gestire oggi la scuola salesiana

2.1. *Assumere la scelta dell'animazione*

La situazione ecclesiale e civile della scuola cattolica ha prodotto un allarme un tantino tardivo, ma comunque positivo. Oggi siamo chiamati non soltanto a conservare una posizione, ma anche a ricuperare tempo e qualità culturale e pastorale. Il positivo è che le Chiese considerano le scuole non più un retaggio dei religiosi, ma una responsabilità della comunità cristiana. Appare nella legislazione generale della Chiesa un capitolo dedicato alle scuole cattoliche (cfr. CIC 796-806). Si asserisce anche che la scuola cattolica non è soltanto un'istituzione di « trasmissione » o « primo inserimento » nella Chiesa per i ragazzi, ma un'espressione della sua missione evangelizzatrice e culturale nella comunità umana.

« La scuola cattolica — ci dice il documento CEI — non ha soltanto da adempiere un compito educativo e didattico nei confronti dei propri alunni, ma è anche chiamata ad assolvere un compito di presenza attiva nella ' cultura cattolica ' del nostro tempo, per un

confronto critico e costruttivo in vista della formazione integrale della persona e del bene della società » (n. 2).

È in corso un processo continuo di ammodernamento didattico, spinto dai progressi delle scienze applicate all'educazione, dalle innovazioni tecniche e dallo stesso sviluppo e riordinamento delle conoscenze. Anche l'impostazione pastorale è in fase di progettazione a partire dal fatto che gli utenti nei migliori dei casi, pur accettando il progetto « cattolico » della scuola, presentano diverso livello di fede e diversa richiesta religiosa, e a partire dai criteri che collegano oggi l'evangelizzazione al processo di educazione. In questa collocazione ecclesiale, pastorale e culturale inedita, che dal punto di vista organizzativo e operativo si trova ancora in fasce, il ruolo dei religiosi educatori, singoli e comunità, è venuto disegnandosi e chiarendosi fino ad acquistare una fisionomia specifica.

C'era nell'aria una domanda: i religiosi hanno qualche compito particolare nella dinamica della comunità educativa? La ragione per cui si consiglia loro di non abbandonare il campo scolastico è soltanto quella di non indebolire la quantità della presenza cattolica? I motivi sono soltanto la testimonianza evangelica fra i giovani e la possibilità di una dedizione completa? Non sarà il fatto di vivere un'esperienza umana e spirituale internamente collegata al ministero educativo, di possedere un patrimonio pedagogico teorico e pratico, collaudato e applicato sistematicamente, quello che li abilita a un certo ruolo comunitario anche nell'organizzazione e nella dinamica della comunità educativa?

Il primo documento sulla scuola cattolica, che ha aperto la serie di dichiarazioni sul tema (1977), fa vedere la preoccupazione di arginare la possibile e reale diserzione dei religiosi dall'insegnamento (cfr. n. 74). Per questo ricorda l'eccellenza e il valore apostolico delle attività educative nella scuola (75) e l'autorità del vescovo nella riconversione delle opere scolastiche, norma quest'ultima inserita oggi nel Codice di Diritto Canonico. Alle comunità religiose organizzate in équipes educative però non attribuisce particolari responsabilità all'interno della comunità scolastica. Era questo uno dei problemi di non pochi religiosi. Non tanto che l'educazione non fosse un'attività proficua per l'evangelizzazione, ma quale fosse il posto specifico di una vocazione che ha alla base l'opzione diretta ed esplicita per il Regno in un'istituzione che si « secolarizzava ».

Il documento seguente sul « Laico cattolico testimone della fede

nella scuola » (1982) è un po' più esplicito, ma non risolutivo. Prospetta una prima possibilità nella compresenza di sacerdoti, religiosi e laici secondo i loro carismi ecclesiali. « La presenza simultanea in essa di sacerdoti, religiosi, religiose e laici costituisce per l'alunno un riflesso vivo di questa ricchezza che facilita loro una maggior assimilazione della realtà della Chiesa ».

Ma sottolinea anche l'importanza delle scuole *dirette* da famiglie religiose. « La testimonianza qualificata sia individuale che comunitaria dei religiosi e delle religiose nei propri centri d'insegnamento, fa sì che questi siano più necessari che mai in un mondo secolarizzato » (46). C'è un accenno a centri diretti da religiosi e con una loro presenza comunitaria e si richiede la testimonianza come una realtà necessaria nella condizione secolarizzata del mondo.

I religiosi, dunque, possono disperdersi nelle istituzioni cattoliche, e in esse la loro presenza e testimonianza insieme a quella dei laici manifesta l'originalità della vocazione religiosa e la comunione ecclesiale; possono anche avere opere proprie, dirette da loro con una presenza comunitaria. Ma come influisce tutto questo sui temi, sulle strutture, sulle dinamiche dell'educazione e della scuola?

È sintomatico che in parallelo al documento sul laico non sia stato esteso un altro sul religioso nella scuola. Il documento CEI rappresenta un punto di maggior concretezza nel ruolo della comunità religiosa in quanto tale, quando dice: « In particolare spetta alla comunità religiosa, ove sia presente nella scuola cattolica, il compito di calare all'interno del progetto l'originalità del carisma proprio dell'istituto religioso e l'esperienza acquisita nella tradizione del servizio ».

Noi peraltro avevamo da parte della Congregazione un'indicazione precisa: « L'evangelizzazione, testimonianza e annuncio, vissuta dai Salesiani all'interno della comunità, richiede di farsi carico del ruolo di animatori nei confronti di tutte le forze che collaborano » (CG21, 66). E applicando la direttiva alla scuola ribadisce: « L'équipe dei Salesiani mantenga nella scuola e, dove può, anche nelle singole sezioni, quei ruoli chiave che le consentono di animare cristianamente la comunità educativa » (CG21, 133).

È chiaro che nelle condizioni presenti noi attribuiamo l'esito della comunità educativa e conseguentemente della pastorale scolastica ad un fattore che ci sembra determinante: la presenza e l'opera degli animatori.

L'animazione costituisce il vero salto nella dinamica pastorale odierna. Comporta uno spostamento di accento nel servizio che la vocazione religiosa di tipo apostolico deve rendere. Essa viene intesa piuttosto che come forza di lavoro diretto nelle opere temporali, come un punto di aggregazione, come un luogo di comunione e partecipazione, come un luogo significativo della Chiesa visibile. Comporta anche uno spostamento di accento nella gestione pastorale delle opere. In essa la comunità religiosa, ormai ridotta ad un nucleo, è chiamata ad assicurare l'orientamento e la qualità cristiana e pastorale.

Tre punti di somma importanza, dunque, incidono sulla gestione della scuola da parte dei salesiani: capire la portata operativa della scelta dell'animazione, preparare il personale specificamente per questo ruolo, organizzare le comunità secondo i suoi dettami.

Dell'animazione è stato spiegato l'obiettivo che è la crescita armonica di ciascuno e la partecipazione di tutte le componenti alla vita dell'insieme. Sono state chiarite le radici antropologiche, che in rapporto alla situazione attuale, si rifanno al bisogno di abilitare le persone a divenire committenti dei processi culturali, sociali ed educativi in cui sono coinvolti, di modo che non sottostiano a manipolazioni o a pressioni di conformità che annullino la loro capacità creativa. In tal senso, prima ancora di essere una tecnica per moltiplicare forze, l'animazione è un metodo che sottolinea la personalizzazione. È legata ad una concezione della persona che suppone portatrice di originalità, aperta al bene, con una sua possibilità di cammino. L'animazione si oppone allora all'imposizione dall'esterno, anche quando si esercita attraverso meccanismi di consenso di tipo affettivo, economico, sociale o religioso. Il suo vocabolario di base è partecipazione, creatività, coinvolgimento, crescita, condivisione.

Gli animatori non si rifugiano, dunque, nel semplice giuoco di consensi comunque si combinino, ma sono guidati da finalità e da da valori. Infatti non sono i ruoli di autorità per loro natura ad essere capaci di animare, ma la competenza professionale e pastorale con cui vengono svolti. Si richiede, quindi, di essere « propositivi » più per autorevolezza che per rivendicazione giuridica di autorità, sebbene questa abbia i suoi compiti insostituibili.

L'animazione attinge le persone delle quali cerca lo sviluppo, e dalle quali richiede il contributo; attinge i rapporti costantemente ricostruiti e approfonditi; tocca anche la struttura globale della comu-

nità nel suo insieme, la cui coesione cerca di creare e il cui dinamismo vuole attivare; influisce sul progetto comune che viene riveduto costantemente di fronte a nuove sfide e perfezionato nelle sue linee di attuazione. Per questo quadruplice compito l'animazione della comunità educativa non coltiva soltanto l'aspetto affettivo-comunionale che favorisce l'incontro delle persone attraverso rapporti liberi, ma organizza anche l'aspetto sociale-strutturale che si esprime negli organismi di partecipazione con norme obiettive e stabili di funzionamento che superano la volontà individuale.

Nell'area culturale si è definito anche il « profilo » dell'animatore come « un tecnico militante », cioè una persona che avendo sviluppato una specifica professionalità è abilitata ad adoperare con frutto i principali strumenti dell'animazione: la ricerca comune, la dinamica di gruppo, le leggi della comunicazione umana. Personalmente impegnato e internamente convinto degli obiettivi a cui applica il metodo, è fortemente radicato nella propria identità e abituato a confrontarsi serenamente con eventi e correnti di idee.

La scelta dell'animazione indica, dunque, con una certa precisione, il compito affidato ai salesiani.

Riconvertirla in termini di gestione, cioè in strutture, organizzazione, conoscenze, abilitazioni e tecniche, richiederà di pensare a risolvere alcuni punti.

— In primo luogo sono da favorire all'interno della comunità religiosa i processi tipici dell'animazione: partecipazione, corresponsabilità, confronto e convergenza. Il CG21 collega la possibilità che la comunità diventi animatrice al fatto che sia animata internamente. Dall'esperienza vengono i convincimenti. La comunione fraterna effonderà naturalmente unità anche sulla comunità più ampia.

— In questa animazione interna ci sono due punti che vanno chiariti con l'aiuto di coloro che orientano: un'immagine condivisa di comunità educativa che riduca a sintesi e converta in dinamismo propulsivo quei contrasti che risultano frenanti per mancanza di una prassi definita; e l'assunzione comunitaria dell'animazione con divisioni di compiti, ma con convergenza di modalità e di intenzioni.

— Bisognerà poi preparare i salesiani per il ruolo di animatori dal punto di vista pastorale, culturale e pedagogico. A ciò segue una scelta preferenziale di interventi gerarchizzati secondo la logica dell'animazione con eventuali modifiche nella composizione dell'équipe-tipo, a livello di singola opera scolastica.

Collegata alla gerarchizzazione di ruoli e interventi sorgono tre problemi pratici, su cui spendo soltanto una parola.

Il primo si riferisce a quei ruoli che il CG21 suggeriva di riservare ai salesiani, perché incidono sull'orientamento educativo e pastorale della comunità. Qui va di mezzo una scelta di sostanza. La scuola ha un qualche cosa di « impresa ». Non la si orienta soltanto con l'attenzione religiosa, ma con la direzione pedagogica. Bisogna vedere se noi ci proponiamo di essere nel futuro « cappellani di scuole » o « direttori » dei programmi scolastici. Non va escluso che laici, che si sono dimostrati capaci dopo un tempo di permanenza con noi, possano svolgere anche questi ruoli; ma come linea di azione va programmata la presenza di salesiani in essi. È evidente che la presenza di salesiani in questi ruoli dipende più dalla qualifica professionale che dall'ubbidienza.

Il secondo problema è il contatto diretto con i giovani. Il ruolo di animatori della comunità totale non confinerà i salesiani nella categoria di « imprenditori » della scuola? Non capiterà che il contatto diretto e la vita con i ragazzi e tra di essi diventerà impossibile o soltanto « spettacolare » e simbolica? Non si può negare che anche tra noi sta aumentando il « terziario » affianco agli « operai » semplici, qualificati o capi-reparto. La dirigenza, la ricerca e l'appoggio logistico va guadagnando quantitativamente sul numero degli operai diretti. Ciò può interpretarsi come un bisogno del nuovo schema operativo e dell'attuale situazione della Chiesa. Ma non dovrebbe portarsi così all'estremo da farne un'alternativa. Il contatto diretto e frequente, la vita tra i ragazzi è condizione di salute per la vocazione salesiana ed anche per l'animazione di comunità educative. Tra i possibili interventi questo sarà uno dei criteri di gerarchizzazione: possibilità di rapporto diretto attraverso funzioni e momenti centrali dal punto di vista educativo e pastorale. I laici da una parte possono alleviare i salesiani nei compiti organizzativi e amministrativi, e dall'altra possono essere compresenti con noi nell'accompagnamento diretto ai giovani. L'indicazione allora non è farsi sostituire, ma farsi completare.

Il terzo problema si riferisce alle opere complesse in cui è difficile concepire un funzionamento unitario della comunità educativa e appare invece come forma raccomandabile quella articolata: parecchie comunità in un'opera. L'animazione segue la vita e tende ad animare persone e processi. Nei casi in cui l'articolazione con rela-

tiva autonomia apparisse come conveniente, ci sono due riferimenti per l'unità e il raccordo, e cioè: la comunità salesiana che unifica il compito di animazione attraverso il proprio consiglio e attraverso lo studio delle linee fondamentali; la comunità dell'opera che può anche contare su organismi e momenti a cui si ricollegano le diverse comunità articolate.

2.2. *Una comunità che rivolge « un'attenzione nuova ai laici educatori »* (cfr. CG21, 78)

Animare è, dunque, aiutare ad assumere un compito e una vocazione, abilitare a partecipare in forma creativa, accogliendo i contributi altrui e dando il meglio di sé per una missione comune. L'aspetto principale dell'animazione è la formazione permanente. Essa si rivolge alle singole persone o componenti, per qualificarle nella loro identità e nel loro compito. Ma si rivolge anche alla comunità nel suo insieme per portarla a più alti traguardi di coesione, di coscienza e di professionalità.

I due aspetti sono correlativi: ogni singola persona o componente che cresce, modifica l'insieme; una comunità che vive già di un patrimonio assodato di ispirazioni e capacità, inserisce le persone in una circolazione di valori e in una rete di rapporti che favoriscono la crescita e l'impegno. La formazione permenente va intesa, dunque, come intenzionalità o qualità di tutto l'agire, piuttosto che soltanto come momento e iniziativa isolata.

La sua urgenza si percepisce in tutte le aree. Ma con più forza nell'area della pastorale giovanile e dell'educazione, dove le novità si succedono con ritmo straordinariamente veloce e intaccano conoscenze e abilità, organizzazioni e criteri. Le qualifiche pastorali e didattiche deperiscono, dunque, come deperiscono le abilità tecniche e manuali. Chi non si sottomette ad un esercizio di periodica revisione, di nuova informazione, di assimilazione di nuovi stimoli, presto diventa impari al suo lavoro individuale, ma molto di più ancora ad un lavoro comune. Per questo le Costituzioni ci dicono che la nostra formazione permanente è « necessaria per collaborare ad una pastorale organica » (art. 118).

La formazione permanente è necessaria per tutti. Ma vogliamo anche qui indicare alcune priorità che rispondano al titolo della relazione. L'insieme di dichiarazioni ecclesiali hanno rivolto lo sguar-

do con particolare attenzione al Laico Educatore. Non è il caso di riportare brani. Un apposito documento sintetizza organicamente i problemi, le possibilità e le condizioni della presenza dei laici. Conviene invece non passare sotto silenzio un rilievo particolarmente attinente al tema che ci occupa. È una constatazione e un calcolo espresso nel documento sul Laico Educatore con queste parole: « Il dinamismo storico che opera nella scuola contemporanea fa prevedere che almeno per un periodo di tempo abbastanza vicino, l'esistenza della scuola cattolica in alcuni paesi di tradizione cristiana dipenderà fondamentalmente dai laici » (45).

Se volessimo esplicitare qual è questo « dinamismo storico », dobbiamo accennare a vari momenti da leggersi come un insieme: il farsi più complesso dell'istituzione scolastica per l'introduzione di curricoli differenziati e per la continua innovazione didattica; il costante aggiornamento contenutistico e organizzativo; l'allargamento delle scienze dell'educazione e il bisogno di acquistare specifiche qualifiche; simultaneamente l'apertura di nuovi spazi nella pastorale giovanile. Gestire una scuola oggi non è lo specifico del sacerdote, come non è lo specifico dell'educatore curare una parrocchia. E difatti gli studi ecclesiastici non preparano all'azione pedagogica formalmente intesa. La distinzione non è tra gli obiettivi finali, ma tra le vie e le professionalità specifiche. E non è una « teoria » o una dottrina, ma un fatto. Non si cerca di giustificare il fatto, ma soltanto di rilevarlo.

La scuola si è « secolarizzata » non nel senso deteriore, ma nel senso che la professionalità che richiede è meno legata alle persone, alle qualifiche specifiche, alle leggi e alle discipline che contraddistinguono i ministeri della comunità credente.

Fra di noi questo insieme di indicazioni che segna la direzione del « dinamismo storico » si sta rivelando nel dislocamento di forze dal campo educativo-scolastico verso altre iniziative giovanili o ecclesiali, richieste dalla situazione odierna; nel fatto che meno salesiani acquistano qualifiche per intervenire nella gestione della scuola; che il numero di collaboratori laici aumenta ogni anno, mentre il ricambio dei salesiani diventa ogni anno più difficile.

Vale allora la conclusione a cui giunge il documento citato: « Simile responsabilità [cioè il passaggio alla prevalenza dei laici] non può risolversi in attitudini meramente passive o di timore e lamentele, ma deve stimolare ad azioni decise ed efficaci, che si do-

vrebbero già prevedere e pianificare con l'aiuto di quegli *stessi istituti* che vedono diminuire le loro stesse possibilità per un immediato futuro » (45).

La nostra Congregazione in Italia (e in molte altre parti) si conta tra i suddetti istituti che devono pensare come affrontare la situazione che verrà a crearsi se non sopraggiunge un cambio di tendenze, non prevedibile per il momento.

Non bisogna pensare ad una smobilitazione come chi organizza una ritirata, ma nemmeno esitare nel preparare una soluzione plurale e articolata. Si tratterà, dunque, di immaginare e provare nuove forme organizzative; ma più ancora di giuocare le attuali risorse, nell'assicurare una evoluzione felice, preparando coloro che saranno i gestori.

C'è una direttiva che stimola a guardare verso nuovi modelli di gestione, già parzialmente collaudati, senza peraltro obbligare. È, dunque, una via aperta. « In particolare la forma cooperativistica, caratterizzata com'è dalla socialità, dalla mutualità, dalla assenza di fini di speculazione privata, appare assai idonea a ridare vitalità e vivacità sia a strutture scolastiche antiche, sia a nuove iniziative che sorgono in risposta al bisogno educativo e alla domanda di libertà di educazione sempre più diffusa nel nostro paese e non solo tra i cattolici » (cfr. 79 e 63).

Anche per noi si intravvedono, dunque, possibilità diverse: gestione attraverso una comunità formata, prevalentemente da salesiani con partecipazione conveniente di laici per le scuole cui assegniamo finalità pastorali di qualità (aspirantati, scuole di orientamento); gestione con la maggioranza di laici ed un'équipe animatrice di salesiani, sufficiente per assicurare l'orientamento educativo, la qualità evangelizzatrice e il contatto personale; gestione laicale attraverso modelli organizzativi nuovi, collegati all'Ispettoria nella forma che la prassi suggerirà.

Ma alla previsione di modelli gestionali bisogna aggiungere la formazione dell'educatore laico. Questa diventa non soltanto una pregiudiziale per il presente della scuola, ma una strategia di futuro. Per suo tramite si cerca di creare un criterio, un'opinione pubblica e una tradizione che vedano in questo ministero cristiano una vera vocazione e che come tale emerga nel popolo, alla stessa maniera che prima si pensava ai religiosi come ai naturali ed unici educatori della comunità cristiana. A questo si riferisce il documento sul laico,

quando insiste che il ruolo dell'educatore abbia anche pubblico riconoscimento e rilievo nella comunità cristiana.

Nella definizione dell'identità e in ulteriori specificazioni dettagliate (nn. 60-70) vengono esposti con chiarezza i nuclei di un programma di contenuti: la vocazione cristiana laicale vissuta in forma positiva e cosciente; la qualificazione professionale generale e specifica; la conoscenza particolare e motivata del progetto a cui si partecipa; la lettura dei fenomeni significativi della cultura in sé e dal punto di vista educativo; l'abilitazione al contatto diretto e personale con i giovani, la partecipazione all'animazione della comunità prossima ed ampia. Il tutto viene riassunto dal documento CEI in tre aree: la scelta di fede, la disponibilità al ruolo educativo, la competenza professionale.

Sulla scorta delle riflessioni precedenti c'è da pensare in linea operativa sui seguenti punti:

— come possiamo migliorare la scelta dei laici per formare una comunità unita ed efficiente;

— quanto siamo disposti a « spendere » per assicurare la permanenza dei laici, quando la loro qualità soddisfa. Vale a questo proposito un'avvertenza del documento CEI, più volte citato: « La scuola cattolica è tenuta a fare ogni possibile sforzo per garantire la parità di trattamento per quel che riguarda le condizioni economiche e normative di lavoro » (39; cfr. anche « Il Laico... » 78);

— quali iniziative, programmi e strumenti abbiamo predisposto a livello locale, ispettoriale e nazionale per curare questa componente delle nostre comunità educative. Va ricordata l'esperienza di alcune Ispettorie che hanno incluso questo punto nel piano ispettoriale e lo portano avanti anche con collegamenti a raggio ispettoriale;

— quali condizioni vogliamo creare per essere prossimamente disposti ad assumere nuovi modelli di gestione e quali di questi modelli ci sembrano attuabili;

— poiché ci è possibile contare sulla collaborazione della Famiglia Salesiana ed è stata anche approfondita la riflessione sull'itinerario attraverso cui i nostri collaboratori possono diventare cooperatori, c'è da valutare quanto si è finora realizzato e cosa si potrà fare in avvenire.

2.3. *Una comunità capace di elaborare una proposta culturale, itinerari educativi ed esperienze di fede*

Un'affermazione del documento CEI: « La comunità educante costituita da tutti coloro che in qualche modo partecipano alla vita della scuola cattolica, è il centro propulsore e responsabile di tutta l'esperienza educativa e culturale, in un dialogo aperto e continuo con la comunità ecclesiale, di cui si deve sentire parte viva » (n. 34).

L'educazione non può essere intesa come un dare e un ricevere in termini di scambio, come un offrire e acquistare un qualche cosa esterno ai soggetti. È invece l'inserimento in un circuito di valori già vissuti e per questo espressi in esperienze e simboli, in cui ci si ritrova e a cui, in conseguenza, si partecipa. Nella misura in cui la comunità crea le condizioni per siffatte esperienze ed esprime i simboli, riesce ad educare. Dove questo circuito s'interrompe cade la forza delle proposte. Così quando la comunità religiosa cerca di attivare certi processi di fede « in solitario », senza coinvolgere laici e genitori, l'immagine che emerge è quella di un gruppo interessato a vendere un certo « prodotto », piuttosto che quella di una comunità che condivide una ricchezza. Se gli adulti preparano norme e programmi per i giovani senza coinvolgerli o senza coinvolgersi, l'offerta appare come un'imposizione « ad tempus ». Non si dubita della qualità obiettiva della proposta, ma che risulti soggettivamente significativa.

Si afferma che la comunità è soggetto-oggetto delle proposte. Ciò significa che è come il terreno dove le proposte nascono, crescono e vengono usufruite. Non, dunque, un gruppo a due poli, di cui uno elabora proposte, obblighi e norme per l'altro. E nemmeno un gruppo che « fa passare » conoscenze, significati e valutazioni senza discernimento proprio.

La comunità educativa, almeno nella sua parte più attiva, o consuma elaborati prefabbricati o si prende la briga di riesaminarli e ricrearli per la propria situazione.

Guardiamo le aree che ci si chiede di attivare. La prima è l'elaborazione culturale: essere capaci di mediare tra la molteplice offerta di significati e proposte che, in modo concorrenziale, offre il mercato, e i membri della comunità, per aiutarli ad operare una scelta.

Il documento sulla Scuola Cattolica lo esprime così: « Il riferimento implicito o esplicito a una determinata concezione di vita è

ineludibile. Per questo è decisivo che ogni membro della comunità scolastica tenga presente tale visione della realtà, sia pure a diversi gradi di consapevolezza » (n. 29).

Un momento fondamentale e concentrato per questa cernita è la formulazione del progetto, in cui la comunità esprime la sua visione dell'uomo. Ma rimane sempre il compito di confrontarsi davanti a fenomeni occasionali che interpellano la comunità educativa. Tali fenomeni possono essere eventi o prese di posizioni riguardo a temi che interessano la comunità (cfr. la pace, l'educazione all'amore).

Se tra gli obiettivi che alla scuola si chiede di raggiungere c'è quello di rendere i giovani non solo consumatori, ma elaboratori critici della propria cultura, la comunità in cui s'inseriscono non potrà essere priva di vigilanza, indifferente o tarda davanti a fenomeni in cui si giuocano valori fondamentali.

Un'insistenza di quest'ultimo tempo, collegata alla frammentazione davanti a cui si trova il giovane, è lo sforzo di fondere fede e cultura. Quest'ultima non è costituita soltanto dal sapere organizzato in discipline, ma da tutte le forme con cui l'uomo esprime i suoi rapporti con i simili, col mondo e con Dio. La cultura è fatta di conoscenze, ma anche di stimoli, di espressioni, di rapporti di significati, di valori. All'interno di questo insieme i singoli elementi vanno confrontati tra di loro e con la fede. Ora la sintesi non si può offrire già fatta. Bisogna insegnare a farla, portandola assieme a compimento di fronte a quei fenomeni di vita individuali, comunitari o largamente sociali, che richiedono discernimento e scelta. Si parla appunto di *scelta* di « *valori culturali* ».

Vanno sottolineati gli assi portanti di questa elaborazione, indicati dal documento CEI: la ricerca del senso, la progettazione verso il cambiamento, la centralità dell'uomo « che dovrà ispirare e strutturare l'insieme della vita scolastica ».

C'è da spiegare il concetto di « mediazione », diverso da quello di « trasmissione » o « insegnamento ». La mediazione è un avvicinamento autorevole per le qualità dell'esperienza e la capacità d'illuminazione tra una proposta obiettiva e un soggetto responsabile, in modo tale che quella sia colta come significativa, cioè valida e desiderabile per la vita del soggetto.

Riguardo a questo il documento CEI afferma: « Gli alunni sono protagonisti primari del cammino culturale e formativo proposto dalla scuola cattolica, e quindi devono partecipare alla ela-

borazione e alla attuazione di tale cammino nelle forme rese possibili dal maturare dell'età » (n. 48).

Il secondo punto che si chiede alla comunità educativa è di elaborare per se stessa itinerari educativi.

Il processo educativo è l'insieme d'interventi, diretti o indiretti, mediante cui far circolare determinati valori in una convivenza educativa e scoprire traguardi attuali.

Ma « itinerario », che è un concetto prettamente educativo, ricorda la gradualità, la connessione degli sforzi e il riferimento agli obiettivi. In questi ultimi anni si abbonda nell'enunciare esigenze, contenuti, quadri di riferimento, mete finali. In difetto invece si trova l'indicazione degli itinerari educativi corrispondenti, che sfidano la capacità pedagogica della comunità, in quanto costituiscono l'arte specifica del pedagogo. La condizione cambiante dei giovani, l'innovazione metodologica, l'evoluzione dei contenuti non consentono di andare avanti per consuetudine. Bisogna costruire su misura. L'itinerario si costruisce con obiettivi possibili e concatenati, con indicazioni di abilità da acquisire e con esperienze a cui partecipare.

Anche riguardo a questo punto il documento CEI dà alcuni spunti generali, indicando modalità: decondizionamento, sviluppo, orientamento, incontro in libertà (nn. 29-34).

Finalmente, abbiamo parlato di itinerari di fede. Quando la comunità si limita a deputare alcuni per « insegnare » le verità della fede e per assicurare alcune celebrazioni, abbiamo la « scuola con religione ». La scuola che annuncia il Vangelo e vuole offrire possibilità di farne una prima esperienza, deve tendere ad essere « ambiente » dove la fede si vede, soggetto di identificazione attraverso i cui gesti il giovane percepisce come si concreta l'originalità del vivere cristiano, punto d'incontro con modelli e testimoni capaci di rispondere alle domande che il cammino di fede suscita, e sostegno nel cammino di maturazione.

Non sembri questo troppo ideale o irraggiungibile. Ci sono anche a questo riguardo punti che vanno tentati; e quello che si chiede alla comunità educativa è di essere cosciente che educa per quello che è e fa, prima che per quello che dice:

— offrire opportunità periodiche per riascoltare ed approfondire l'annuncio evangelico e celebrare i misteri cristiani;

— accompagnare il processo di fede di ciascuno, secondo il

proprio livello, aiutando i credenti ad approfondire la fede e coloro che sono in ricerca a riflettere e chiarire i propri interrogativi;

— rendere più visibile e significativo il ruolo della comunità di fede all'interno della comunità educativa. Coloro che vivono più coscientemente la scelta di fede possono portare avanti la proposta esplicita del Vangelo e dell'esperienza di Gesù Cristo; possono comunicare nei confronti e nella ricerca culturale ed educativa la visione che scaturisce dalla loro fede vissuta; possono condividere tra di loro le espressioni di fede, animando religiosamente la comunità totale.

2.4. *Una comunità che cerca d'inserirsi in realtà più ampie*

Due aspetti rilevanti dell'ultima riflessione fatta dalla CEI sulla scuola, e sono: la responsabilità della comunità ecclesiale e l'apertura o inserimento sociale della scuola. Ad essi corrispondono due titoli, precisamente il 5 (nn. 58-76) e il 6 (nn. 77-89).

Ai fattori che operano all'interno della comunità educativo-pastorale per mantenerla in tensione di crescita, bisogna aggiungere i collegamenti con le realtà sociali e pastorali più larghe in cui si trova inserita.

Il primo collegamento visibile necessario è con la Chiesa locale, in cui la scuola cattolica nasce e svolge la sua missione.

È impensabile che a livello di Chiesa particolare non ci sia oggi, con i problemi che presenta la gioventù, un dialogo e uno scambio educativo esplicito. E non è concepibile che a questo dialogo non prendano parte, con idee e con programmi definiti, coloro che hanno il carisma e il compito educativo, e vivono a contatto con i giovani. Se il dialogo non fosse ancora aperto, bisogna provocarlo. Alla dichiarazione di principio sulla funzione educatrice della Chiesa deve far seguito la proposta di una linea concreta di educazione dell'uomo, in un mondo in cui i progetti educativi si diversificano e alle volte si contrappongono; e alla proposta di una linea deve far seguito l'attuazione, attraverso comunità educative che la rendono reale e visibile. Queste sono espressioni di Chiesa e argomento della sua capacità di educare.

La scuola esprime e completa la Chiesa. La totalità di questa è necessaria alla scuola, per capire adeguatamente e svolgere il suo compito educativo cristiano.

Gli antecedenti delle Chiese locali in questo aspetto sono diversi secondo il rilievo che hanno dato nel loro seno ai gruppi che si dedicano all'educazione della gioventù. Ma il documento CEI costituisce un punto di riferimento che segnerà i prossimi anni. Oltre la responsabilità del vescovo, a cui si attribuisce il « compito di aiutare le scuole a mantenersi fedeli alla propria ispirazione e a collocarsi positivamente nella comunione e nella missione della Chiesa locale » (n. 59), la verifica del progetto educativo e del servizio prestato (n. 62) e la responsabilità sull'apertura e chiusura e spostamento delle scuole cattoliche (n. 36), il documento accenna agli uffici e consulte diocesane di pastorale scolastica e all'eventuale nomina di un delegato per la pastorale scolastica (nn. 60-61).

Espressioni, dunque, dell'appartenenza della comunità educativa alla Chiesa locale sono queste:

— assumere i criteri pastorali che la Chiesa propone particolarmente riguardo alla catechesi, alla pastorale sacramentale e all'approccio ai giovani, e concordare il proprio progetto col piano della Chiesa;

— partecipare attivamente negli organismi predisposti per l'animazione del settore educativo e scolastico;

— cercare il coordinamento della propria azione con le altre forze cristiane che lavorano per l'educazione dei giovani (congregazioni, gruppi di educatori cristiani...);

— esprimere comunitariamente l'appartenenza alla Chiesa attraverso gesti proporzionati al livello di fede raggiunto dalla comunità e secondo l'orientamento della pastorale locale.

L'inserimento attivo però non consiste soltanto nello sforzo di collegare la scuola alla Chiesa, ma anche nell'aiutare la Chiesa locale a fare spazio all'istanza educativa e a dare rilievo e gratificazione a coloro che vi si dedicano, in tal forma che anch'essa non si limiti a delegare semplicemente, ma partecipi. È importante riallacciare legami profondi con la comunità cristiana immediata e ampia, affinché cresca il vicendevole senso di appartenenza. « La scuola cattolica potrà vivere e manifestare la propria identità se, superando resistenze e inadempienze reciproche, arriverà ad essere davvero scuola della comunità cristiana » (n. 58). Su questa linea si deve cercare una certa presenza visibile della Chiesa nella scuola, e una pre-

senza degli educatori nell'azione pastorale della Chiesa locale. Questa presenza può consistere nella partecipazione dei cristiani, che si dedicano all'educazione, nel consiglio pastorale, e in quei settori dove la loro capacità professionale è opportuna: educazione degli adulti, orientamento della gioventù, assistenza ai genitori...

Allo stesso modo che aveva presentato la scuola cattolica come scuola della comunità cristiana, il documento CEI asserisce che il « fine ultimo di ogni istituzione scolastica è di porsi come scuola delle famiglie e delle comunità al servizio della crescita culturale e sociale dei cittadini ». L'inserimento nel territorio è un tema sottolineato anche dal CG21: « La comunità diventa un agente di trasformazione dell'ambiente ». Essere inseriti nel territorio comporta seguire la situazione giovanile locale, mostrare sensibilità alle problematiche comuni di chi abita vicino a noi, solidarietà attiva con le persone in qualunque modo bisognose, sostegno e trasmissione di tradizioni significative.

L'inserimento della comunità scolastica nel territorio si può fare in primo luogo attraverso i collegamenti e gli accordi con altre istituzioni scolastiche. È da ricordarsi l'indicazione del documento CEI: « La scuola cattolica non assicurerà la sua presenza nel territorio soltanto attraverso il dialogo e la collaborazione attiva con gli enti locali, ma anche con le scuole di stato, mediante il confronto delle sperimentazioni in atto e delle ipotesi delle sperimentazioni future » (n. 87). Sembra che si debba mettere fine alla mentalità concorrenziale e polemica. Seguendo quanto si sta tentando in altre aree culturali, è invece interessante cercare e provocare il dialogo tra tutti quelli che sono impegnati sullo stesso fronte per una crescita in umanità.

Si possono aggiungere altre espressioni d'inserimento come:

— lo sforzo creativo di programmazione e di proposta a favore del territorio e la partecipazione a iniziative culturali e promozionali;

— la valutazione critica di quanto accade nell'ambiente immediato;

— la disponibilità degli ambienti per attività e iniziative del territorio, che siano confacenti con le finalità della presenza e della scuola salesiana.

Ma c'è ancora un altro collegamento da curare. Il CG21 lo esprime così: « Partecipare attivamente come educatori, sia sale-

siani che laici, al dialogo educativo in corso in ogni società per mezzo di progetti alternativi di educazione; collaborare con tutti coloro che si battono pacificamente per ' uguali ' opportunità per i diversi progetti » (CG21, 132).

Nella cultura non hanno *chance* le sette e i ghetti, che soltanto si difendono. I circoli chiusi possono persino contare su un numero di adepti che li soddisfi; un'altra cosa è che abbiano rilevanza culturale. Peraltro, educare è aprire non soltanto alla cultura fatta, ma anche a quella che si sta elaborando oggi.

La nostra partecipazione al dibattito culturale ed educativo si fa attraverso l'inserimento nelle associazioni professionali, cattoliche e ampie. Dappertutto le istituzioni educative si sono raggruppate per collaborare tra di loro, avere più forza di rappresentanza e di negoziazione e per appoggiare determinate linee. La loro consistenza poggia sull'interesse che verso di esse mostrano le singole comunità. Ma le comunità che non se ne interessano rimangono esse stesse svantaggiate.

Una presenza che vuol essere veramente efficace nel sociale non può che essere collettiva e strutturale. Afferma in merito il documento CEI: « La Chiesa italiana ritiene di dover confermare da una parte la disponibilità della scuola cattolica ad essere fattore di sviluppo dell'intero sistema scolastico italiano » (n. 71). La scuola cattolica si pone come scuola autenticamente pubblica.

Le finalità dell'intervento sono pastorali, professionali e politiche. Mediante questa presenza gli educatori cristiani si inseriscono come elementi di animazione evangelica nel discorso educativo ge nerale.

Ecco alcuni compiti cui badare:

— formare coscienza sulla necessità e la giustizia di un sistema scolastico integrato, pluralistico e libero (*ib.* n. 84);

— esigere un maggior coinvolgimento nelle discussioni relative al sistema scolastico nel suo complesso (*ib.* n. 85);

— collaborare nelle iniziative comuni a tutela della professionalità dei docenti, a favore dei genitori e degli allievi;

— richiedere piena informazione circa la vita e le attività della scuola nel nostro paese;

— ottenere equiparazione agli alunni e docenti della scuola di stato in ordine alla partecipazione alle iniziative culturali e di aggiornamento;

— arrivare a larghe organizzazioni di base, capaci d'influire per il loro numero e autorevolezza sull'opinione pubblica e sulla formazione del consenso, particolarmente quando si tratta di disporre di strumenti legali e spazi pubblici per l'educazione e per la cultura giovanile.

Finalmente, ultimo nell'enunciazione ma non meno importante, è l'inserimento di ogni singola scuola nell'insieme dell'Ispettoria e della Conferenza Ispettoriale. Di fronte alla nuova situazione il CG21 aveva previsto il collegamento organizzativo e non solo disciplinare tra le scuole di una Ispettoria e di una Conferenza. Si chiamava in causa l'Ispettoria per collegare i collaboratori laici, per la formulazione del progetto e lo studio dei programmi pastorali, per preparare il personale.

Rimane ancora non risolto il problema dei limiti ispettoriali, nella presente circostanza. Se si vuole costituire e far progredire un sistema scolastico unitario in Italia e « salvare » le scuole che ci interessano, andranno risolti alcuni problemi per formare comunità locali capaci di compiere i punti che precedentemente abbiamo enunciato.

SCUOLA CATTOLICA, COMUNITÀ CRISTIANA, COMUNITÀ CIVILE *

Mons. Antonio Ambrosanio

1. Premessa

Desidero innanzitutto ringraziarvi di questo invito; mi è sembrato doveroso intervenire a questa Conferenza, perché possiate cogliere nella mia presenza come un atto di gratitudine della Chiesa italiana, per il vostro lavoro a servizio della Comunità, qui in Italia, riconoscendo in voi quella competenza e passione per l'educazione della gioventù che vi proviene da don Bosco. Mi sono letto con grande attenzione e gusto questa lettera « 84 ». Questo nostro incontro per una breve riflessione sul noto documento « La Scuola Cattolica oggi in Italia » è sostenuto da motivazioni molto nobili e di profonda comunione.

Indubbiamente avrei dovuto sentire i due interventi di Pellerey e Vecchi, perché costituiscono, mi pare, le due relazioni di fondo di questa conferenza in cui saranno state esaminate certamente un po' le radici del problema del sistema educativo salesiano unitario. Sono davvero interessato a questa vostra riflessione e auspico che altrettante abbiano a fare le altre Congregazioni religiose impegnate nel campo educativo, tenendo presente e muovendosi nella direzione del nostro « Documento ». Ormai la scuola cattolica italiana ha una piattaforma è una base su cui muoversi.

2. La Scuola Cattolica in Italia

Il documento rappresenta non un formale adempimento di quanto era stato richiesto al n. 92 del documento sulla Scuola Cattolica della S. Congregazione per l'Educazione Cattolica (1977); ma assume un

* Il testo della presente conversazione è stato ripreso dalla registrazione su nastro. Abbiamo voluto conservare l'immediatezza delle espressioni di chi parla senza un testo scritto in precedenza.

vero significato profetico per le mete che propone. Si tratta, certo, di un documento datato che tra qualche anno dovrà essere aggiornato; ma in esso è contenuta tanta materia che non cesserà di essere valida col mutare delle situazioni storiche e culturali. Possiamo dire che la Scuola Cattolica in Italia alla luce di questo documento episcopale dovrà assumere un nuovo volto; per cui i vescovi non solo riconoscono una realtà esistente, la riconoscono come essa è e si compiacciono pure, ma soprattutto sollecitano una profonda revisione di mentalità che non può non condurre l'istituzione educativa cattolica ad una vera svolta, specialmente in rapporto alla comunità ecclesiale e alla società civile.

Non vi esporrò tutto quanto è detto nel testo, che del resto voi già conoscete, ma desidero fare qualche riflessione su alcuni punti nodali dell'intero discorso.

Il mio intervento può essere molto contenuto nel tempo, perché sono molto desideroso di ascoltare ancora le vostre reazioni e le vostre ulteriori riflessioni, ed eventualmente anche qualche interrogazione.

Ecco vi direi: mi pare che sia stato un vero dono per la Chiesa italiana questo documento dell'episcopato. Non vorrei certo enfatizzarlo, né spetterebbe a me. Ma dico questo sulla base delle risonanze e delle reazioni che si sono avute, delle riflessioni che ne sono scaturite e direi anche delle provocazioni vicine e lontane che questo documento ha prodotto.

Mi piace molto ritrovare i Salesiani, qui, responsabilmente riuniti per la loro riflessione; mentre auspico che ci siano ancora onde di risonanza all'interno del vostro mondo salesiano, che la riflessione continui e l'approfondimento progredisca. Come pure mi auguro che le forze politiche e culturali cattoliche abbiano a non disattendere questo documento, ma ne facciano oggetto di responsabile riflessione. Mi permetto di farvi notare che il partito comunista ha preso già in considerazione il nostro documento e a gennaio terrà una conferenza sulla scuola, dedicata al sistema formativo integrale, che è un po' il nocciolo, uno dei più nevralgici del nostro documento. Per prepararsi a questa conferenza nazionale il partito comunista ha organizzato nei giorni 15 e 16 di questo mese un convegno a Modena, al quale avevano invitato me per ascoltare la voce, dicevano, del mondo cattolico per un confronto di opinioni.

Una semplice premessa ancora: è un documento che è stato fatto

con tutta umiltà, e all'insegna della comunione, della collaborazione e, come scrivevo nel presentarlo, non un documento fatto a tavolino dai Vescovi, ma un documento che si può dire nato nell'ascolto continuo della stessa scuola, con la collaborazione di coloro che s'intendono di problemi della scuola cattolica. Sì, i Vescovi si sono posti veramente in ascolto della realtà, prima di parlare di essa. Noi iniziammo a lavorare per questo documento, nell'ottobre del 1980, con un simposio che tenemmo a Roma e al quale vennero invitati circa 50 esperti, competenti ed anche rappresentanti degli operatori scolastici. Allora, si può dire, decidemmo dell'impostazione di questo documento. È vero che è uscito a firma del Presidente della Commissione dell'Educazione Cattolica, ma è stata coinvolta tutta la CEI. Infatti tutti i Vescovi hanno avuto almeno due bozze: una è stata data loro nell'81 ed un'altra è stata data loro nell'83, cioè proprio nel mese di marzo-aprile, nell'ultima assemblea, perché dessero ancora l'ultimo e definitivo parere. Chi volesse studiare la genesi poi di tutti i passaggi, di tutte le aggiunte e le riflessioni, allora nell'Archivio della CEI potrebbe effettivamente vedere come sono maturate certe impostazioni e come certe cose sono entrate in questo documento.

Come lo possiamo definire allora questo documento, con quale immagine? Ecco, direi, è un documento dalla struttura triangolare: scuola cattolica-comunità ecclesiale-società civile.

A me piace anche dire dalla struttura bipolare, cioè il documento si può raggruppare intorno a questi due fuochi, due poli: il primo è l'identità della scuola cattolica in se stessa; il secondo è la relazionalità della scuola cattolica con la comunità ecclesiale e con la società civile. Ed allora rimanendo nella immagine del triangolo noi possiamo dire che si debba parlare di una soggettività educativa e culturale della Scuola cattolica, e di una soggettività civile della Scuola cattoca. È chiaro che se io volessi adesso trattare a fondo queste tre soggettività, certamente dovremmo spaziare nel documento e altre cose dovremmo aggiungere al documento stesso. Ma ritengo che certe cose sono a voi già note. Mi limiterò allora soltanto a suggerire qualche riflessione su tre soggettività della Scuola cattolica.

3. Soggettività educativa

Mi pare estremamente interessante che non si parli di oggettività, ma di soggettività. E noi la difendiamo questa soggettività edu-

cativa e culturale. È chiaro che dentro la soggettività educativa c'è la soggettività evangelizzatrice della scuola cattolica, perché la scuola cattolica nasce appunto dalla missione della Chiesa di evangelizzare. La Chiesa non soltanto è stata mandata ad evangelizzare, cioè a portare il Vangelo; è fondata e ispirata dal Vangelo: « Andate, predicate, battezzate — dice S. Matteo — ed insegnate ».

Quindi la Chiesa ha il compito di insegnare e di educare l'uomo. E questo per un principio, diremo così, divino.

Ma da un punto di vista storico, direi costituzionale, la soggettività educativa è fondata anche dal fatto che viene riconosciuta ad ogni comunità umana o gruppo di persone il diritto di essere soggetto di educazione. Ogni comunità umana, secondo il dettato costituzionale, è soggetto di educazione. Ora certamente la Chiesa rappresenta un gruppo umano, una comunità, per questo è soggetto di educazione. Tanto più poi perché questa soggettività educativa si fonda sulla soggettività dei genitori, ossia sulla stessa famiglia, che è la primordiale comunità umana.

Mi dispenso dal farvi notare la presenza di tutto questo nella recente « Carta dei diritti della famiglia », in cui queste cose sono state affermate con molta autorevolezza. Quindi la Scuola cattolica si situa nella realtà umana della società, poggiando appunto su questi diritti. È dunque una soggettività educativa che deriva dalla famiglia, perché la Chiesa deve evangelizzare ed educare. È l'evangelizzazione che si prolunga e richiede ed esige la promozione umana. « Evangelizzare è *civilizzare* », diceva Pio XI.

4. Soggettività culturale

E qui desidero veramente porre una sottolineatura, senza indebolire la soggettività educativa. La soggettività culturale non scaturisce da quella educativa, ma la fonda, la precede e la sostiene. Sicché, una scuola cattolica che non sia una soggettività culturale, dubito che possa essere anche soggettività educativa, tanto più, come sappiamo, che un progetto educativo deve essere un progetto rigorosamente scientifico. Nella scuola cattolica non è una predica che bisogna fare ai ragazzi: bisogna dar loro una cultura con rigore scientifico, perché deve essere veramente una scuola. E come si fa scuola se non c'è una profonda base culturale, se non c'è una seria e fonda-

ta cultura? Dovrete fare molta attenzione a questa fondazione culturale della scuola cattolica.

Abbiamo bisogno in Italia oggi, urge il tempo, che si faccia cultura, sì cultura cristiana (sia pure tra virgolette, ma non certamente tra parentesi) perché ci sia poi un progetto educativo, una ipotesi di uomo e di società da realizzare sul piano educativo.

Ma se non c'è e non è chiaro questo progetto a livello di cultura, è evidente che si va avanti alla buona, senza una chiarezza progettuale perché non c'è chiarezza culturale.

Vi accorgerete allora che sto percorrendo il documento, come si dice, trasversalmente. Quando noi abbiamo parlato di progetto educativo nel documento, abbiamo parlato dei criteri generali irrinunciabili. Però abbiamo voluto aggiungere alcuni aspetti particolari che configurano e precisano, identificano una scuola cattolica, oggi, in Italia.

Fate perciò attenzione a quegli aspetti o criteri subordinati, contingenti, diremo situazionali. Ecco, per esempio, quello della ricerca del « senso »: bisogna tenerlo molto presente oggi in una scuola cattolica italiana concreta, perché le nuove generazioni hanno bisogno di acquisire il senso della vita.

Nel CENSIS del 1982, i sociologi, disegnando la situazione culturale italiana, parlando proprio di una specie di sospensione — essi dicono — critica della cultura italiana tra il passato e il futuro; e nell'interesse del passato e del futuro c'è la sospensione del presente *che vuol dire mancanza di senso,* senso della vita, senso del vivere, senso dell'operare, senso dell'essere. Ed allora come non tener in seria considerazione una cultura sul senso, che viene fatta emergere da questa riflessione?

Un altro aspetto o componente situazionale è quello della proggettualità. Non sarò io a convincere voi o a insegnarlo a voi che oggi le nuove generazioni mancano di progetti di vita: questa è la crisi profonda che attraversa la gioventù. Sono certo che don Bosco avrebbe parole di fuoco a questo riguardo: dare progetti di vita, significa anche dare speranze, e non certo per illudere. È vero, d'altra parte, che la scuola cattolica non viaggia su un transatlantico in Italia né cammina per conto suo, ma sta nella stessa barca di tutta l'Italia, sta nella stessa situazione di tutta la scuola italiana.

Per questo, nel documento, i Vescovi non hanno fatto un discorso di ghetto parlando della scuola cattolica, ma hanno fatto un discorso a partire dalla situazione della scuola italiana. Noi non

ci siamo compiaciuti nel vedere la nostra creatura, ma abbiamo voluto sempre avere in questo documento l'occhio su tutta la situazione della scuola italiana. E ciò è estremamente importante.

Nel numero 2 del documento noi abbiamo esaminato la situazione della scuola italiana: abbiamo anche indicato la possibilità di un rinnovamento, abbiamo cioè denunciato una crisi culturale che è quella appunto del contrasto che c'è nella cultura italiana attuale di umanesimi opposti e non soltanto diversi. Quindi guardare alla scuola italiana significa considerare questa contestualità italiana. Perciò occorrono progetti. È l'ora dell'impegno da parte di istituzioni religiose e cattoliche che operano nella scuola: formulare progetti. Qui si rileva anche la nostra attenzione ai corsi professionali, perché è una via da percorrere, ma che già costituisce un servizio che onora la scuola cattolica italiana, e lo si deve, in massima parte, a voi salesiani che operate in modo particolare in questo settore. È una via da percorrere, anche perché sia veramente come il tavolo del confronto, ma nella continuità, tra scuola e lavoro, problema che tanto assilla e pone la scuola italiana, attraverso le sue riforme, nella difficoltà di trovare la giusta misura di continuità e di raccordo. Questo è un problema grave che ci sta avanti e io credo che costituirà il grosso problema anche quantitativamente dei prossimi anni. A questo problema è collegato, come bene sapete, quello della progettualità.

Abbiamo bisogno di ipotizzare nuove scuole, nuovi tipi di scuole e corsi professionali in vista di uno sbocco occupazionale, di uno sbocco cioè di progetto di vita da percorrere.

5. Orientamento

Mi pare pure estremamente importante un altro aspetto del progetto educativo: quello dell'orientamento. Ma bisogna dire prima una parola sulla centralità dell'uomo, che è l'aspetto fondante di tutto questo. Il senso e la centralità dell'uomo costituiscono il nucleo e la base imprescindibile di ogni progetto di vita. Dentro questa centralità dell'uomo ecco appunto si colloca anche l'aspetto dell'orientamento, che non è soltanto decondizionamento, ma sviluppo, orientamento vocazionale per la vita. La scuola cattolica italiana deve essere capace di scoprire una vocazione nei nostri giovani e nelle nostre ragazze; così una scuola che lascia al termine del curricolo un ragazzo e una ragazza senza che abbiano individuato la loro vocazione,

ritengo che sia una scuola che non si può difendere, di cui non possiamo ritenerci soddisfatti, essa è fallita.

È necessario che la scuola si ponga il problema della vocazione, e quindi dell'orientamento. È chiaro che qui è in discussione tutto il metodo educativo. Ed allora mi sono consolato a leggere la lettera di don Bosco dell'84, da cui emerge il vostro carisma particolare e la vostra capacità singolare di fare un discorso educativo, diremo così originale, *che non è soltanto educativo e scolastico,* strettamente scolastico, ma che è di presenza e di coinvolgimento totale dell'educatore, come anima della ricreazione, capace di svolgere il suo ruolo educativo attraverso la familiarità, l'amorevolezza. È molto bello che don Bosco dica: non soltanto dagli educatori devono sentirsi amati i giovani, ma devono saperlo e riconoscerlo che sono amati. Perché il progetto educativo è un progetto che si sviluppa proprio nel suo ambiente naturale che è l'amore, la familiarità, la confidenza, la fiducia. E cioè necessario per ogni cammino educativo.

Penso allora che tutti questi aspetti, criteri, formino veramente la soggettività educativa della scuola di don Bosco e formino anche quel tessuto culturale necessario, quell'impegno di fare cultura nel territorio, per cui non è soltanto una cultura quasi anonima perché nazionale, ma una cultura attenta alle situazioni locali. Sono convinto che una scuola salesiana a Torino o a Palermo non sia la stessa cosa. Ed allora ogni scuola cattolica deve essere attenta a quella cultura che è tipica del territorio, cioè che è incarnata nel territorio e si sviluppa nel territorio, quella cultura che ti spinge naturalmente a formulare un progetto educativo radicato nella tradizione del passato e che è esperienza nel presente, ma che deve essere pura profezia del futuro, cioè creativo di un domani.

Tutto questo è possibile quando una scuola cattolica non fa soltanto programmi, ma li verifica quotidianamente, periodicamente, per essere sempre più incarnazione reale in una situazione culturale ed educativa.

6. Soggettività ecclesiale

Ecco la seconda soggettività: quella del *rapporto tra scuola cattolica e chiesa locale.* Vorrei anche qui procedere come per affermazioni e mi dispenso dallo svilupparle analiticamente. Qui bisogna cogliere la prima originalità, che direi « profezia » della scuola catto-

lica, come è disegnata nel documento. L'affermazione della soggettività ecclesiale costituisce un punto fondamentale, nuovo e originale. Qui è avvenuto un trapasso copernicano: abbiamo abbandonato cioè quella visione di una scuola cattolica, che era il centro di se stessa e della Chiesa e semmai come un satellite che girava intorno alla Chiesa e alla Comunità, per diventare invece soggetto ecclesiale. Qui bisogna pigliare sul serio le parole che usiamo. Se parliamo di soggetto ecclesiale e di ecclesialità della scuola cattolica, il vocabolario si fa preciso e rigoroso a questo riguardo, per cui noi abbiamo parlato di due elementi sostanziali che definiscono la soggettività ecclesiale della scuola cattolica. Abbiamo parlato di appartenenza della scuola cattolica alla Chiesa, e nella Chiesa la scuola cattolica raggiunge la sua soggettività ecclesiale. Esprimendo in termini attivi questa appartenenza, diciamo che la scuola cattolica non è un possesso della comunità ecclesiale, non è un bosco, non è un parco, una pura « dependance » di servizio della comunità ecclesiale, ma è la stessa comunità ecclesiale, quindi la stessa Chiesa: ipsa Ecclesia. Diciamo che quindi c'è una derivazione della scuola cattolica dalla Chiesa, non dunque un affiancamento, né una appartenenza estrinseca e funzionale soltanto.

Il Santo Padre usò quella espressione, che voi sapete bene. Parlando ai Vescovi lombardi nella visita « ad limina », ebbe a dire: « È una iniziativa della Chiesa particolare ». Quel genitivo « della Chiesa particolare » è appunto la soggettività di cui parliamo. Non un'iniziativa che ha per oggetto la Chiesa particolare, ma una iniziativa che appartiene alla Chiesa particolare, quindi è la Chiesa particolare il soggetto.

Di qui allora la vera soggettività della scuola cattolica.

Ed allora bisogna considerare con attenzione questo cambiamento totale di mentalità, ed anche di origine della scuola cattolica in rapporto alla Chiesa. E tutto questo è perfettamente nella logica del Concilio Vaticano II. Citiamo la « Gaudium et Spes », e la « Gravissimum educationis », la dichiarazione sulla educazione. Ma indubbiamente risponde a tutto il disegno della « Lumen gentium », la scuola cattolica situata così in rapporto alla Chiesa.

Cos'era prima la scuola cattolica? Ecco, dicevo poco fa, era come i famosi satelliti che lo Spirito Santo metteva in orbita nella Chiesa, tanto per intenderci; precedentemente al Concilio Vaticano II, vi erano tante scuole cattoliche quante erano le Congregazioni religiose che avevano uno scopo educativo, quanti erano i *carismi* che lo Spirito

Santo elargiva a queste comunità, tuttavia sempre per il bene di tutta la Chiesa.

Ma tutto veniva a concentrarsi nelle famiglie religiose.

In un certo senso c'era una « profezia » nelle famiglie religiose in rapporto al futuro, a quel che viene dopo. Allora ci si domanda: siccome è accaduto quel che è accaduto, cioè questo passaggio della scuola cattolica dalle Congregazioni religiose alla Chiesa nella sua totalità, nel suo insieme, finisce forse il ruolo, il servizio, la peculiarità, l'originalità di quelle famiglie religiose educative? Voi mi ponete la domanda: è finita il carisma salesiano, dal momento che la scuola cattolica ha questa soggettività ecclesiale? Mi pare che questo sia un interrogativo estremamente importante, a cui voi stessi date una risposta. Ed allora io vi rispondo segnalandovi quanto è detto nel numero 21 del documento: noi abbiamo considerato tutto questo, dove si parla della originalità delle diverse istituzioni: « È pure importante che il Progetto educativo valorizzi le tradizioni educative delle diverse istituzioni. Si tratta infatti di una ricchezza che non deve andare perduta, soprattutto quando queste tradizioni trovano alimenti in uno specifico e distinto carisma che ha dato origine ad una particolare famiglia religiosa ».

Non si può buttare a mare tutto questo perché è ricchezza di Spirito Santo. Se è successo qualche cosa, vedremo come devono i carismi armonizzarsi in un nuovo contesto ecclesiale e storico. Vi è dunque qui una affermazione di principio.

Potete pertanto continuare la risposta, cioè la vostra riflessione, a proposito degli insegnanti. E qui noi abbiamo tenuto presente la crisi vocazionale dei religiosi e delle religiose, i quali hanno preferito talvolta adire alle scuole statali, a altre istituzioni proprio per un compito educativo, si diceva, addirittura più prestigioso, più efficace, più testimoniante, abbandonando le scuole cattoliche. C'è stata una certa disistima delle nostre istituzioni. Noi a questo abbiamo risposto quando abbiamo lamentato una disaffezione alle nostre istituzioni educative cattoliche.

Ma qui vorrei ribadire che rimane intatto il vostro impegno, anche quando si vanno a creare nuove situazioni educative, nel senso cioè che c'è una sorta di pluralismo o pluralità ecclesiale nell'istituzione educativa con la presenza dei laici; allora noi abbiamo detto che è compito di tutti gli operatori scolastici, conformemente ai rispettivi carismi e vocazioni, l'animazione cristiana ed ecclesiale dell'educazio-

ne. Quindi anche se rimane un solo religioso o una sola religiosa in una comunità educante della scuola cattolica, è pienamente giustificato che non manchi, che sia presente.

In particolare aggiungiamo che spetta alla comunità religiosa il compito di calare all'interno del progetto educativo l'originalità del carisma proprio dell'Istituto religioso e l'esperienza della tradizione. Ci sono quindi motivi validi per rivolgere un pressante appello ai religiosi, religiose e sacerdoti, perché non siano facili ad abbandonare il servizio nella scuola cattolica, per dedicarsi alla scuola statale, e ad altri impegni apostolici (n. 36). Mi pare che è un punto estremamente chiaro questo, del quale non si può dubitare. L'autorevole magistero dei Vescovi e della Santa Sede dice per il bene della Chiesa tutto questo.

Ma vi prego di cogliere questa riflessione ecclesiologica: cioè con il Concilio Vaticano II viene fuori una nuova immagine di scuola cattolica, più espressiva, direi della totalità ecclesiale. È chiaro che noi perveniamo ad una maggiore ricchezza di presenze di vocazioni e stati di vita nella stessa proposta educativa dell'istituzione cattolica.

La presenza dei laici, di una mamma e di un papà, non è un surrogato nella scuola cattolica, non è un ripiego, augurandoci che vengano subito tante vocazioni in modo da farli fuori: guai! se partissimo da quest'idea. Il Signore non potrebbe benedire il nostro operare: invece sia benedetto Lui che magari, anche attraverso la mancanza di vocazioni religiose, ci ha voluto far capire questo disegno ecclesiale che ci ha presentato il Concilio Vaticano II.

Quindi una scuola cattolica che sia veramente scuola di tutta la comunità, e tutta la comunità con le sue vocazioni, servizi e ministeri si rende presente come proposta alle nuove generazioni. Allora ecco il papà e la mamma, il laico testimone della fede nella scuola, il ministero educativo che è del laico, come del religioso e della religiosa. La sacra Congregazione l'ha detto per ogni scuola, ma in modo particolare deve dirsi della scuola cattolica. La proposta del religioso e della religiosa si colloca all'interno, sia esso salesiano, scolopio, benedettino o gesuita, ecc.

Allora si rivela un vero arricchimento questo pluralismo direi vocazionale e carismatico, questa originalità per cui possiamo parlare anche di una pluralità di scuola cattolica, per quella originalità del carisma proprio di ciascun sistema educativo.

E deve cambiare, come dicevo, il concetto di riferimento

alla Chiesa locale. Dico una frase per reazione, per provocazione: ogni scuola salesiana o benedettina o calasanziana deve diventare sempre più ecclesiale; meno salesiana e più ecclesiale; pur tuttavia deve rimanere salesiana, per quella fedeltà al carisma che è dono dello Spirito, che è ricchezza per la Chiesa. E questo significa cambiamento di mentalità, significa strada da fare, da percorrere. Perché occorrono generazioni per realizzare questo nuovo modello di scuola cattolica in rapporto alla Comunità ecclesiale. Indubbiamente, se questi sono i rapporti, cioè i collegamenti, addirittura possiamo parlare di identificazione, dobbiamo parlare di reciprocità di rapporti tra Chiesa locale e scuola cattolica. E la reciprocità secondo me, si esprime benissimo con l'immagine dei vasi intercomunicanti. Tutta la Chiesa locale deve essere per la sua scuola cattolica e la scuola cattolica deve essere tutta per la comunità ecclesiale, la sua Chiesa locale. All'interno di questa logica di reciprocità bisogna poi allargare anche il concetto, che è etremamente importante, della comunità educante.

Noi riteniamo che se c'è una comunità educante immediata, soggetto di educazione, che è quella costituita dagli educatori, dai genitori, dagli alunni, ex-alunni, — e qui è lunga strada da percorrere indubbiamente, ma questa è anche come esemplarità alla scuola di stato e ad ogni altro tipo di scuola — noi riteniamo pure che tutta la comunità locale, tutta la comunità parrocchiale, diocesana, deve diventare una comunità educante, deve avere atteggiamenti di educazione, mentalità di educazione rispetto alle nuove generazioni. Quindi una famiglia, due coniugi che non hanno figli non per questo devono disinteressarsi del problema educativo delle nuove generazioni in una comunità ecclesiale, che per vocazione è soggetto di educazione.

È tutta strada da fare, si dirà, certamente, anche se qualche campione, grazie a Dio, non manca, sia pure di piccole proporzioni. Ma questo è il cammino da fare, e non ce n'è un altro alternativo.

La situazione della scuola cattolica, quindi, ecclesialmente deve essere così radicata nella realtà di cui sopra. E allora, per esempio, quanto riguarda il collocarsi col proprio servizio all'interno di un distretto scolastico, è un discorso che va fatto con chiarezza tra le diverse strutture scolastiche cattoliche, perché ci sia quell'armonia e quella reciprocità di servizio, cioè quella pluralità, senza ripetizioni, di un rapporto educativo da offrire alla comunità e da esprimere sul territorio. Credo che sono tutte cose che vanno, è vero, approfondite. Mi pare importante precisare: la scuola cattolica è coinvolta in

tutta la pastorale della Chiesa locale, in modo particolare in quella della cultura e dell'educazione, la pastorale giovanile; quindi sia presenza operante nella vita della Chiesa locale.

7. Nella Chiesa locale

Nel documento c'è una frase che dice che la scuola cattolica appartiene alla trama vitale della Chiesa locale. Essa appartiene al tessuto vitale della Chiesa locale.

E noi dobbiamo creare questa mentalità nelle nostre popolazioni, nelle nostre comunità, dobbiamo alimentare la mentalità educativa. Deve finire ogni mentalità di delega: « Ci pensano i padri Salesiani, ci pensano i religiosi, ci pensano le Suore, mi fa comodo... Quanto volete? Un milione, ve ne do due, basta che ci pensiate voi alla educazione di mio figlio ». Ecco a noi interessa molto che ci sia mentalità di coinvolgimento, di soggettività.

Questo è il passo qualificante che dobbiamo fare. È qui il valore grande, qualitativamente, che è dentro a questo documento. E nelle condizioni in cui ci troviamo dal punto di vista economico so che le scuole cattoliche hanno bisogno di sangue, di donatori di sangue.

Ma a mio avviso, anche il problema economico deve trovare la sua soluzione nella comunità ecclesiale. Ecco un'altra iniziativa da celebrare: la « giornata della scuola cattolica ». Occorre evangelizzare la scuola cattolica. Il popolo deve sapere che cos'è e a che cosa serve la scuola cattolica. Essa non è una specie di serra in cui si lavora per alcuni, ma è un servizio ecclesiale per tutti. Ed allora mi pare estremamente interessante che una comunità ecclesiale impari ad avere « carità » intellettuale ed educativa. Immaginate come un Vescovo può parlare di tutto questo: carità certo per i terremotati, per i drogati, per i carcerati, per tutti i guai di questo mondo: tutto questo è carità materiale; ma dobbiamo saper portare le comunità a questo salto di qualità: prima di tutte queste carità di liberazione materiale esiste la fondamentale carità culturale, quella che Rosmini chiamava la « carità intellettuale », perché con la carità intellettuale-culturale possiamo risolvere poi anche le altre carità. Ecco la famosa parabola di insegnare a pescare e non di dare il pesce per mangiare. È carità intellettuale-culturale, che risolve anche il problema sociale, quello di avere, quindi, un pasto, un boccone di pane. Noi vogliamo insegnare

a pescare, e non vogliamo distribuire continuamente pesci, per nutrirsi quel giorno. Ed allora dobbiamo elevare questo livello culturale e cristiano delle nostre comunità.

8. Comunità civile

L'ultimo riferimento, non meno interessante, riguarda la comunità civile. E qui certo, voi lo sapete molto bene, sono state dette delle cose con estrema chiarezza. Anche a questo proposito non tutto è stato detto; abbiamo bisogno di incontri, di riflessione, e anche di confronti. È stato aperto un discorso nel Paese su un problema che interessa tutti e la stessa democrazia italiana. Ci auguriamo che si verifichino davvero il dibattito e il confronto e non cada nel silenzio la voce che s'è levata da parte nostra a favore della libertà dell'educazione nel nostro Paese.

Però ora voglio aggiungere che c'è tutta una strada da percorrere e la dobbiamo percorrere insieme, come ha detto uno degli intervenuti che ho sentito qui, perché voi Salesiani avete, soprattutto in questo campo, del civile, del politico, dei problemi delle convenzioni particolare esperienza. Dobbiamo trovare delle formule di soluzione. Ma indubbiamente la grande affermazione che c'è nel documento è di ordine « costituzionale » e si concreta nell'affermazione precisa che la via da percorrere è quella della « parità ». Credo che questa via l'abbiamo indicata con chiarezza senza eufemismi, senza riserve, ma anche senza spirito protestativo, oppure rivendicativo. Non c'è assolutamente rivendicazione nel documento, c'è invece l'esposizione di una verità che emerge obiettivamente da se stessa. Noi non ci poniamo dunque in alternativa con le istituzioni statali, ma non ci poniamo neanche in atteggiamento di surrogato o di supplenza. La Chiesa non fa un servizio di supplenza in questo caso. Difendiamo l'assoluta pubblicità dell'istituzione, perché essa non è di lucro e quindi non è privata. Noi rivendichiamo quindi l'assoluta « costituzionalità » che il diritto allo studio sia esercitato nella maniera più autentica e concreta possibile. Per cui noi non intendiamo dire che il problema economico del finanziamento della scuola cattolica sia un problema che debba essere risolto tra l'istituzione educativa e lo stato. Noi difendiamo la titolarità dei cittadini e delle famiglie ad esercitare il diritto allo studio e alla educazione. E credo che questo sia il modo più corretto di risolvere il problema, per cui bisogna vedere quali soluzioni

politiche, economiche e finanziarie possono essere adottate. A noi qui interessava ed interessa affermare il diritto, il principio del diritto di « parità ». Le soluzioni possono essere provvisorie, graduali, può darsi che la convenzione possa essere un passo in questo cammino, purché non sia mai compromissione. Comunque il discorso rimane aperto. E questo per ora ci basta. Tutti sono convinti che la richiesta della parità è giusta, anche se si trovano mille scuse per dire che è la logica di mercato che s'innesca, oppure che non vi è pluralismo nella scuola cattolica. È evidente. Ci si nasconde dietro un dito, perché la luce di questo principio è così solare, che, a mio avviso — non vorrei essere tanto ottimista da essere superficiale — non si può negare: questo è un giusto diritto e va riconosciuto.

Si fa solo finta di ignorare che la situazione europea è ben diversa. Fanno finta di non accorgersi che in Italia si è liberi di scegliersi un partito, un sindacato, e questo o quel cosmetico e tante altre cose, ma non si è liberi di scegliersi la scuola che si vuole. Non lo sappiamo soltanto noi quello che dice Josè Maria Maraval, il responsabile del problema scolastico del partito socialista spagnolo, quando afferma: « Noi pensiamo che per migliorare il nostro sistema scolastico una associazione privato-pubblica è necessaria. Non vogliamo sopprimere l'insegnamento privato, perché ha un potenziale di rinnovamento e di innovazione pedagogica assai grande ».

E le posizioni della Francia, Inghilterra, Olanda e Germania? È chiaro che queste cose si sanno. Ed allora la difficoltà: come facciamo per gli insegnanti? Non ci dovrebbe essere una graduatoria? Lo stato non dovrebbe assicurare tutto questo? È un problema che va studiato con attenzione, e con responsabilità vanno prese le soluzioni adeguate; soprattutto vanno prese le soluzioni rispettose dell'autonomia propria dell'istituzione educativa.

9. Gli insegnanti

Per il problema degli insegnanti avanzerei una proposta al Presidente della FIDAE qui presente: per esempio, direi, come si fa ad aderire alla richiesta che deve essere lo stato a mandare gli insegnanti nelle scuole cattoliche? Si potrebbe, forse, aderire alla richiesta a condizione che lo stato presenti una graduatoria e la scuola cattolica sceglie i propri insegnanti. Esigerei però che per entrare nella graduatoria occorrono due cose: il titolo professionale e il titolo spe-

cifico per insegnare nella scuola cattolica, cioè un corso di teologia, un corso di formazione religiosa. Allora lo stato faccia pure la graduatoria che osservi queste due condizioni e noi scegliamo ben volentieri. È materia comunque da trattare e veramente da valutare insieme.

Quello che affermiamo pregiudizialmente è il principio della « parità ».

E voglio chiudere queste mie riflessioni riportando quanto Luigi Einaudi scriveva nel 1964 in « Prediche inutili »: « Dove sta la libertà fuori della verità e della diversità nell'insegnamento e nell'apprendere? » E aggiungeva: « L'esigenza della parità di trattamento fra le scuole pubbliche e le scuole private è fondamentale alla salvazione del principio di libertà ». Sembrano scritte per il nostro documento queste parole.

Questo principio vogliamo salvaguardare e rispettare nei rapporti con la società civile e nel pluralismo culturale ed educativo del nostro Paese. La scuola cattolica ha, dunque, non solo un compito ecclesiale da assolvere, ma anche un servizio culturale ed educativo da rendere alla società civile. Questo compito e questo servizio rendono preziosa e insostituibile la presenza della scuola cattolica nella Chiesa e nel Paese.

SUSSIDI PER IL LAVORO DI GRUPPO

Per aiutare i *Gruppi* nel lavoro di approfondimento e di concretezza è stata offerta la seguente documentazione:

1° - i *dati statistici* sulla scuola salesiana per l'anno 1983-84, affidati all'elaborazione di *S. Sarti* dell'Istituto di Didattica della FSE presso l'UPS;

2° - i *contributi* per l'approfondimento delle Schede pervenuti dal CNOS e dal CIOFS;

3° - la *sintesi delle schede delle ispettorie;*

4° - i *grafici* preparati dall'Ufficio Nazionale Scuola della Cisi.

1. DATI SULLA SCUOLA SALESIANA. ANNO 1983-1984

Ricerca a cura di Silvano Sarti

1. Presentazione

I dati furono raccolti nel mese di novembre 1983 mediante moduli inviati, tramite i delegati ispettoriali della scuola, alle case salesiane in cui sorgono scuole dipendenti dal Ministero della Pubblica Istruzione. Per i Centri di Formazione Professionale si rinvia alla rilevazione periodica fatta dal CNOS.

I moduli inviati erano di due tipi.

Uno (modulo A) intendeva raccogliere informazioni a livello di case in cui hanno sede scuole: tipo di scuole, numero effettivo di salesiani ed esterni impegnati nella scuola, principali attività extrascolastiche organizzate.

Il modulo B (in due versioni: per elementari/medie e per secondarie superiori) chiedeva anzitutto informazioni sulla posizione giuridica della scuola, sul tipo di orario, sull'esistenza di un « doposcuola ». Si chiedeva, inoltre, per l'anno in corso: numero di classi e di alunni per classe (M e F, ripetenti); « tipo di alunni » (interni, semiconvittori, esterni); composizione del corpo docente (salesiani e non salesiani) per gruppi di discipline (costruiti in base ai moduli utilizzati per le rilevazioni del Ministero della P.I.).

Sia nel modulo A che in quello B si chiedeva anche una informazione sulla situazione globale nell'anno 1982/83: questo per rendere possibile qualche confronto.

I moduli sono stati compilati nelle singole case, inviati ai rispettivi delegati scuola e da questi trasmessi all'Istituto di Didattica della FSE per l'elaborazione tecnica.

Non tutti i moduli sono stati compilati con la precisione che rilevazioni del genere esigerebbero. Per questo, di alcune elaborazioni si riportano solo indicazioni « generiche » di tendenza.

Per il resto, dopo gli accertamenti svolti, si ritiene che i dati

contenuti in questa relazione riproducano (anche se non con un'esattezza all'ultima cifra) la situazione della scuola salesiana in Italia nei due anni considerati.

Ad essi si può quindi fare ricorso per ricavare informazioni su alcuni caratteri della scuola salesiana italiana. Questi dati inoltre dovrebbero costituire un utile riferimento per futuri confronti, nell'ipotesi che rilevazioni del genere vengano continuate con sempre maggior completezza e rigore.

L'elaborazione dei dati è stata compiuta presso la segreteria dell'Istituto di Didattica della FSE, Roma (direttore prof. M. Pellerey). Un particolare ringraziamento va ai sigg. Franco e Orietta Orio per la paziente cura con la quale hanno collaborato alla revisione ed elaborazione dei moduli della rilevazione.

2. Numero complessivo delle scuole

Le scuole sono presenti in 103 opere delle ispettorie salesiane d'Italia (comprese due case della Svizzera).

La scuola più rappresentata è la media inferiore, presente in 95 case. Seguono nell'ordine:

— 23 liceo-ginnasio
— 16 elementare
— 13 liceo scientifico
— 8 istituto tecnico industriale
— 4 liceo linguistico
— 4 istituto tecnico commerciale
— 2 istituto tecnico per geometri
— 2 istituto professionale industriale
— 1 istituto tecnico agrario.

La distribuzione per ispettoria delle scuole più rappresentate è riportata nella tab. 1.

Gli altri tipi di scuola sono così distribuiti:

— istituto tecnico commerciale: Novarese, Romana, Veneta Est, Veneta Ovest;
— istituto tecnico per geometri: Novarese, Subalpina;
— istituto professionale industriale: Subalpina (due);
— istituto tecnico agrario: Subalpina.

TABELLA 1. Scuola salesiana 1983-84: principali scuole per ispettoria.

SCUOLA: Elementare	
Isp. Adriatica	0
Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	0
Isp. Lig. Tosc.	0
Isp. Meridionale	0
Isp. Novarese	2
Isp. Romana	2
Isp. Sarda	0
Isp. Sicula	7
Isp. Subalpina	4
Isp. Veneta Est	0
Isp. Veneta Ovest	0
TOTALE	16

SCUOLA: Media inferiore	
Isp. Adriatica	2
Isp. Centrale	3
Isp. Lomb. Em.	12
Isp. Lig. Tosc.	7
Isp. Meridionale	8
Isp. Novarese	11
Isp. Romana	7
Isp. Sarda	3
Isp. Sicula	13
Isp. Subalpina	15
Isp. Veneta Est	7
Isp. Veneta Ovest	7
TOTALE	95

SCUOLA: Liceo-ginnasio	
Isp. Adriatica	1
Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	2
Isp. Lig. Tosc.	0
Isp. Meridionale	4
Isp. Novarese	1
Isp. Romana	2
Isp. Sarda	3
Isp. Sicula	5
Isp. Subalpina	2
Isp. Veneta Est	2
Isp. Veneta Ovest	0
TOTALE	23

SCUOLA: Liceo scientifico	
Isp. Adriatica	2
Isp. Centrale	0
Isp. Lomb. Em.	2
Isp. Lig. Tosc.	1
Isp. Meridionale	1
Isp. Novarese	2
Isp. Romana	1
Isp. Sarda	0
Isp. Sicula	1
Isp. Subalpina	1
Isp. Veneta Est	0
Isp. Veneta Ovest	2
TOTALE	13

SCUOLA: Liceo linguistico	
Isp. Adriatica	3
Isp. Centrale	0
Isp. Lomb. Em.	0
Isp. Lig. Tosc.	0
Isp. Meridionale	0
Isp. Novarese	0
Isp. Romana	0
Isp. Sarda	0
Isp. Sicula	0
Isp. Subalpina	0
Isp. Veneta Est	0
Isp. Veneta Ovest	1
TOTALE	4

SCUOLA: Ist. tec. ind.	
Isp. Adriatica	0
Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	3
Isp. Lig. Tosc.	1
Isp. Meridionale	0
Isp. Novarese	0
Isp. Romana	0
Isp. Sarda	0
Isp. Sicula	0
Isp. Subalpina	1
Isp. Veneta Est	1
Isp. Veneta Ovest	1
TOTALE	8

3. Posizione giuridica delle scuole

I dati relativi ai tre tipi di scuola (elementare, media, secondaria superiore) sono riportati nella tabella 2.

TABELLA 2. Scuola salesiana 1983/84: posizione giuridica.

Posizione	elementari	medie	superiori secondarie
Parificata (pareggiata)	6	2	1
Legalmente riconosciuta	1	89	52
Privata con presa d'atto	6	3	1
Altro	3	1	2
N.r.	0	0	1
TOTALE	16	95	57

Per la scuola elementare si hanno situazioni diverse: alcune sono parificate, altre private con presa d'atto ministeriale. Delle quattro scuole rimanenti, due (in Svizzera) sono private con riconoscimento del Dipartimento Pubblica Istruzione, una è « autorizzata » e un'altra riflette una situazione locale che non rientra nelle precedenti suddivisioni.

Per la scuola media: quasi tutte (89) sono legalmente riconosciute. Delle altre: 2 sono pareggiate, 2 (in Svizzera) sono private con riconoscimento del Dipartimento Pubblica Istruzione, una è privata e un'altra è sezione staccata di scuola salesiana legalmente riconosciuta.

Tra le secondarie superiori, 52 sono legalmente riconosciute (ivi compresa una scuola il cui ginnasio è pareggiato e il liceo legalmente riconosciuto), una pareggiata, una privata (in Svizzera) e due (licei linguistici) con alcune classi riconosciute e altre in via di riconoscimento.

4. Alunni della scuola salesiana

4.1. *Scuola elementare*

La scuola elementare è presente in 5 ispettorie (cf. tabb. 1 e 3), ma ha un peso rilevante solo nella Sicula (oltre la metà degli alunni frequentano scuole di questa ispettoria).

È una scuola quasi solo maschile: le bambine rappresentano il 4% del totale.

Rispetto all'anno 1982/83 si è avuta una diminuzione di iscritti (3% circa).

In alcune scuole sono presenti solo le due ultime classi (cf. tab. 4).

4.2. *Scuola media*

È la scuola presente in tutte le ispettorie e quella che conta un maggior numero di alunni (cf. tabb. 1 e 5).

L'elemento femminile è presente in scuole di quattro diverse ispettorie (una in più rispetto al 1982/83), ma è ancora largamente minoritario: appena l'1% del totale.

Nei confronti dell'anno precedente si è avuta una lieve flessione di iscritti (—2,2%), ma il fatto ha diversamente interessato le singole scuole e ispettorie (alcune delle quali hanno più alunni quest'anno rispetto all'anno scorso).

La distribuzione per classi è riportata nella tabella 6. Si osserva, nella maggior parte delle ispettorie, una diminuzione di iscritti dalla prima alla terza media.

4.3. *Scuola secondaria superiore*

La situazione complessiva è riportata nella tabella 7. L'andamento globale del 1983-84 è sostanzialmente analogo a quella dell'anno precedente, ma vi sono diversità tra le ispettorie.

L'elemento femminile è presente nelle scuole di sei ispettorie (una in più rispetto al 1982/83). È ancora un gruppo ristretto (l'8% circa sul totale), ma il suo aumento ha compensato la perdita di iscritti maschi.

La distribuzione per classi è riportata nella tabella 8. Da questo

TABELLA 3. Scuola salesiana 1983/84: alunni delle elementari per sesso.

Scuola Elementare	M	F	MF	MAP	FAP	MFAP
Isp. Adriatica	0	0	0	0	0	0
Isp. Centrale	65	3	68	67	5	72
Isp. Lomb. Em.	0	0	0	0	0	0
Isp. Lig. Tosc.	0	0	0	0	0	0
Isp. Meridionale	0	0	0	0	0	0
Isp. Novarese	190	69	259	201	57	258
Isp. Romana	369	0	369	383	0	383
Isp. Sarda	0	0	0	0	0	0
Isp. Sicula	1107	12	1119	1090	28	1118
Isp. Subalpina	150	0	150	192	0	192
Isp. Veneta Est	0	0	0	0	0	0
Isp. Veneta Ovest	0	0	0	0	0	0
TOTALE	1881	84	1965	1933	90	2023

N.B.: M = maschi; F = femmine; AP = anno precedente.

TABELLA 4. Scuola salesiana 1983/84: alunni delle elementari per classi.

Scuola elementare	1	2	3	4	5	83/84	82/83
Isp. Adriatica	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Centrale	0	0	11	25	32	68	72
Isp. Lomb. Em.	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Lig. Tosc.	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Meridionale	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Novarese	44	51	54	59	51	259	258
Isp. Romana	63	65	80	78	83	369	383
Isp. Sarda	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Sicula	126	106	239	325	323	1119	1118
Isp. Subalpina	0	0	0	43	107	150	192
Isp. Veneta Est	0	0	0	0	0	0	0
Isp. Veneta Ovest	0	0	0	0	0	0	0
TOTALE	233	222	384	530	596	1965	2023

TABELLA 5. Scuola salesiana 1983/84: alunni della media per sesso.

Scuola Media	M	F	MF	MAP	FAP	MFAP
Isp. Adriatica	269	0	269	264	0	264
Isp. Centrale	432	0	432	424	0	424
Isp. Lomb. Em.	2318	31	2349	2363	36	2399
Isp. Lig. Tosc.	1336	0	1336	1295	0	1295
Isp. Meridionale	1406	0	1406	1429	0	1429
Isp. Novarese	1748	20	1768	1830	0	1830
Isp. Romana	1293	0	1293	1290	0	1290
Isp. Sarda	462	0	462	473	0	473
Isp. Sicula	2118	0	2118	2062	0	2062
Isp. Subalpina	2520	22	2542	2631	23	2654
Isp. Veneta Est	1480	105	1585	1380	100	1480
Isp. Veneta Ovest	1310	0	1310	1383	0	1383
TOTALE	16692	178	16870	16824	159	16983

N.B.: M = Maschi; F = Femmine; AP = Anno precedente.

TABELLA 6. Scuola salesiana 1983/84: alunni della media per classi.

Scuola Media	1	2	3	4	5	83/84	82/83
Isp. Adriatica	92	88	89	0	0	269	264
Isp. Centrale	151	145	136	0	0	432	424
Isp. Lomb. Em.	776	773	800	0	0	2349	2399
Isp. Lig. Tosc.	484	432	420	0	0	1336	1295
Isp. Meridionale	471	491	444	0	0	1406	1429
Isp. Novarese	565	586	548	69	0	1768	1830
Isp. Romana	436	446	411	0	0	1293	1290
Isp. Sarda	170	158	134	0	0	462	473
Isp. Sicula	784	740	594	0	0	2118	2062
Isp. Subalpina	850	865	827	0	0	2542	2654
Isp. Veneta Est	556	539	490	0	0	1585	1480
Isp. Veneta Ovest	410	455	445	0	0	1310	1383
TOTALE	5745	5718	5338	69	0	16870	16983

TABELLA 7. Scuola salesiana 1983/84: alunni delle scuole superiori per sesso.

S. Media Superiore	M	F	MF	MAP	FAP	MFAP
Isp. Adriatica	222	248	470	230	183	413
Isp. Centrale	59	0	59	65	0	65
Isp. Lomb. Em.	1512	0	1512	1559	0	1559
Isp. Lig. Tosc.	572	73	645	492	83	575
Isp. Meridionale	731	0	731	752	0	752
Isp. Novarese	522	36	558	522	26	548
Isp. Romana	753	0	753	809	0	809
Isp. Sarda	176	15	191	198	0	198
Isp. Sicula	771	0	771	803	0	803
Isp. Subalpina	1492	0	1492	1491	0	1491
Isp. Veneta Est	606	339	945	634	310	944
Isp. Veneta Ovest	972	45	1017	951	23	974
TOTALE	8388	756	9144	8506	625	9131

N.B.: M = Maschi; F = Femmine; AP = Anno precedente.

TABELLA 8. Scuola salesiana 1983/84: alunni delle scuole superiori per classi.

ITALIA	CLASSI					TOTALE	
SCUOLA	1	2	3	4	5	83/84	82/83
Licco-ginnasio	622	552	489	427	501	2591	2725
Liceo scientifico	547	442	420	401	356	2166	2089
Liceo linguistico	94	86	95	78	0	353	258
Ist. tecnico agrario	36	35	33	24	26	154	154
Ist. prof.le industriale	37	25	22	0	0	84	84
Ist. tecnico commerciale	220	203	171	153	145	892	854
Ist. tecnico geometri	65	62	53	50	34	264	273
Ist. tecnico industriale	500	485	496	591	568	2640	2694

punto di vista almeno il ginnasio-liceo va considerato a parte, in quanto alcune scuole indicano la presenza del solo ginnasio (4° e 5°).

Negli altri casi (ad eccezione dell'istituto tecnico industriale) si verifica una flessione degli iscritti da una classe all'altra.

4.4. *Tipo di alunni*

Tra le informazioni richieste alle singole scuole, una riguardava la durata della presenza degli alunni nella casa salesiana. I dati non sono completi e quindi ci si limita a fornire la composizione percentuale, che dovrebbe però indicare abbastanza realisticamente il rapporto fra alunni interni, semiconvittori, esterni (cf. tab. 9).

TABELLA 9. Scuola salesiana 1983/84: tipo di alunni (distribuzione percentuale).

ALUNNI	elementare	media	secondaria superiore
Interni	6	8	8
Semiconvittori	31	48	15
Esterni	63	44	77
TOTALE	100	100	100

Come si vede, la percentuale di interni è molto limitata: sul 6-8% quanto ai semiconvittori, essi sono presenti soprattutto fra gli alunni della scuola media e, in minor grado, fra quelli delle elementari. Fra le spiegazioni di questo fatto: doposcuola organizzati (cf. tab. 17) e scuola a tempo pieno.

Nella secondaria superiore la grande maggioranza degli alunni (3 su 4) sono esterni.

4.5. *La spesa richiesta*

Nella tabella 10 sono riportate le rette medie annue richieste alle diverse categorie di alunni. Le cifre (in migliaia di lire) hanno solo valore indicativo, data la incompletezza delle informazioni al riguardo.

Le situazioni sono inoltre abbastanza diverse da una ispettoria all'altra. Ciò è dovuto, in parte almeno, a situazioni particolari, come scuole di orientamento vocazionale, intese con enti, esigenze locali (come per le scuole svizzere), ecc.

TABELLA 10. Scuola salesiana 1983/84: retta media annua (in migliaia di lire).

ALUNNI	elementare	media	secondaria superiore
Convittori	1.761	2.016	2.655
Semiconvittori	1.436	1.585	1.933
Esterni	676	975	1.174

5. Il personale che opera nella scuola

Le tabelle 11 e 12 presentano la situazione, per ispettoria e globale, del personale insegnante. I dati ivi riportati si riferiscono alle persone effettivamente impegnate nella scuola.

TABELLA 11. Scuola salesiana 1983/84: personale insegnante e non insegnante.

Personale insegnante	Anno 1983/84	Anno 1982/83
Salesiani	1085	1145
Non salesiani		
M	821	861
F	516	444
(MF)	(1337)	(1305)
TOTALE	2422	2450

I salesiani che insegnano (indipendentemente dal tipo di scuola e dal numero delle ore) sono quindi 1085, con una diminuzione di una sessantina di unità rispetto all'anno precedente.

Gli insegnanti esterni sono 1337 (di cui il 61% M e il 39% F). Vi è stato quindi un aumento complessivo di una trentina di unità.

Si nota inoltre una diminuzione di uomini (—5% rispetto allo anno 1982/83) e un aumento di donne (+16% rispetto all'anno precedente).

In complesso gli insegnanti salesiani sono una minoranza (45%), con una leggera diminuzione del peso percentuale rispetto all'anno scorso (i salesiani erano allora il 47% del totale).

5.2. *Impegno orario settimanale*

L'incompletezza dei dati non permette di indicare l'ammontare esatto delle ore di insegnamento assegnate settimanalmente a salesiani e non salesiani. Ci si limita pertanto a riportare, a titolo orientativo, la media oraria settimanale per insegnante e la ripartizione percentuale del totale di ore di insegnamento.

La media oraria settimanale è la seguente:

Anno	salesiani	non salesiani
1983/84	12.3	12.3
1982/83	12.1	11.9

Naturalmente occorre tener presente che l'impegno varia molto da un insegnante all'altro (da poche ore al massimo consentito).

Per quanto si riferisce al rapporto del monte ore settimanale (oltre 29.000), si hanno i seguenti dati percentuali:

Anno	salesiani	non salesiani
1983/84	45%	52%
1982/83	48%	52%

Si ha quindi una leggera diminuzione dell'impegno complessivo dei salesiani rispetto agli insegnanti esterni. (In valore assoluto si registra una diminuzione di oltre 700 ore settimanali svolte da insegnanti salesiani).

Si osservi che la ripartizione del monte-ore complessivo fra insegnanti salesiani ed esterni corrisponde sostanzialmente alla « consistenza » relativa dei due gruppi (cf. tab. 11).

Nella tabella 12 è riportata la ripartizione degli insegnanti per ispettoria, nell'anno in corso (1983/84) e in quello precedente (1982/83).

5.3. *Personale insegnante per gruppi di materie*

Le considerazioni che seguono riguardano l'impegno di insegnanti salesiani ed esterni nei vari gruppi di materie. Non si possono quindi sommare i numeri di insegnanti e ore di insegnamento, perché una stessa persona può essere impegnata in diversi gruppi di materie. (Per il numero effettivo di insegnanti si vedano le tabb. 11 e 12).

Naturalmente i dati di questa tabella sono attendibili nei limiti di precisione delle informazioni fornite dalle singole case.

Nella *scuola elementare* la religione viene insegnata da salesiani (25: ma in due casi non viene indicato alcun insegnante). Il resto delle materie vede impegnati 16 salesiani (in genere questi insegnano anche religione) e 62 esterni (21 M e 41 F): fra gli esterni figurano alcune suore FMA.

La situazione della *scuola media* è riassunta nella tabella 13. L'insegnamento della religione è prerogativa quasi esclusiva dei salesiani. I 274 insegnanti vi sono impegnati per una media di 11,8 ore settimanali ciascuno.

Le materie letterarie sono insegnate in prevalenza da salesiani (68%), ognuno dei quali fa una media di 11,8 ore settimanali (mentre gli esterni ne fanno 13,5).

Negli altri gruppi di materie, si ha questa situazione:

— educazione musicale: i salesiani rappresentano il 47% del totale, con una media oraria settimanale di 9,5 ore, contro le 9,4 degli esterni;

— lingua straniera: sdb, 35% (media ore, 10,8 contro 11,8);

— educazione artistica: sdb, 32% (media ore, 9,8 contro 10,2);

— educazione fisica: sdb, 30% (media ore, 8,2 contro 9,5);

— educazione tecnica: sdb, 27% (media ore, 10,3 contro 11,6);

— matematica, fisica: sdb, 25% (media ore, 11,9 contro 14,9).

TABELLA 12. Scuola salesiana 1983/84: personale insegnante.

	1983/84		1982/83
SALESIANI		SALESIANI	
Isp. Adriatica	34	Isp. Adriatica	36
Isp. Centrale	52	Isp. Centrale	51
Isp. Lomb. Em.	145	Isp. Lomb. Em.	157
Isp. Lig. Tosc.	63	Isp. Lig. Tosc.	66
Isp. Meridionale	73	Isp. Meridionale	76
Isp. Novarese	80	Isp. Novarese	87
Isp. Romana	64	Isp. Romana	68
Isp. Sarda	28	Isp. Sarda	27
Isp. Sicula	133	Isp. Sicula	134
Isp. Subalpina	238	Isp. Subalpina	253
Isp. Veneta Est	90	Isp. Veneta Est	97
Isp. Veneta Ovest	85	Isp. Veneta Ovest	93
TOTALE	1085	TOTALE	1145
ESTERNI M		ESTERNI M	
Isp. Adriatica	14	Isp. Adriatica	14
Isp. Centrale	1	Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	148	Isp. Lomb. Em.	158
Isp. Lig. Tosc.	46	Isp. Lig. Tosc.	47
Isp. Meridionale	67	Isp. Meridionale	66
Isp. Novarese	82	Isp. Novarese	85
Isp. Romana	64	Isp. Romana	63
Isp. Sarda	17	Isp. Sarda	19
Isp. Sicula	130	Isp. Sicula	126
Isp. Subalpina	95	Isp. Subalpina	102
Isp. Veneta Est	46	Isp. Veneta Est	51
Isp. Veneta Ovest	111	Isp. Veneta Ovest	129
TOTALE	821	TOTALE	861
ESTERNI F		ESTERNI F	
Isp. Adriatica	38	Isp. Adriatica	31
Isp. Centrale	1	Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	63	Isp. Lomb. Em.	59
Isp. Lig. Tosc.	33	Isp. Lig. Tosc.	28
Isp. Meridionale	51	Isp. Meridionale	48
Isp. Novarese	73	Isp. Novarese	73
Isp. Romana	47	Isp. Romana	44
Isp. Sarda	13	Isp. Sarda	11
Isp. Sicula	32	Isp. Sicula	27
Isp. Subalpina	40	Isp. Subalpina	21
Isp. Veneta Est	62	Isp. Veneta Est	56
Isp. Veneta Ovest	63	Isp. Veneta Ovest	45
TOTALE	516	TOTALE	444

TABELLA 13. Scuola salesiana 1983/84: personale insegnante della media per gruppi di materie e ore settimanali.

TOTALE SCUOLE MEDIE INFERIORI MATERIE	N. SdB	ore SdB	Mest.	Fest.	ore est.
Religione	274	1012	5	2	33
Materie letterarie	364	4285	70	99	2281
Matematica, fisica...	63	751	94	100	2897
Educaz. tecnica	41	422	92	19	1288
Educaz. artistica	38	374	40	40	813
Educaz. musicale	56	532	36	28	603
Lingua straniera	58	628	36	71	1267
Educazione fisica	36	296	72	12	799

TABELLA 14. Scuola salesiana 1983/84: personale insegnante delle scuole superiori per gruppi di materie e ore settimanali.

TOTALE SCUOLE SUPERIORI MATERIE	N. SdB	ore SdB	Mest.	Fest.	ore est.
Religione	140	529	5	2	32
Materie letterarie	233	2725	102	36	1408
Lingua estera	35	325	24	59	768
Materie giuridiche	12	117	14	7	158
Matematica fisica...	96	1038	81	50	1101
Materie tecniche	28	312	98	3	930
Altre materie	15	130	34	5	375
Educazione fisica	20	121	50	11	468
Esercitazioni pratiche	15	195	42	0	384

N.B.: SdB = Salesiani; Mest. = Uomini non salesiani; Fest. = Donne.

Oltre alla prevalenza numerica esterna si ha quindi, in alcuni casi, anche quella del carico orario medio settimanale.

I dati nazionali per la *scuola secondaria superiore* sono riportati nella tabella 14.

L'insegnamento della religione è fatto quasi esclusivamente da salesiani (ognuno dei quali insegna in media 3,8 ore la settimana).

Per gli altri gruppi di materie si ha la seguente situazione.

Le materie letterarie sono affidate in prevalenza a salesiani che rappresentano il 63% dei docenti e hanno una media di 11,7 ore settimanali, contro le 10,2 degli esterni.

Nelle altre materie gli esterni sono in maggioranza sia numericamente che per carico orario settimanale complessivo.

Per gli altri gruppi di materie si ha la situazione seguente:

— matematica, fisica: gli sdb sono il 42% (con una media di 10,8 ore, contro le 8,4 degli esterni);
— materie giuridiche: sdb, 36% (media ore, 9,7 contro 7,5);
— lingua estera: sdb, 30% (meedia ore, 9,3 contro 9,2);
— esercitazioni pratiche: sdb, 26% (media ore, 13 contro 9,1);
— educazione fisica: sdb, 25% (media ore, 6 contro 7,7);
— altre materie: sdb, 22% (media ore, 7,7 contro 9,6).

Le situazioni sono, naturalmente, diverse da una ispettoria all'altra anche in considerazione della varietà di situazioni per quanto riguarda i tipi di scuole secondarie superiori presenti nelle singole ispettorie.

5.4. *Personale non insegnante*

I dati relativi sono riassunti nella tabella 15. Come si vede, la situazione è rimasta praticamente immutata rispetto all'anno 1982/83.

Il personale salesiano non insegnante rappresenta il 33% circa del totale. Fra gli esterni predomina l'elemento femminile: esso rappresenta il 64% sul totale del personale esterno.

Nella lettura dei dati per ispettoria occorre tener presente che non sempre i compilatori dei moduli hanno seguito lo stesso criterio nella individuazione del « personale non insegnante ». Così, per esempio, qualche casa non ha fornito alcuna indicazione sul personale non insegnante, mentre altre ne hanno segnalato un numero consistente.

TABELLA 15. Scuola salesiana 1983/84: personale non insegnante.

1983/84		1982/83	
PERS. NON INS. SALESIANO		PERS. NON INS. SALESIANO	
Isp. Adriatica	4	Isp. Adriatica	4
Isp. Centrale	12	Isp. Centrale	13
Isp. Lomb. Em.	26	Isp. Lomb. Em.	26
Isp. Lig. Tosc.	18	Isp. Lig. Tosc.	18
Isp. Meridionale	7	Isp. Meridionale	7
Isp. Novarese	23	Isp. Novarese	24
Isp. Romana	8	Isp. Romana	8
Isp. Sarda	2	Isp. Sarda	2
Isp. Sicula	22	Isp. Sicula	20
Isp. Subalpina	28	Isp. Subalpina	24
Isp. Veneta Est	19	Isp. Veneta Est	19
Isp. Veneta Ovest	22	Isp. Veneta Ovest	22
TOTALE	191	TOTALE	187
ESTERNI M NON INS.		ESTERNI M NON INS.	
Isp. Adriatica	2	Isp. Adriatica	2
Isp. Centrale	1	Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	21	Isp. Lomb. Em.	18
Isp. Lig. Tosc.	11	Isp. Lig. Tosc.	12
Isp. Meridionale	12	Isp. Meridionale	13
Isp. Novarese	7	Isp. Novarese	7
Isp. Romana	11	Isp. Romana	11
Isp. Sarda	1	Isp. Sarda	1
Isp. Sicula	23	Isp. Sicula	22
Isp. Subalpina	16	Isp. Subalpina	17
Isp. Veneta Est	16	Isp. Veneta Est	18
Isp. Veneta Ovest	13	Isp. Veneta Ovest	13
TOTALE	134	TOTALE	135
ESTERNI F NON INS.		ESTERNI F NON INS.	
Isp. Adriatica	3	Isp. Adriatica	3
Isp. Centrale	1	Isp. Centrale	1
Isp. Lomb. Em.	60	Isp. Lomb. Em.	62
Isp. Lig. Tosc.	14	Isp. Lig. Tosc.	14
Isp. Meridionale	18	Isp. Meridionale	18
Isp. Novarese	34	Isp. Novarese	35
Isp. Romana	1	Isp. Romana	1
Isp. Sarda	6	Isp. Sarda	6
Isp. Sicula	16	Isp. Sicula	16
Isp. Subalpina	36	Isp. Subalpina	34
Isp. Veneta Est	34	Isp. Veneta Est	34
Isp. Veneta Ovest	19	Isp. Veneta Ovest	19
TOTALE	343	TOTALE	243

6. Alcuni dati sull'attività delle scuole

6.1. *Orari scolastici*

La situazione è diversa a seconda del tipo di scuola (cf. tab. 16).

Nella *scuola elementare* alcuni hanno lezione solo al mattino, altri sia al mattino che al pomeriggio (scuola a tempo pieno?).

La stessa situazione si verifica per la *scuola media.* Fra coloro che segnalano « mattino e pomeriggio », qualcuno precisa che si tratta di orario diviso fra mattino e pomeriggio, altri parlano di orario continuato.

Nella *secondaria superiore* prevale l'orario compatto solo al mattino: 32 casi su 57.

Fra coloro che segnalano orario al mattino e al pomeriggio, ci sono precisazioni: orario al mattino, integrato da alcuni pomeriggi, orario pieno nel biennio e serale nel triennio, orario diviso fra mattino e pomeriggio.

TABELLA 16. Scuola salesiana 1983/84: orario scolastico.

Orario	elementare	media	secondaria superiore
Mattino	9	42	32
Pomeriggio	0	1	0
Mattino e pomeriggio	7	51	23
Serale	0	1	0
Altro	0	1	0
TOTALE	16	95	57

6.2. *Attività di doposcuola*

Per quanto si riferisce al « doposcuola », la situazione dichiarata viene riassunta nella tabella 17.

Nella *scuola elementare* prevale il doposcuola centrato sullo studio. Fra coloro che segnalano anche « attività organizzate », figurano le scuole a tempo pieno.

Nella *scuola media* viene indicata dai più la risposta: studio più attività organizzate.

Nella *secondaria superiore* un gruppo consistente (22) non organizza alcuna attività. Altri segnalano il solo studio (16), oppure studio e attività organizzate (17). Il dato conferma un fatto che emerge già dalle risposte relative all'orario: a questo livello scolastico il contatto quotidiano con gli alunni sembra limitato alle ore di lezione.

Da tener presente che fra coloro che segnalano « studio più attività organizzata » figurano (poche) scuole a tempo pieno.

TABELLA 17. Scuola salesiana 1983/84: doposcuola.

Doposcuola	elementare	media	secondaria superiore
Solo per lo studio	8	20	16
Studio + attività organizzate	5	67	17
Altro	1	1	0
No	1	5	22
N.r.	1	2	2
TOTALE	16	95	57

6.3. *Attività sportive organizzate*

L'attività sportiva è presente in tutte le case e in modo consistente (cf. tab. 18) anche al di fuori dell'orario scolastico, sia a

TABELLA 18. Scuola salesiana 1983/84: attività sportive organizzate.

Attività	elementari/medie	secondarie super.*
Solo nell'ambito scolastico	12	8
Anche fuori dell'ambito scolastico	83	33
Nessuna	—	2
N.r.	—	1
TOTALE	95	44

* = Il riferimento è alle case in cui esistono scuole secondarie superiori.

livello di scuola dell'obbligo, che nelle secondarie superiori. Fra le attività sportive extrascolastiche sono ricordati in particolare tornei delle PGS e giochi della gioventù.

6.4. *Scuola salesiana* 1983/84: *attività culturali*

Sono organizzate in modo massiccio attività di tipo ricreativo e culturale (cf. tab. 19).

In primo luogo vengono le visite "culturali", segnalate da 90 case su 103. Seguono attività che si richiamano ad una solida e riconosciuta tradizione salesiana: musica e teatro. Numerosi anche i riferimenti a cineforum e conferenze.

Fra le aggiunte ricordiamo: insegnamento delle lingue (laboratorio linguistico) e relativi periodi trascorsi all'estero; corsi audiovisivi; materie opzionali; gruppi artistici; dattilografia; giornalismo; incontri per genitori.

TABELLA 19. Scuola salesiana 1983/84: attività culturali (numero di segnalazioni su un totale di 103 case).

Attività	Numero di segnalazioni (su 103)
Cineforum	65
Conferenze dibattiti	56
Attività musicali	71
Attività teatrali, di recitazione	69
Visite culturali	90
Altro	12

6.5. *Attività formative e religiose*

Sotto questa voce quasi tutti segnalano gli esercizi spirituali (cf. tab. 20). Seguono: gruppi di impegno religioso e ritiri. Poco ricordati sono invece i gruppi con un impegno prevalentemente sociale.

Fra le altre attività, vengono aggiunte: S. Messa (quotidiana, a gruppi, settimanale...); celebrazioni penitenziali periodiche; grup-

pi di preghiera; gruppi liturgici e missionari; catechesi (anche in preparazione alla prima comunione e cresima); « campagne » formative; scuola dei genitori.

TABELLA 20. Scuola salesiana 1983/84: attività formative e religiose (numero di segnalazioni su un totale di 103 case).

ATTIVITA'	Numero di segnalazioni (su 103)
Gruppi di impegno sociale	28
Gruppi di impegno religioso	78
Esercizi spirituali	94
Ritiri periodici	76
Altro	14
N.r.	2

6.6 *Servizio di orientamento psicopedagogico*

Dichiarano di usufruirne regolarmente (magari solo per alcune classi) 59 delle case in cui sorgono scuole. Altre (23) vi ricorrono solo in casi eccezionali; altre ancora (19) sembrano ignorarlo. Due case non hanno risposto.

7. Alcune osservazioni

I dati riassunti nella presente relazione non richiedono « interpretazioni » globali, in quanto essi vanno letti avendo presente la situazione delle diverse ispettorie e il contesto in cui sono sorte ed operano le singole case.

Alcuni elementi per una riflessione si possono tuttavia segnalare.

7.1. Un primo dato che si impone (cf. tab. 1) è la eterogeneità di situazioni tra le ispettorie per le scuole elementari e secondarie superiori. Un dato che pone problemi non indifferenti quando si dovessero avviare iniziative (come quella della formazione e aggiornamento degli insegnanti) a livello nazionale.

7.2. Altro elemento su cui molto si discute è la scuola mista. Nell'anno 1982/83 era presente in otto ispettorie, ma tranne in due casi, a livello episodico.

Quest'anno è presente in 10 ispettorie, ma ancora limitata a poche scuole (cf. tabb. 3, 5, 7).

Le scuole che hanno aperto alle allieve sono:

— 4 elementari su 16 (1 Centrale, 2 Novarese-elvetica, 1 Sicula);

— 6 medie su 95 (1 Lombardo-emiliana, 1 Novarese-elevetica, 1 Subalpina, 3 Veneta est);

— 14 secondarie superiori su 57: liceo-ginnaio (Adriatica, Novarese-elevetica, Sarda, Veneta est, Veneta ovest); liceo scientifico (Adriatica, Ligure-toscana, Veneta ovest); liceo linguistico (Adriatica, Veneta ovest); Istituto Tecnico Commerciale (Veneta est); Istituto Tecnico Industriale (Veneta ovest).

Come si è notato a suo tempo però l'elemento femminile rappresenta una posizione limitata del numero di alunni, anche a livello di scuola secondaria. (In parte perché l'apertura alle ragazze è recente e non ha ancora interessato tutte le classi di una scuola).

7.3. La distribuzione degli alunni per classe rivela (come si è notato: cf. tabb. 6 e 8) una tendenza alla diminuzione degli iscritti ai corsi successivi al primo. Il fatto era osservabile anche nell'esame dei dati relativi all'anno scolastico 1982-83.

Situazioni locali (come l'accennata presenza, in alcune scuole, del solo primo biennio) possono essere in parte responsabili di questa tendenza. Sembra tuttavia utile richiamare l'attenzione su di essa, in vista di un esame più attento del fenomeno, che potrebbe mettere in evidenza altri motivi (abbandoni, bocciature...).

7.4. I dati sugli orari scolastici e sulle attività di « doposcuola » (cf. tab. 17) sembrano indicare che il contatto con gli alunni della scuola secondaria superiore rimane spesso limitato al tempo delle lezioni (ed eventualmente ad alcuni incontri per attività sportive o culturali organizzate al di fuori dell'orario scolastico). Il fatto, se confermato, pone evidentemente problemi dal punto di vista della possibilità di incidenza formativa. Se non altro richiede un ripensamento sulla presenza dei salesiani in mezzo a questi alunni, presenza già ridotta a motivo della scarsità di personale (cf. tabb. 11 e 12).

7.5. La considerazione precedente acquista una importanza maggiore, se si esamina la composizione percentuale del tipo di alunni delle scuole salesiane (cf. tab. 9). Sono quasi scomparsi gli interni; la percentuale di semiconvittori è consistente solo a livello di scuola dell'obbligo (più nella media che nelle elementari). Anche questa informazione può contribuire a far riflettere sulla necessità di nuove strategie per rendere più costruttivo e formativo il minor tempo che si trascorre assieme agli alunni.

7.6. Il problema del personale esterno (insegnante e non, cf. tabb. 12 e 15) è già oggetto di discussione e riflessione. La presenza massiccia di esterni (sia numericamente che per impegno orario) rende più urgente un serio discorso sulla loro preparazione a vivere in un ambiente « salesiano », condividendone lo spirito e la responsabilità. Una preparazione che va oltre, specie per gli insegnanti, la specifica competenza professionale.

7.7. Gli altri dati (sulle attività di doposcuola, tempo libero...) sono piuttosto generici e non rivelano molto. È evidente però che anche da questo punto di vista la scuola salesiana è invitata ad interrogarsi. È in gioco infatti la sua capacità di mostrarsi attiva e vivace, portando un proprio contributo alla educazione all'uso del tempo libero e all'attenzione ai problemi dell'ambiente in cui sorge. Una condizione anche questa per giustificare sempre più e sempre meglio la sua originale funzione educativa.

7.8. Dati come quelli riportati sopra non sono in grado di andare oltre la segnalazione di alcuni problemi. È evidente tuttavia la loro utilità, anche solo da questo punto di vista. Essi infatti aiutano a mantenere più facilmente i contatti con la situazione di fatto in cui vive la scuola salesiana. Dovrebbe risultare quindi, almeno in parte, agevolato il compito di una riflessione che voglia migliorare la scuola, non in astratto, ma nella sua concretezza di vita.

2. CONTRIBUTO DEL CNOS E DELLE FMA

CNOS - Centro Nazionale Opere Salesiane

CONTRIBUTO PER L'APPROFONDIMENTO DELLE SCHEDE E PER I LAVORI DI GRUPPO

Scheda n. 1 — Comunità Educativa in contesto ecclesiale e civile

1. Comunità Educativa

« La formazione di vere comunità pastorali, basate sulla corresponsabilità e sulla collaborazione è uno dei principali obiettivi del nostro sviluppo » (C.G. 21 n. 62).

« Le Ispettorie sono invitate a formare la *Comunità Educativa* con la partecipazione dei Salesiani come animatori, dei collaboratori laici, dei genitori e degli allievi. Le modalità, i livelli e le forme di partecipazione dipendono dalle situazioni » (C.G. 21 n. 132).

La Comunità Educativa è un'esigenza di Chiesa che essendo una realtà di comunione si sviluppa mediante l'incontro delle persone in un clima di corresponsabilità (J. Vecchi: *La scuola salesiana piattaforma di evangelizzazione e di azione pastorale,* pag. 19).

La Comunità Educativa ha il compito di trasformare la scuola da *aula* in cui si trasmettono nozioni, in *ambiente* in cui si realizza un progetto.

Essa infatti aiuta il giovane « a crescere, riconoscere, attraverso svariate e concrete proposte educative, il suo bisogno di nutrirsi, di giocare, di confrontarsi, di rendersi responsabile delle proprie scelte » (C.G. 21 n. 131 2.3.4).

Alla Comunità Educativa partecipano i Salesiani, gli educatori laici, i genitori e i giovani che « trovano spazio per *gruppi* organizzati con finalità formative e funzionali » (C.G. 21 n. 131 2.3.4).

1.1. *Il ruolo dei Salesiani*

La Comunità Salesiana non è un vertice che emana ordini, ma un centro propulsore di energia.

Stimolerà i processi partecipativi, raccoglierà proposte, assicurerà il funzionamento regolare delle strutture, provocherà la riflessione, rafforzerà il senso di identità.

La Comunità Salesiana *in solidum* riconosce e riassume il ruolo centrale all'interno della C.E., lo concretizza in iniziative e programmi che coinvolgono tutti.

Questo coinvolgimento si manifesta in attività e incontri che aiutino a superare il livello burocratico dei rapporti e ad instaurare un rapporto comunitario permeato dallo spirito evangelico di libertà e di carità (C.G. 21 n. 33).

1.2. *Il ruolo dei laici collaboratori*

Il C.G. 21 al n. 66 parla di presenza attiva dei laici. « Riconosciamo che oggi specialmente, non solo e non primariamente per uno stato di necessità, ma per ovvi motivi di ecclesiologia e di pedagogia, abbiamo bisogno di laici, che siano coscienti e capaci nostri collaboratori per integrare efficacemente la nostra opera educativa ».

Presenza attiva significa *partecipazione,* che si definisce in estensione, profondità, stile:

— estensione (quanti partecipano);

— profondità (quali problemi si affrontano insieme);

— stile (dal confronto all'orientamento unitario).

Partecipazione richiede: preparazione, dedizione, pazienza.

Partecipazione richiede la presenza di un « gruppo animatore » nel cui centro si trova la comunità salesiana.

Ai collaboratori laici è domandato l'impegno a vivere e a far crescere le competenze e gli atteggiamenti richiesti dal loro compito, attraverso un cammino serio di formazione permanente che comporta:

— la scelta di fede;

— la disponibilità al ruolo educativo;

— la « competenza professionale » di tipo culturale, didattico, organizzativo (La S.C. in I. n. 35).

Particolare attenzione va data alla loro formazione spirituale (n. 37).

Ai Collaboratori laici si richiede, nei limiti del possibile, la *presenza* tra gli allievi:

« Essi non solo insegnano, ma assistono, si divertono, lavorano, studiano e pregano insieme con gli allievi (C.G. 21 n. 131 2.3.5).

1.3. *Il ruolo dei genitori*

« I genitori rimangono i primi responsabili dell'educazione dei figli e sono a pieno titolo membri della comunità educativa » (La S.C. in I. n. 43).

Ad essi si chiede di:

a) rendere autentiche le motivazioni in base alle quali operano la scelta della scuola cattolica (n. 44);

b) collaborare alla realizzazione del progetto educativo;

c) dare vita ad un *associazionismo* che superi l'atteggiamento familistico e divenga forza d'urto nei confronti con le forze politiche e sociali.

1.4. *Il ruolo dei giovani*

I giovani « sono protagonisti del cammino culturale e formativo proposto nella scuola... devono partecipare alla elaborazione e all'attuazione di tale cammino, nelle forme rese progressivamente possibili dal maturare dell'età (n. 48).

Bisognerà individuare forme e spazi, anche nuovi, che rendano la loro partecipazione reale (n. 48).

Ai giovani è chiesto di verificare e di rendere progressivamente sempre più autentiche le motivazioni della loro presenza nella S.C. (n. 49).

Strumento efficace di formazione dei giovani è « l'associazionismo giovanile che consente agli alunni di maturare più profondamente nell'esperienza i valori dell'amicizia, del dialogo e della socialità » (n. 50).

2. Contesto ecclesiale

Il C.G. 21 ci invita ad inserire le nostre scuole nella pastorale della Chiesa locale assumendo i criteri pastorali che essa propone, partecipando agli organismi che animano la pastorale scolastica, appoggiando le organizzazioni che sostengono la libertà della scuola (C.G. 21 n. 132).

Il documento della CEI « La scuola cattolica, oggi, in Italia » pone degli assiomi inequivocabili sulla necessità di inserimento della Scuola cattolica, quindi anche salesiana nella Chiesa locale, e di collaborazione con essa.

La Scuola Cattolica deriva il motivo fondamentale della propria esistenza dall'appartenenza alla Chiesa locale in cui è chiamata a vivere e servire (n. 58).

La Scuola Cattolica partecipa alla missione pastorale della Chiesa con il servizio educativo che le è proprio (n. 69).

La Scuola Cattolica sviluppa ulteriormente la propria fisionomia ecclesiale, partecipando alle diverse iniziative pastorali della Diocesi (n. 69).

La Scuola cattolica dovrà inserirsi nella pastorale diocesana secondo la propria fisionomia originale che si caratterizza nella promozione dell'educazione e della cultura (n. 7).

La Scuola cattolica deve pensare se stessa e il proprio compito di una relazione sempre più piena con la Chiesa diocesana.

La Diocesi deve sentire e trattare la Scuola Cattolica come una realtà profondamente radicata nella propria trama vitale e nella propria missione verso il mondo (n. 58).

La Scuola cattolica si qualifica secondo la sua precisa identità perché nasce in un riconosciuto contesto istituzionale ecclesiale (n. 62).

Compiti e responsabilità della scuola salesiana nei confronti della Chiesa locale:

a) divenire *provocatrice* di dialogo qualora questo non ci sia;

b) fare proposte concrete di educazione alla fede attuabili in diocesi;

c) evitare di prendere iniziative pastorali esterne che risultino autonome e separate da quelle diocesane, ma partecipare, seppure in modo proprio, ai programmi diocesani (n. 71);

d) aiutare gli alunni ad inserirsi attivamente nella vita della propria comunità parrocchiale (n. 49);

e) favorire la partecipazione dei propri alunni alle associazioni, movimenti e gruppi ecclesiali giovanili e studenteschi (n. 74);

f) impegnarsi nel ricupero degli svantaggiati e degli ultimi (C.G. 21 n. 131 - 2.3.1.) integrando le proprie iniziative con quelle che la Chiesa diocesana attua a favore di coloro che, per motivi diversi, sperimentano l'emarginazione dalla convivenza sociale (S.C. in I. n. 76).

3. Contesto civile

Unitamente all'interscambio con la Chiesa locale, il C.G. 21 propone l'apertura al territorio:

« Partecipare attivamente come educatori sia salesiani che laici, al dialogo e al confronto educativo in corso in ogni società per mezzo di progetti alternativi di educazione e collaborazione con tutti coloro che si battono pacificamente per una scuola libera e 'uguale' davanti alle leggi » (C.G. 21 n. 132).

Lo stesso concetto ritroviamo nel documento « La scuola cattolica oggi in Italia » che al n. 37 si esprime così: « A motivo del servizio la S.C. si sente ed è pienamente inserita nel contesto sociale e civile del Paese e nel sistema integrale e integrato di diritti e doveri che costituisce l'ordinamento giuridico italiano ».

La scuola salesiana deve essere inserita con la presenza attiva della Comunità educativa nel territorio.

Ciò comporta:

a) capacità di analisi della condizione giovanile del territorio;

b) sensibilità verso i problemi di coloro che abitano nel quartiere o nella città;

c) solidarietà con tutti i bisognosi;

d) appoggio all'autentica cultura popolare;

e) impegno per la conservazione delle tradizioni significative locali;

f) testimonianza e difesa dei valori umani e religiosi dell'ambiente.

La Scuola salesiana per rendere praticabili le finalità, esposte al n. 31, deve:

a) utilizzare bene il diritto alla partecipazione nel distretto scolastico, nel Consiglio provinciale scolastico, nelle U.S.S.L. ecc.;

b) procurarsi momenti istituzionalizzati di confronto con le altre organizzazioni scolastiche, con i movimenti ed associazioni giovanili;

c) acquisire il diritto, ed essere in grado di esercitarlo, di partecipare alla programmazione di iniziative educative e culturali insieme alle altre agenzie pubbliche e private;

d) mettere a disposizione i propri ambienti e strutture per la realizzazione di iniziative ed attività proposte dal territorio, sempre e quando queste siano conformi alle proprie finalità.

La scuola salesiana deve inserirsi nel territorio partecipando alla elaborazione dei principi legislativi che regolano il diritto allo studio e fruendo regolarmente di esso, come viene sancito in varie Regioni, dove nel contenzioso i TAR esprimono nel merito « una giurisprudenza di stampo paritario » (S.C. in I. n. 80).

La scuola salesiana deve inserirsi nel territorio con un adeguato servizio di orientamento, utilizzando i COSPES, che potranno convenzionarsi con il distretto scolastico per il necessario riconoscimento.

Sembra infine opportuno che la scuola salesiana contribuisca alla elaborazione di un disegno di legge sulla scuola paritaria nel quale la Convenzione con la struttura pubblica sia lo strumento di attuazione della parità.

Scheda n. 3 — Riforma della secondaria superiore e Centri di Formazione Professionale

Il concetto di *Sistema educativo unitario* va esplicitato in tre direzioni:

a) nella ricerca interdisciplinare con la quale il giovane viene formato nella sua unità personale: è lo stile di tutte le proposte formative delle Associazioni salesiane, e anche della Scuola salesiana;

b) nella continuità educativa che tocchi un arco di età superiore ad un corso scolastico sia esso di scuola media, o di formazione professionale, o di scuola secondaria;

c) nella interazione dei settori dell'opera salesiana che forma lo stesso utente nella scuola, nell'oratorio, nella parrocchia con un progetto educativo unico e diversificato per i diversi interventi che non si sovrappongono ma si integrano.

Per quanto riguarda la scuola si auspica una continuità di formazione del giovane nel tempo: scuola media, CFP o biennio, o quinquennio, e una unitarietà nel progetto educativo i cui obiettivi formativi comuni, sia pure nella gradualità, si raggiungono con interventi specifici di settore, ma anche con la interazione delle strutture e delle persone.

Lo snodo di questa unitarietà si trova nel *biennio* che, con un progetto educativo modulare nel quale la dominante è orientativa e di recupero, e le materie elettive sono gli strumenti formativi meglio utilizzati, permette ogni scelta o verso la Formazione professionale, o verso uno degli indirizzi della Scuola Secondaria Superiore.

La scuola salesiana dovrà essere capace di offrire questo servizio alle famiglie con una seria sperimentazione che, partendo dalla scuola media, passa attraverso il biennio nel quale le discipline dell'area comune offrono una soda base culturale, favorisce l'orientamento e prosegue in un indirizzo del triennio offerto come mezzo di maturazione culturale e professionale, o nella F.P.

Il biennio così concepito resta aperto ad ogni possibilità non essendo specificatamente finalizzato alla prosecuzione degli studi, e diventa il momento culminante della formazione del giovane, al quale si dà la possibilità di decidere coscientemente del suo avvenire.

Ciò comporta una attenzione della scuola verso la Formazione professionale, all'interno della quale può essere svolta la pratica di laboratorio o di lavoro, e della Formazione professionale verso la scuola alla quale possono essere richiesti interventi formativi e culturali per i giovani del CFP: si attuerebbero momenti significativi di alternanza *scuola - lavoro,* all'interno delle strutture salesiane, non a fini esclusivamente professionalizzanti, ma soprattutto a fini orientativi.

La sperimentazione sembra l'unica strada praticabile in questa prospettiva, poiché attraverso di essa passa la proposta culturale e formativa che supera i programmi ministeriali orientando la scuola verso il progetto salesiano aderente alle necessità formative dei giovani.

Le modalità e la fattibilità di questa sperimentazione vanno studiate e approfondite non solo in questo incontro, in cui è molto se si arriva a condividerne le necessità, ma soprattutto in incontri successivi che dovrebbero costituire lo sviluppo di questa conferenza.

Relativamente agli indirizzi più congeniali al carisma salesiano, è difficile oggi esprimersi non conoscendosi i contenuti di cui saranno riempiti i relativi curriculi formativi.

A priori non sembra che il carisma escluda nessuna delle quattro aree di indirizzo, all'interno delle quali si può ipotizzare l'individuazione di alcuni indirizzi più congeniali.

Questa ipotesi richiede tuttavia una ulteriore riflessione in sede territoriale poiché è lì che si evidenziano i bisogni dei giovani ed è lì che ad essi è necessario dare soddisfazione.

Area artistica.

Indirizzo delle arti visive e ambientali.

Area linguistico - storico - letteraria.

Indirizzo moderno.

Area delle scienze umane e sociali.

Indirizzo delle scienze umane, psicopedagogiche e sociali.

Area naturalistica - matematica - tecnologica.

— Indirizzo biologico-sanitario.
— Indirizzo delle scienze del territorio e delle costruzioni.
— Indirizzo dei trasporti e comunicazioni.
— Indirizzo fisico-chimico.
— Indirizzo fisico-meccanico.
— Indirizzo fisico-elettronico.
— Indirizzo matematico-informatico.

Le motivazioni di questa ipotesi sono ovvie, ma altrettanto ovvie motivazioni potrebbero orientare sui pochi indirizzi esclusi.

Vanno forse definiti i criteri per la scelta degli indirizzi a livello territoriale.

E ciò è compito di questa Conferenza.

Scheda n. 4 — Criteri per la scelta dei laici operatori nelle scuole salesiane e nei centri professionali

1. È necessaria una distinzione precisa: al momento non si possono proporre gli stessi criteri per la scuola e per i CFP.

Mentre il rapporto di lavoro che si instaura nella scuola è ancora di natura privatistica, quello del CFP è di natura pubblica e pertanto soggetto a vincoli in alcune Regioni molto rigorosi e in altre assai flessibili.

Pertanto si possono esprimere criteri ideali da adattare situazione per situazione manipolando in senso positivo e flessibile albi e graduatorie, là dove esistono, almeno per la formazione professionale.

La scelta di cooperatori salesiani (quelli veri) sembra da privilegiare.

Anche la scelta degli ex-allievi che furono sensibili ai problemi educativi quando frequentavano la scuola salesiana sembra una via positiva.

Nel laico che entra nella scuola va individuata « la vocazione di educatore » (Il laico cattolico testimone della fede nella scuola, n. 15).

Nel laico cattolico, educatore più che docente, va individuata l'ansia della « trasmissione della verità » (ib. n. 16).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va individuata la preoccupazione della educazione integrale (ib. n. 17).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va valutata la sua concezione dell'uomo, che non si deve staccare da quella della Chiesa (ib. n. 18).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va ricercata una « spiccata sensibilità sociale e una profonda responsabilità civile e politica » (ib. n. 19).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va ricercato un modo di educare in prospettiva di fede (ib. n. 20).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va ricercata la capacità di dialogo e all'incontro personale con i giovani (ib. n. 21).

Nel laico cattolico che entra nella scuola va ricercata la competenza professionale di tipo culturale, didattico, organizzativo (ib. n. 35).

2. Se sembra utopia trovare tutte queste qualità nei laici collaboratori, va almeno ricercata la disponibilità ad acquisire questi va-

lori che la scuola salesiana dovrà trasmettere in un sistema di aggiornamento e formazione permanente integrato da moduli a livello nazionale e da moduli a livello locale.

3. Per quanto si riferisce al coinvolgimento e alla corresponsabilità si confronti la scheda sulla Comunità educativa al n. 1.

4. Il passaggio da collaboratore a cooperatore è realistico se si verificano due condizioni:

a) la formazione permanente;
b) la comunità educativa.

FMA - Figlie Maria Ausiliatrice

CONTRIBUTO PER L'APPROFONDIMENTO DELLE SCHEDE E PER I LAVORI DI GRUPPO

Scheda n. 1 — Comunità Educativa in contesto ecclesiale e civile

1.1. *Che cosa significa e che cosa comporta per una scuola salesiana prendere coscienza di essere in relazione con varie comunità: locale salesiana, ispettoriale, mondiale, diocesana, parrocchiale, di quartiere, ecc.?*

— Prendere coscienza di essere in relazione con varie comunità significa e comporta:

- chiara consapevolezza di essere continuatrici di un carisma educativo che si esprime in un progetto incarnato con esigenze di conoscere, o potenziare la conoscenza, delle varie realtà, i loro progetti, iniziative e proposte;
- apertura agli appelli dello Spirito nei segni dei tempi;
- apertura disponibile al nuovo senza perdere la propria identità;
- offrire servizio adeguato all'interno di tali realtà;
- essere cellula di un grande organismo che si muove a vari livelli: locale, diocesano (FIDAE, FIRE...) ispettoriale, nazionale;
- formare personalità capaci di inserimento attivo in esse;
- capacità di confronto, disponibilità pratica a partecipare a incontri e consigli con conseguente occasione di arricchimento e scambio;
- ripensamento delle opere per rinnovarle con coraggio;
- conoscenza con rigore scientifico della realtà socio-culturale presente nel territorio: parrocchie, comunità varie, agenzie del tempo libero, ecc.;
- sviluppo del senso di appartenenza a tali comunità;
- integrazione soprattutto a livello di progetti e pianificazioni educative;

- inserimento nella pastorale diocesana per dare il proprio contributo secondo la propria identità o concordando i propri interventi pastorali ai programmi diocesani;
- individuazione di nuove forme di rapporto per garantire la corresponsabilità;
- adeguamento delle strutture e apertura delle proprie alla zona;
- analisi degli eventuali motivi di opposizione alla nostra scuola.

1.2. *Come si esprime e come bisognerebbe far esprimere la presenza dei genitori e dei giovani nella Comunità Educativa?*

— Dovrebbe essere più attiva, responsabile, attraverso una reale partecipazione nei momenti di:

- progettazione dei programmi
- attuazione dei medesimi
- verifica delle attività

attraverso gli Organi Collegiali e le libere espressioni di aggregazione (Cooperatori Salesiani), sia per attività propriamente scolastiche (nei limiti consentiti dalla libertà di insegnamento, competenza professionale, momento valutativo), sia per attività educative in genere, parascolastiche, tempo libero, feste, saggi, sport;

— dovrebbe essere assicurata la possibilità di una formazione permanente in campo educativo, in modo che laici preparati e formati siano « filtro » e collegamento tra scuola e realtà circostanti: Chiesa, autorità pubbliche ecc., e collaborino con altre famiglie per un'azione sensibilizzatrice e promozionale nei confronti di altre.

— I giovani sembrano maggiormente coinvolti degli adulti; si dovrebbe comunque:

- far sentire loro di essere al centro dell'attività educativa che si interessa alla loro maturazione e crescita nelle varie dimensioni della loro personalità;
- potenziare, dove già c'è, la loro partecipazione attiva ai momenti decisionali e operativi con maggior senso di corresponsabilità e spirito critico costruttivo;
- inserirli negli organismi di partecipazione, perché espressione delle esigenze giovanili e reale attiva forma di assunzione di responsabilità;
- assicurare loro spazi da gestire autonomamente nella ricerca,

progettazione delle attività culturali formative e nella realizzazione delle medesime;

- aiutarli ad inserirsi attivamente nella vita della comunità parrocchiale;
- potenziare il loro protagonismo, intelligente e vivo, nell'associazionismo, nella pratica sportiva e in tutte quelle attività che la scuola offre per l'impiego di tempo libero e l'espressione piena della persona.

1.3. *Quale il ruolo specifico dei salesiani nella Comunità Educativa?*

— Ad essi spetta:

- il compito di animazione e di *presenza* educativa nello stile salesiano del Sistema Preventivo (carenza d'assistenza?);
- animazione, coordinamento e partecipazione effettiva nella realtà educativa pastorale della scuola, a tutti i livelli, specie quelli decisionali;
- il compito di portare l'esperienza acquisita nella tradizione del servizio per formare « buoni cristiani e onesti cittalini »;
- il diritto-dovere di rivolgersi ai più poveri (soprattutto in senso materiale) per condividerne sofferenze, disagi, ecc.; promuoverli con una cultura liberante; comunicare loro con l'esempio la certezza della fede;
- l'impegno di favorire o inventare tutti i mezzi possibili per una collaborazione veramente chiara, reale con tutte le altre agenzie educative e in particolare con genitori e allievi;
- l'iniziativa di una sistematica formazione permanente ' in loco ' sia a livello individuale che di collegio docenti, con incontri periodici formativi, collegati da studi che mettano a fuoco problematiche e istanze significative, e condotti su quadri di riferimento ecclesiale e salesiano.

1.4. *Se e come in Ispettoria viene preparato o bisognerà preparare il salesiano al nuovo ruolo nella scuola.*

— L'Ispettoria sta preparando il personale coprendo la competenza professionale con:

- possibilità di partecipazione a convegni, giornate di studio organizzate dalla Congregazione o da associazioni cattoliche:

- procurando libri e sussidi utili allo scopo;
- per la SMS il CII-CIOFS dà un valido aiuto.

— Bisognerebbe:

- curare la fisionomia di animatore scolastico;
- preparare l'insegnante con aggiornamento pluriennale a livello metodologico e contenutistico, previa analisi della situazione dei livelli di preparazione del personale e disponibilità al cambiamento;
- formare un Ufficio Scuola ispettoriale o interispettoriale (sul modello del nazionale) per Elementari e Medie;
- aggiornare culturalmente e pastoralmente (al riguardo si chiede se c'è stato un rinnovamento nella Chiesa e nell'Istituto, e se è conosciuto e attuato) e didatticamente (consapevolezza della forza innovativa dei programmi della Scuola Media e indicazioni pratiche per una corretta attuazione — riforma della Secondaria Superiore — Nuovi Programmi delle scuole elementari).

1.5. *Altri aspetti importanti e significativi del problema.*

— Per questo si richiede preparazione e mentalità molto aperta, capace di accostarsi a qualunque problema, comunque sia scabroso, e di affrontarlo con equilibrio, saggezza e desiderio di risolverlo nel miglior modo possibile.

Scheda n. 2 — Gestione di una scuola media salesiana oggi

2.1. *Come è gestita la Scuola Media in Ispettoria per poter dire che si realizzi il PEPS? (espressioni religiose, orario di presenza dei ragazzi, attività, ecc.).*

— Esiste una sola risposta:

La nostra scuola, in particolare, con la programmazione didattico-educativa, realizzata e rinnovata ogni anno per un triennio, a seconda del materiale umano che si ritrova, si qualifica come:

- *scuola promozionale* (si caratterizza per la scelta dei poveri);
- *scuola di recupero* (compie per la ragazza e con la ragazza azione liberante dai vari condizionamenti socio-ambientali);
- *scuola di orientamento* (mira a dare alle alunne una conoscenza di sé e delle proprie attitudini).

Realizza orari di presenza dei ragazzi molto ampi:

• le ragazze dai momenti scolastici propriamente detti possono passare a momenti di occupazione del tempo libero (sport, musica, arte, ecc.) a momenti di studio guidato (doposcuola) che vedono la loro presenza a scuola o all'oratorio-centro giovanile prolungarsi fino a tardo pomeriggio;

• le espressioni religiose sono vissute nella semplicità quotidiana: visitine, momenti brevi di preghiera, di riflessione su temi religiosi proposti in maniera diversa (buongiorno della Direttrice e animatrice, canti messaggio...) nei tempi ordinari, e nello stile che è tipico della nostra tradizione nei momenti forti: novene, feste salesiane, periodi liturgici. Ogni classe con sfumature diverse ha il proprio progetto che prevede, oltre agli altri momenti, quello della preghiera, dell'approfondimento della propria fede, ecc.

2.2. *Il Progetto Ispettoriale esplicita il ruolo di una presenza salesiana attraverso la Scuola Media?*

Esiste una sola risposta:

— Il progetto ispettoriale esplicita chiaramente il nuovo ruolo della FMA nella comunità educativa: essa è anzitutto animatrice e nello stesso tempo educatrice di personalità cristiane.

2.3. *Come si qualificano le Scuole Medie nell'Ispettoria: di orientamento, di ricupero, ecc.?*

Poche sono le risposte:

— in una Ispettoria, su tre scuole medie, due sono di orientamento e una è di orientamento e di recupero insieme;

— in un'altra Ispettoria, di orientamento più che di ricupero, in continuità e in collegamento con la scuola elementare e la media superiore.

2.4. *La Comunità Educativa nella scuola media: istituzione, difficoltà, possibilità, esperienze significative, ecc.*

• La scuola media offre molte possibilità per realizzare una Comunità Educativa perché i genitori sono più disponibili al dialago e alla collaborazione con gli insegnanti.

• Si può dire valida perché ha obiettivi propri di formazione che la rendono in certo senso autonoma rispetto alla scuola superiore.

• Manca una piena collaborazione dei genitori, che a volte delegano o sono praticamente assenti.

• Manca il coordinamento tra le scuole medie dell'Ispettoria e l'appoggio di équipes specializzate per potersi qualificare scuola di orientamento.

• Nelle scuole medie abbinate alle superiori l'impegno massimo è riservato a quest'ultime.

— Nelle Ispettorie si lavora per raggiungere gli obiettivi, in qualcuna per migliorare la qualità delle nostre scuole medie; mancano tuttavia in genere esperienze significative. Una comunque è pervenuta:

• l'esperienza più significativa fatta dalla nostra scuola media (e realizzata anche a raggio ispettoriale) è quella modulare, che ha permesso di calare, all'interno del progetto della scuola cattolica, l'originalità del carisma proprio dell'istituto, col dare una rilettura salesiana dell'educazione integrale.

• La formulazione dei contenuti e degli obiettivi educativi è stata attuata attraverso una programmazione didattico-metodologica che non solo ha salvaguardato le regole e le logiche delle diverse discipline, ma ne ha operato il raccordo interdisciplinare.

• L'obiettivo educativo è stato quello di prendere atto del contesto della classe per poi formulare adeguatamente alla realtà-persona e alla sua centralità, la programmazione curricolare di ognuno. L'esperienza modulare ha dato la conoscenza del ' terreno ' in cui porre le fondamenta per la costruzione curricolare. Con l'insegnamento secondo le moderne strategie ha inteso fare opera di demassificazione per la valorizzazione dell'uomo-persona che si realizza partecipando, liberandosi con gli altri dai condizionamenti di natura per essere di più, amando. Questo il concetto di uomo sotteso all'esperienza modulare.

2.5. *Una scuola media isolata da altri corsi superiori ha senso per un'efficace azione educativa, essendo limitata a tre anni di preadolescenza?*

Le risposte sono varie:

— non ha senso; infatti ogni scuola media inferiore ha uno

sbocco nella scuola media superiore nella stessa casa. In realtà, molte ragazze per vari motivi passano ad altre scuole medie superiori;

— di per sé potrebbe avere senso anche se isolata da corsi superiori perché l'attenzione all'età della preadolescenza risponde al nostro carisma. In essa si pongono alcune basi per una maturazione successiva;

— si ritiene che difficilmente una scuola media isolata, senza continuazione di studi superiori possa risultare incisiva ed efficace; acquisterebbe più senso con l'aggiunta di un biennio orientativo;

— la scuola media unica non esaurisce il suo compito educativo che nella media superiore, ma diventa impossibile offrire a tutti la continuità. Importante è non abbandonare l'adolescente dopo la scuola media e seguire le sue scelte (ex-allieve) in modo che possa realizzare il proprio progetto vocazionale. Talvolta un ambiente diverso nel post-media unica responsabilizza maggiormente;

— l'educazione ai valori motiva e spinge dal di dentro a ritenere valida anche una scuola media che non abbia possibilità di proseguimento in istituto superiore.

Scheda n. 3 — Riforma Scuola Superiore e Centri Professionali

3.1. *Provare ad esprimere gli indirizzi più congeniali al carisma salesiano e da privilegiare nella riforma scolastica.*

— Pur nello sforzo di attenzione alle istanze e alle richieste di lavoro nel territorio e in riferimento al progetto di riforma del 20-7-82 si indicano i seguenti indirizzi, alcuni già presi in considerazione per la scelta della sperimentazione:

- arti visive e ambientali
- scienze umane psicopedagogiche e sociali (per la caratteristica di educazione al servizio)
- scienze biologiche e sanitarie
- economico-aziendale
- giuridico-amministrativo
- matematico-informatico
- linguistico-letterario moderno.

Essi ci paiono ancora congeniali al nostro carisma, pur non essendo gli unici; sono generalmente richiesti dalle ragazze e ad essi ci sentiamo più preparate anche noi.

— La scelta dei corsi professionali, sia perché più congeniale al nostro carisma, sia perché si prevede una crescente domanda di competenze tecniche che permetterebbero alle giovani un più facile inserimento nel mondo del lavoro.

3.2. *Scuola Media Superiore e Centri Professionali: quale continuità educativa è da prevedere?*

— La continuità educativa da prevedere tra SMI e SMS o CFP può essere garantita da un Progetto Educativo puntuale e completo che si ponga nella linea

- di un primato riconosciuto alla persona umana nella sua totalità;
- del significato che dal progetto stesso deriva nei confronti dell'orientamento scolastico, del rapporto da stabilire tra formazione professionale e apertura progressiva alla professionalità, e quindi al rapporto tra scuola e mondo del lavoro, tra indirizzi di studio ed area comune.

— Si sta studiando un passaggio tra i Corsi Professionali e scuola media superiore. La sperimentazione programmata a livello nazionale - Istituto F.M.A. è in via di attuazione, ma il problema del biennio è stato considerato più che in rapporto alla scuola media, al triennio della scuola superiore.

— Si proporrebbe l'istituzione di CFP con specializzazioni coerenti con gli indirizzi della SMS prevedendo uscite dopo il biennio e corsi professionalizzanti dopo il triennio. Questo richiederebbe un Progetto Educativo ed una pianificazione del biennio comuni.

— Si auspica un biennio unitario per ogni tipo di scuola, CFP compresi, per non mortificare le potenzialità presenti nei giovani che per fattori diversi ripiegano sulla strada breve. Il biennio dovrebbe trovare poi un suo naturale sbocco in un anno successivo che darebbe alle giovani le competenze tecniche.

3.3. *Il problema educativo del biennio: continuità e collegamento con la scuola media. È stato considerato in Ispettoria questo problema?*

— Riguardo la problematica educativa del biennio sperimentale, si può dire che esso è già uno sforzo concreto di collegamento con la SMI e SMS. In alcune Ispettorie si sta già lavorando, in altre manca un collegamento su basi scientifiche tra SMI e biennio.

3.4. *Quali prospettive concrete si aprono per le nostre scuole superiori in vicinanza della riforma?*

— Se le nostre scuole non avviano subito una sperimentazione saranno costrette ad accettare quanto la riforma prevede;

— la sopravvivenza, prima di tutto, dipenderà dai concreti orientamenti dei rispettivi distretti. Dove sono attivati più indirizzi si prevede una più ampia possibilità di inserimento;

— l'esperienza di questi anni di sperimentazione potrà essere preziosa al momento di attuazione della stessa.

3.5. *È auspicabile ed insieme fattibile una sperimentazione programmata, a livello nazionale salesiano?*

— Una sperimentazione programmata a livello nazionale salesiano è auspicabile, a nostro parere, perché garantirebbe una migliore fuzionalità ed efficienza della sperimentazione a livello locale e costituirebbe un ideale punto di riferimento, a patto che:

- l'organizzazione e le direttive non giungano a spegnere ogni iniziativa locale e quell'elasticità che le situazioni ambientali particolari richiedono;
- l'originalità delle singole scuole e la risoluzione dei loro problemi restino libere.

Scheda n. 4 — Laici insegnanti ed educatori, una presenza significativa

4.1. *Criteri per la scelta dei laici operatori delle nostre scuole e centri professionali: esistono in circolazione in Ispettoria? quali sono?*

— Tenendo conto che l'insegnante nella scuola non è semplice professionista, ma educatore, « formatore di uomini » (Il Laico Cattolico, 16) vengono indicati i seguenti criteri di scelta dei laici operatori nelle nostre scuole e centri professionali:

- scelta oculata e non condizionata da fattori economici;
- scelta prioritaria tra ex-allieve e cooperatori salesiani che oltre alla preparazione professionale garantiscano condivisione piena del nostro metodo educativo e obiettivi;
- orientamento cattolico preciso;
- disponibilità ad un costruttivo impegno didattico-educativo nello stile salesiano che va incontro ai più poveri anche intellettualmente;
- auspicabile garanzia di continuità, evitando il parcheggio in attesa di sistemazione nella statale;
- profonda responsabilità civile e politica;
- capacità di cogliere la profonda relazione esistente tra la cultura e la fede e di trasmetterla con organicità.

4.2. *Coinvolgimento e corresponsabilità dei laici: da dipendenti a collaboratori, da collaboratori a cooperatori: è un cammino realistico?*

— Se i criteri precedenti sono stati rispettati è realistico un cammino di coinvolgimento e corresponsabilità tale dei laici da renderli cooperatori intelligenti e significativi.

— I laici non devono essere presenti nella scuola cattolica solo come semplici dipendenti, ma come operatori e collaboratori, nella salvaguardia delle loro scelte personali, che non necessariamente devono coincidere con quelle del Cooperatore Salesiano.

— Da dipendenti a collaboratori non è un cammino facile, ma possibile; più utopistico il passaggio da collaboratori a cooperatori, perché è necessaria la grazia della vocazione.

— Il passaggio da dipendenti a collaboratori e cooperatori sa-

rebbe un cammino auspicabile, nel pieno rispetto dalla propria identità (laicale e religiosa) e nella reciproca condivisione di ruoli.

— Riguardo il coinvolgimento e la corresponsabilità dei laici da dipendenti a collaboratori, da collaboratori a cooperatori è senz'altro un cammino realistico che si deve tener necessariamente presente, purché si fondi su motivi razionali di scelta e permetta, da parte nostra, una visione dei laici non come estranei, ma strettamente uniti alla realtà salesiana.

4.3. *Progetto di continuo aggiornamento professionale ed educativo: esiste in Ispettoria? quali i punti da non trascurare?*

— L'aggiornamento professionale è affidato normalmente alla personale responsabilità di ciascuno; non mancano gli aiuti per l'aggiornamento metodologico e educativo, ma non è da trascurare l'approfondimento teorico e pratico del Sistema Preventivo e l'apporto delle scienze antropologiche.

— In alcune Ispettorie non è previsto un piano di aggiornamento per i laici. Esso è lasciato alla singola scuola, ma questo (già in esperimento) risulta gravoso per l'economia della casa.

— L'Ispettoria o le conferenze interispettoriali dovrebbero prevedere un progetto di aggiornamento professionale ed educativo, non solo di informazione ma di reale acquisizione di abilità operative (seminari, lavori di gruppo guidati, ecc.). Tali incontri dovrebbero essere programmati a lunga scadenza e prevedere i vari elementi della professionalità docente-cattolico.

— A livello nazionale F.M.A. esiste già un programma di continuo aggiornamento professionale ed educativo-didattico per le scuole sperimentali, che si esplica in un triennio e che dovrebbe avere come punto focale la riqualificazione di tutto il corpo docente, sia suore che laici.

4.4. *Ruoli di responsabilità che attualmente i laici ricoprono nelle nostre istituzioni scolastiche.*

— In alcune istituzioni scolastiche i laici già ricoprono ruoli di responsabilità come rappresentanti del Consiglio di Istituto, AGeSC, CGS, PGS, inoltre anche come animatori di classe e docenti di varie discipline.

— Attualmente sono insegnanti senza altre responsabilità specifiche che comporterebbero aggravi economici. Talvolta c'è compresenza in attività culturali e formative (visite guidate, gite scolastiche, giornate di ritiro).

— Per le attività parascolastiche abbiamo una valida collaborazione soprattutto a livello tecnico-organizzativo con alcuni genitori impegnati.

— In alcuni centri non ci sono ancora posti di responsabilità affidati ai laici e, forse, c'è ancora un cammino da fare per giungere ad una giusta condivisione della responsabilità educativa.

Scheda n. 5 — Questioni economiche

5.1. *Confronto « rette » a livello nazionale.*

— Il problema economico, anche se rilevante, non deve essere determinante per la vita della *scuola cattolica salesiana*: questa opinione è comune. Il rapporto tra educatore ed educando, per Don Bosco, non è un rapporto di cose (io ti do dei buoni soldi, tu, in cambio, mi dai una buona scuola).

• È auspicabile un confronto a livello nazionale tra le varie scuole cattoliche non solo salesiane, confronto che tenga conto anche del reale costo della vita (anche nella retribuzione degli insegnanti laici).

• Le altre risposte pervenute, riguardo il confronto delle rette a livello nazionale, alcune trovano opportuno la cosa altre no.

5.2. *Confronto trattamento collaboratori ed insegnanti a livello nazionale.*

— Pur ritenendo giusto sia un confronto di « rette scolastiche » che di « trattamento insegnanti » a livello nazionale, si evidenzia l'impossibilità dell'unificazione di essi: situazioni locali contingenti, contesti economici e sociali ispirano ad ogni comunità educante criteri diversi per l'assegnazione delle quote base di pagamento.

Il confronto è sostenuto dalla riflessione che possa verificarsi uno squilibrio di questo genere: in un ambiente medio-borghese la

retta scolastica è inferiore a quella stabilita per un ambiente più povero.

— Altri centri per il trattamento collaboratori e insegnanti si attengono al contratto A.G.I.D.A.E.

5.3. *È pensabile ed operabile un 'albo' che garantisca la continuità di lavoro agli esterni nelle nostre scuole?*

— Non sembra opportuno l'albo per favorire meglio l'oculatezza e la libertà nella scelta degli insegnanti. La continuità di lavoro è garantita dai contratti sindacali.

— Non è pensabile la realizzazione di un albo perché le insegnanti laiche ci tengono a inserirsi nelle scuole statali.

— È pensabile ma non altrettanto operabile perché richiede un alto livello di pianificazione ispettoriale.

— È pensabile ed auspicabile un albo che garantisca la continuità di lavoro dei nostri insegnanti laici, in quanto permette ad una scuola di avere un profilo preciso, serio, professionale.

— È indispensabile poter giungere a garantire la continuità del posto di lavoro ai docenti laici.

5.4. *Un interrogativo ricorrente: raggiungiamo i destinatari della nostra missione nelle strutture scolastiche?*

— Il problema dei destinatari è reale: le fasce popolari che la nostra scuola dovrebbe raggiungere si autoselezionano spontaneamente in quanto non sempre possono trovarsi nella possibilità di pagare le nostre rette anche se sono non eccessive. Occorrerebbe studiare il problema delle rette differenziate o comunque quello di un maggior coinvolgimento dei genitori nella gestione economica dell'Istituto. Questo coinvolgimento vale anche per i docenti laici.

— Non ci è consentito di raggiungere i veri destinatari della nostra missione perché gli stipendi dei laici superano di gran lunga l'entrata delle tasse scolastiche che devono, purtroppo, essere alte.

— Nelle prime tappe della scuola dell'obbligo non sempre i destinatari sono costituiti dal ceto popolare anche se, nel caso di classi più elevate, entrano in campo altri tipi di povertà. Nella scuola superiore i destinatari sono in linea con il carisma.

— In alcune scuole sono raggiunti pienamente, in altre solo in parte perché le rette sono troppo elevate.

— Nella nostra scuola le difficoltà economiche non precludono, in molti casi, la partecipazione alla scuola dei destinatari della nostra missione. Si tenta, anzi, di sensibilizzare i genitori a che diano, con senso di responsabilità, il contributo economico per favorire il servizio della scuola cattolica ai poveri (Scuola Catt. 46).

5.5. *Le « Cooperative »: problemi concreti, soluzioni possibili ed esperienze in atto.*

— Forse le Cooperative tra FMA e SDB o altri istituti religiosi potrebbero risolvere qualche problema finanziario, ma occorre studiare la situazione anche in vista della riforma della secondaria superiore.

— Il problema delle cooperative desta interesse tra i docenti laici che sarebbero disponibili ad un approfondimento dell'argomento.

— Il problema non è stato ancora affrontato, perciò non siamo in grado di dire nulla in merito.

— In riferimento all'attuazione effettuata da altri enti nel territorio ci chiediamo se una cooperativa di genitori possa garantire il permanere del carattere di scuola cattolica. Si è avanzata l'ipotesi più sicura di realizzare cooperative a livello diocesano o tra scuole cattoliche di diverse Congregazioni.

— Non sono state fatte esperienze di cooperative, ma si pensa che sia opportuno tentarle per una reale partecipazione dei laici alla gestione della scuola, che presenta aspetti di concretezza funzionale (corresponsabilità, più agile rapporto con organismi pubblici...).

3. SINTESI DELLE SCHEDE DELLE ISPETTORIE

a cura dell'Ufficio Nazionale Scuola

SINTESI DELLE SCHEDE DELLE ISPETTORIE
PER I LAVORI DI GRUPPO

Scheda n. 1 — Comunità Educativa in contesto ecclesiale e civile

1. *In generale.*

La Comunità salesiana deve diventare sempre più ' animatrice ' all'interno delle comunità educative scolastiche.
(ILT, INE, ISU, IVE, IVO).

Tutta la comunità salesiana ' gestisce ' il progetto educativo della scuola.
(INE).

Si rileva scarsa capacità o volontà da parte dei Salesiani di coinvolgimento dei genitori e dei giovani e dei collaboratori laici.
(IRO, ISI, IVE, IVO).

Il rapporto con la Chiesa locale costituisce ' problema ' serio, poiché si avverte l'esigenza di camminare verso una scuola che sia sentita come ' scuola della comunità cristiana '.
(INE, IRO, ISI, IVE, IVO).

Si lamenta un certo isolamento della scuola salesiana dal territorio. Urge invece la partecipazione ai Consigli di Distretto, provinciali, un rapporto costante con i comuni e con gli enti pubblici e l'interesse per i problemi sociali, il collegamento con le scuole statali e non statali, con il mondo del lavoro.
(IVO).

In prospettiva si chiede cambio di mentalità circa la gestione, il modo di operare nel contesto territoriale, trasparenza della gestione.
(IVE).

2. *Presenza dei genitori e dei giovani.*

La presenza dei genitori è abbastanza attiva in quasi tutte le scuole medie (organi collegiali, Agesc).

(ILT, INE, ISI, IVE, IVO).

I genitori vanno inseriti ai vari livelli, vanno preparati alla partecipazione.

(ICE, ILT, ISI, ISU, IVE).

I genitori vivono mentalità di ' delega ', sono ' disaffezionati ' al problema educativo, si ingeriscono sul piano didattico.

(INE, IVE).

I giovani ' partecipano ' nella scuola media attraverso l'attività di gruppo.

(IVO).

I giovani devono essere preparati e impegnati, responsabilizzati, formati alla democrazia.

(ICE, IRO, ISU).

I giovani devono essere educati alla partecipazione (organi collegiali); devono divenire portatori di incarichi ' proporzionati ' alle loro responsabilità.

(INE, ISI).

Si riconosce una certa disponibilità alla collaborazione da parte dei giovani.

(IVE).

I giovani devono diventare protagonisti del processo educativo.

(ILT, INE).

3. *Salesiani.*

Il ruolo dei salesiani è di animazione.

(ICE, INE, ISU, IVE, IVO).

I salesiani sono garanti del carisma di don Bosco.

(ILT, INE, ISI, IVE, IVO).

I salesiani favoriranno la partecipazione dei genitori e dei giovani al processo formativo.

(ICE, ISU).

Si evidenzia la difficoltà in quanti concepiscono la presenza salesiana come esclusiva esperienza didattica.

(IVE, IVO).

Non appare ancora chiaro cosa significhi che ' il salesiano è animatore sia dei giovani che dei collaboratori laici '.
(IVO).

4. *Formazione del salesiano.*

Si riscontra scarsa sensibilità dei giovani salesiani verso il progetto educativo scolastico.
(ILT).
Dare al personale in formazione una preparazione e apertura più completa ai problemi della scuola.
(IME, ISI).
Si avverte l'urgenza di preparare ' presidi ', animatori, insegnanti di religione per l'immediato futuro.
(IVO).
L'ispettoria si è impegnata a preparare il salesiano al nuovo ruolo nella scuola elaborando un progetto educativo, quale base e fondamento dei progetti locali che le singole scuole hanno compilato.
(ICE).

Scheda n. 2 — Gestione di una scuola media salesiana, oggi

1. *Come è gestita la scuola media in ispettoria per poter dire che realizzi il PEPS? (statistiche, espressioni religiose, orario di presenza dei ragazzi, attività, ecc.).*

Le ispettorie hanno raccolto i dati per la rilevazione statistica nazionale 1983-84.
— La IVE ha fatto un'indagine ispettoriale volta ad individuare le situazioni di famiglia degli allievi.
Le espressioni religiose, in ogni ispettoria, sono affermate come componente fondamentale del progetto educativo ed attuate con diverse modalità: animazione formativa, preghiere, Sacramento Riconciliazione, Eucarestia, ritiri, esercizi spirituali, gruppi...
— È sentito il problema dell'insegnamento della religione.
— Si mira a non perdere la « volontà propositiva » della formazione religiosa e delle esperienze di fede (IVE).
Si ritiene preferibile l'orario diviso (INE, ISU).

— Da tutte le ispettorie si sostiene l'importanza di una permanenza più prolungata, per realizzare un più efficace contatto educativo.

Le attività parascolastiche sono realizzate nelle scuole medie: doposcuola, attività elettive, culturali, ludico-sportive, musica, teatro, gruppi formativi (ADS...) (ICE, INE, ISU, IVE, IVO).

— In altre ispettorie, se non pienamente attuate, sono auspicate come completamento necessario dell'attività strettamente scolastica.

Per queste attività si propone:

— di coinvolgere i giovani della scuola superiore presente nell'opera, anche con lo scopo di preparare i futuri collaboratori con « stile salesiano »;

— di coinvolgere i docenti laici (poiché non è compito esclusivo dei salesiani);

— di cercare la collaborazione dei genitori, degli ex-allievi;

— di impegnare i giovani che fanno il servizio civile (IVE).

2. *Il Progetto ispettoriale esplicita il ruolo di una presenza salesiana attraverso la scuola media?*

Non tutti i progetti ispettoriali fanno riferimento esplicito al nostro impegno scolastico-educativo nella scuola media.

Molte scuole hanno elaborato il proprio progetto educativo-pastorale per qualificare l'identità salesiana.

Una ispettoria manifesta l'esigenza di un « direttorio » comune per tutte le sue scuole medie, per salvaguardare ciò che è più significativo e che non deve cadere: esperienza religiosa, insegnamento della religione, orientamento vocazionale, inserimento degli allievi nella vita della parrocchia... (IVE).

La legislazione e i nuovi programmi della scuola media sembrano favorire l'attuazione del progetto educativo salesiano.

Pertanto occorre:

— superare resti di sfiducia nella scuola media rinnovata;

— operare per una conoscenza ed attuazione migliore dei nuovi programmi;

— inserire organicamente l'insegnamento della religione nel contesto delle altre discipline (ILT, INE).

3. *Come si qualificano le scuole medie nell'ispettoria: di orientamento, di ricupero, ecc.?*

Tutte le scuole si qualificano per la finalità dell'orientamento, caratteristica della scuola media rinnovata e della scuola salesiana.

Alcune scuole medie hanno un indirizzo specifico di orientamento vocazionale (ICE, ISU).

La scuola media trova il suo significato, la sua validità:

— nella dimensione evangelizzatrice e catechetica;

— nella dimensione vocazionale e di orientamento apostolico (ICE, ISU).

Alcune ispettorie manifestano particolare attenzione al problema del ricupero degli allievi, notando che la scuola media non deve essere selettiva (IME, INE, ISI, IVO).

— Sia parlando dei « nuovi poveri » (ragazzi meno dotati, bocciati, difficili, orfani o figli di famiglie spezzate, ecc....), sia parlando di « scuola a tempo allungato », è presente il discorso dell'apertura a forme effettive di ricupero (IVO).

— Come superare le difficoltà per dare la preferenza, privilegiare i « nuovi poveri », gli « ultimi », i meno dotati?

Si pone il problema dell'inserimento degli handicappati (IVO).

Nelle ispettorie molte scuole usufruiscono dell'assistenza dei Centri di Orientamento; la IVO dispone di un Centro pedagogico-didattico.

4. *La comunità educativa nella scuola media: istituzione, difficoltà, possibilità, esperienze significative, ecc...*

Nella maggior parte delle scuole medie inferiori dell'Ispettoria sembra che la realtà della *Comunità educativa* stia camminando: nel funzionamento degli organi collegiali di partecipazione, nel coinvolgimento sempre più stretto dei docenti laici e dei genitori, nel sempre più frequente scambio reciproco è viva la preoccupazione di arrivare a formare una vera comunità educativa viva.

Rimane da studiare meglio il ruolo dei ragazzi, che i nostri do-

cumenti chiamano « protagonisti », all'interno della comunità educativa della scuola media (la loro partecipazione è, in generale, abbastanza limitata) (IVO).

Si sottolinea, come esigenza fondamentale il funzionamento degli organi collegiali (INE, ISU).

Come esperienze si indicano:
— coinvolgimento dei genitori nelle attività parascolastiche;
— loro presenza in giornate di ritiro, feste, settimana bianca...;
— loro coinvolgimento per raggiungere gli obiettivi educativi mensili o settimanali;
— presentazione e discussione nei consigli di classe, con la presenza dei genitori interessati, delle situazioni di orientamento scolastico, vocazionale... (IVE).

Viene sottolineata l'esigenza di aggiornamento e riqualificazione dei docenti, al di là di particolari difficoltà o di un certo spirito di sfiducia, per attuare le finalità della scuola media (INE, IRO, ILT, IVE).

Il problema dell'inserimento e della valorizzazione del personale docente non salesiano è diversamente vissuto: da una percentuale elevata in molte ispettorie a una percentuale più ridotta (ICE, ISU).

5. *Una scuola media isolata da altri corsi superiori ha senso, per un'efficace azione educativa, essendo limitata a tre anni di preadolescenza?*

Le ispettorie convengono, con qualche riserva, sulla validità della scuola media isolata, perché ha un suo progetto completo, fa un servizio alle famiglie e al territorio, purché qualificata come presenza salesiana.

Ma un'azione educativa veramente efficace richiederebbe una continuazione dell'opera iniziata (ICE).
— Sarebbe auspicabile almeno la presenza del biennio superiore.

Si afferma pure la validità dell'esperienza del convitto per scuola media, perché sono gli ambienti più poveri (IME).

Scheda n. 3 — Riforma della scuola superiore e Centri di Formazione Professionale

1. *Indirizzi più congeniali al carisma salesiano da privilegiare nella riforma scolastica.*

Non sembra si possano con precisione indicare indirizzi « più congeniali » al carisma salesiano.

Infatti, sia le scuole di istruzione umanistica che quelle tecnico-professionali appartengono stabilmente alla tradizione salesiana; d'altra parte l'art. 26 delle Cost. dice che le diverse forme della nostra missione sono « determinate in primo luogo dai bisogni dei giovani »... (IVO, ICE, ISI, ISU).

Se si deve esprimere una certa preferenza, secondo la tradizione salesiana, questa è per le scuole professionali (IVO, ICE, INE, IVE, ISU).

Sembra che preferibilmente ci si debba orientare verso gli indirizzi tecnici-professionali (ILT, ICE, INE, ISU, IVE).

Altro motivo per preferire un indirizzo anziché un altro è la maggior possibilità di fare una pastorale vocazionale (IVO, ICE, ISU).

Criteri che dovrebbero guidare le nostre scelte nella trasformazione di ciascun corso di studio, attualmente funzionante, nell'indirizzo di scuola secondaria superiore ad esso coerente:

— Storia dell'opera salesiana, sue tradizioni e finalità; attesa dei Confratelli impegnati in essa, attese e prospettive dell'ispettoria su quell'opera.

— Valutazione delle risorse economiche, dei costi che i nuovi indizzi comportano, delle forze educative, salesiani e laici, e relative competenze.

— Realtà della scuola statale e non statale nel distretto, nel comune, nella provincia.

— Collaborazione e programmazione con le altre scuole cattoliche, delle diocesi o istituti religiosi.

— Realtà territoriale dal punto di vista del mercato del lavoro e delle professioni.

— Sbocchi alle facoltà universitarie e lavorativi dei vari indirizzi, orientamenti degli studenti in ordine alle scelte universitarie e professionali.

— Esistenza di eventuali Centri di Formazione Professionale per sperimentazioni di collaborazione e integrazione.

— Preferenza di indirizzi che sono maggiormente in sintonia con gli intenti del nostro lavoro educativo, ad esempio:

- quelli corrispondenti agli attuali istituti professionali e tecnici;
- quelli di scienze socio-psicopedagogiche;
- quelli che permettano, mediante allargamento di interessi, di raggiungere un maggior numero di ragazzi;
- l'indirizzo biologico-sanitario per l'accesso alla facoltà di medicina e per la preparazione di paramedici, infermieri professionali.

2. *Scuola media superiore e centri professionali: quale continuità educativa è da prevedere?*

Qualora vada in porto la istituzione del « ciclo breve », occorre ripensare i centri professionali (IVO, ISU).

Si auspica che decada il concetto di obbligo scolastico e subentri quello di « obbligo formativo » da soddisfare nei CFP (IVO).

Nella Scuola Superiore e nei Centri professionali prevediamo una continuità educativa globale nei contenuti, ma diversificata nelle scelte metodologiche (ICE).

Risulta molto conveniente la presenza, nella medesima Opera, del Centro professionale e della Scuola Superiore:

— si favorisce il passaggio da una struttura all'altra, nel rispetto delle esigenze dell'allievo, secondo le possibilità che saranno date dalla legge;

— la presenza di un CFP offre agli studenti della Scuola Superiore possibilità di conoscenza, di presa di coscienza della realtà del mondo del lavoro e quindi favorisce la loro formazione al riguardo;

— lavoratori, officine... possono essere a disposizione anche degli studenti (INE).

Si propone di studiare la possibilità dell'aggancio del biennio al CFP per formare giovani lavoratori professionalmente più validi (ILT) e come si possa sviluppare un biennio di tipo professionale in collaborazione con i CFP, nell'opera dove esiste solo la scuola media (IVE).

Sembra necessario rivolgere particolare attenzione al biennio della riforma della scuola superiore in vista di una maggiore collaborazione tra scuole e CFP (IVE).

Sembra necessario favorire scambi di esperienze, di persone e di momenti di aggiornamento, su temi comuni, sia a livello ispettoriale sia, soprattutto, a livello nazionale.

Il biennio della nuova riforma deve vedere i due tipi di scuole attente e collaboranti.

Sono richiesti interventi di tendenza a livello nazionale:

— per non trascurare le eventuali difficoltà dei CFP;

— per non fare dei doppioni nell'ambito dell'esperienza salesiana (IVE).

3. *Il problema educativo del biennio: continuità e collegamento con la scuola media: è stato considerato in ispettoria questo problema?*

Il problema nella sua globalità non è stato studiato (IVE, IVO).

Vi è frattura tra scuola media e scuola superiore. Il problema è sentito da salesiani e famiglie (ISU).

— Non esiste frattura a livello di progetto educativo; nei programmi invece si prova forte disagio (ICE).

Si afferma la opportuna continuità tra Scuola media e CFP, scuola media e scuola superiore (INE).

A riguardo del nostro impegno educativo nel biennio occorre tenere presenti alcune realtà:

— il biennio comprende la fascia più larga degli studenti;

— sembra essere il momento formativo più opportuno;

— è l'età adatta per l'orientamento vocazionale;

— la formazione religiosa è agevole al « metodo di studio » (IVE).

4. *Quali prospettive concrete si aprono per le nostre scuole superiori in vicinanza della riforma?*

Le ispettorie descrivono brevemente l'attuale situazione e prospettano soluzioni legate alla presenza di altre realtà scolastiche statali e non statali sul territorio.

Da valutare la proposta di impostare il biennio in maniera « intercongregazionale » (IME).

Il biennio può dare la possibilità di accogliere più studenti dopo la Scuola media e di seguirli nell'orientamento; occorre però tener presente che esso si deve porre nel contesto della scuola superiore, che è quinquennale (INE).

5. *È auspicabile ed insieme fattibile una sperimentazione programmata, a livello nazionale salesiano?*

Le ispettorie dicono « auspicabile » una sperimentazione programmata a livello nazionale (ILT, IRO, ISI, ISU, IVE).

Si evidenziano difficoltà operative per la scarsità numerica e per la preparazione del personale (IVO).

Si chiede la mobilità dei docenti, almeno per un quiquennio, a livello interispettoriale (IRO).

Si ritiene che una sperimentazione, estesa a livello nazionale, rischia di perdere il carattere, suo proprio, di provvisorietà e di condizionare troppo la conduzione della scuola (ICE).

Si fa la proposta che il coordinamento della sperimentazione a livello nazionale sia affidato all'UPS (IVE).

Per essere preparati alla riforma e alle necessarie decisioni, occorre:

— formare una nuova mentalità (l'esperienza della riforma della Scuola Media insegna...);

— riflettere, studiare, confrontarsi per decidere la trasformazione dei corsi esistenti negli indirizzi coerenti;

— rivolgere una particolare attenzione ai licei classici, linguistici, specialmente dove esistono come unica nostra scuola in un'Opera... (in previsione che la scelta di queste scuole possa essere, di preferenza, delle ragazze...);

— questa riflessione sembra che si debba fare a livello di scuola e di ispettoria, per giungere alle necessarie decisioni;

— si possono programmare iniziative a livello interispettoriale, nazionale:

- per studiare progetti di sperimentazione,
- per qualificare docenti.

Scheda n. 4 — Laici insegnanti ed educatori, una presenza significativa

1. *« Criteri » per la scelta dei laici: esistono in circolazione in ispettoria? quali sono?*

Non esistono in ispettoria « criteri comuni » approvati a livello ispettoriale (IVO, IME, IRO, ISI).

Si fa riferimento alla « bozza di regolamento per i collaboratori laici » elaborata dall'Ufficio Nazionale Scuola e si propone di rivederla per una stesura definitiva (IVO, IME).

Si richiamano i criteri indicati dal documento CEI « La scuola cattolica, oggi, in Italia »:

— scelta di fede;
— disponibilità al ruolo educativo;
— competenza professionale (n. 35).

Si aggiungono:

— sensibilità per lo stile salesiano; « presenza » tra i giovani;
— capacità e disponibilità alla collaborazione (INE, IVE).

2. *Coinvolgimento e corresponsabilità dei laici: da dipendenti a collaboratori, da collaboratori a cooperatori: è un cammino realistico?*

Si afferma la necessità di operare per una reciproca accettazione, comprensione, per superare possibili diffidenze e collaborare in atteggiamento di amicizia e « spirito di famiglia » (INE).

Si evidenziano le difficoltà:

— non sempre si possono applicare in maniera completa i criteri di scelta;

— molti collaboratori fanno solo scuola e si prestano a questo solo scopo;

— sussiste ancora, in parte, una inadeguata mentalità dei Salesiani sul significato di « laicato cattolico » e una certa insofferenza a riunirsi e aggiornarsi insieme ai collaboratori;

— la programmazione di aggiornamento pedagogico, salesiano, teologico, alle volte, risulta incompleta (IVE).

Il cammino, da dipendenti a collaboratori, da collaboratori a cooperatori, è realistico e si lavora in tale direzione.

Si cerca di preparare un iter formativo dei docenti, contenente alcuni punti ritenuti essenziali, rendendo comune quanto si è attuato in alcune scuole ed offrendo nuove indicazoni (IVO, INE, ISI, ISU, IVE).

3. *Progetto di continuo aggiornamento professionale ed educativo: esiste in ispettoria? quali i punti da non trascurare?*

Non esiste a livello ispettoriale un progetto di aggiornamento, ma si programmano iniziative a livello locale e ispettoriale (IVE, INE, ISI, ISU, IVO).

Se ne afferma la necessità (ILT), anche a livello nazionale (IME, INE, ISU, IVE).

Si propone di pensare ad una struttura stabile di formazione dei laici, con collegamento con un centro di studi, ad esempio U.P.S. (IME).

Un progetto di aggiornamento mira a qualificare gli insegnanti e a renderli corresponsabili del progetto educativo.

Gli incontri si programmano e si attuano:

— nella scuola, dove è possibile raggiungere tutti i docenti;

— a livello ispettoriale, per i docenti dei diversi ordini di scuole (elementari, media, scuola superiore);

— a livello interispettoriale, nazionale, con contenuti di impostazione generale e specifici delle singole discipline (IME, IVE).

4. *Ruoli di responsabilità che attualmente i laici ricoprono nelle nostre istituzioni scolastiche.*

Non sono molti i ruoli di responsabilità che attualmente i laici riprono nelle istituzioni scolastiche; si indicano i ruoli di:

— vice-preside (IVE, IVO);

— animatore (per le discipline, le attività formative e sportivo-ricreative...) (INE, ISI, ISU, IVE, IVO);

— coordinatore di classe (IVE).

Scheda n. 5 — Questioni economiche

1. *Confronto « rette » a livello nazionale.*

— Un confronto tra Nord e Centro-Sud non è stato possibile: sia per mancanza di dati del Centro-Sud, sia anche perché non si vede quale valore possa avere tale confronto, data la diversità sociologica tra Nord e Sud, senza aggiungere altre considerazioni di merito relativamente alla pluralità di situazioni strutturali e ambientali dei singoli istituti riscontrabili anche nel Nord.

2. *Confronto trattamento collaboratori ed insegnanti a livello nazionale.*

— Dai dati pervenuti dalle sei Ispettorie risulta che si applicano generalmente i contratti A.G.I.D.A.E. Rimane tuttavia qualche caso non perfettamente in regola.

3. *È pensabile ed operabile un « albo » che garantisca la continuità di lavoro agli esterni nelle nostre scuole?*

— Dalle risposte pervenute si notano forti divergenze nel concetto di « Albo professionale ».

— Non pare possibile l'attuazione sul piano nazionale.

— Sembra più praticabile la proposta avanzata in alcuni documenti di un « Albo professionale » nell'ambito diocesano comprendente tutti i docenti delle Scuole Cattoliche. Si mette però in evidenza la pregiudiziale dell'esigenza della parità economica con gli insegnanti delle scuole statali.

4. *Un interrogativo ricorrente: raggiungiamo i destinatari della nostra missione nelle strutture scolastiche?*

— Dai documenti pervenuti risulta rispettata la tradizione salesiana, in quanto la maggioranza della nostra popolazione scolastica proviene dal ceto operaio, agricolo o medio borghese. Si raggiungono inoltre i veri poveri attraverso la riduzione o gratuità della retta scolastica.

5. *Le « cooperative »: problemi concreti, soluzioni possibili ed esperienze in atto.*

— Dalle documentazioni pervenute dalle Ispettorie le esperienze in atto sono numericamente molto limitate.

Ben evidenziati:

— una insoddisfazione nei rapporti con l'opera salesiana per mancanza di chiarezza;

— non sono stati forniti elementi per un giudizio di merito per *la validità* della Cooperativa, in quanto non sono evidenziati: importo delle rette; costo del personale e costi di gestione.

4. GRAFICI DELLA PRESENZA DELLE SCUOLE E CFP DEI SALESIANI SUL TERRITORIO ITALIANO: 1983

LEGENDA

E. = Scuola elementare (a = autorizzata; p = parificata)

M. = Scuola Media
Lci. = Liceo classico
LI. = Liceo linguistico
ITA = Istituto tecnico agrario
ITC = Istituto tecnico commerciale
ITG = Istituto tecnico per geometri
ITI = Istituto tecnico industriale
IPI = Istituto professionale industriale
CFP = Centro formazione professionale

Delegazione Sarda
Madonna di Bonaria

	M.	Lcl.	CFP						
Arborea (CA)	X	G·							
Cagliari	X	X							
Lanusei (NU)	X	G·							
Selargius (CA)			X						
Totale	3	1 +	1						
		2G.							
G* = Ginnasio									

Ispettoria Meridionale
Beato Michele Rua

	M.	Lcl.	Lsc.	CFP					
Bari - SS. Redentore	X			X					
Caserta	X	X							
Cerignola (FG)				X					
Cisternino (BR)	X								
Corigliano d'Otranto (LE)	st.								
Lecce				X					
Manduria (TA)				X					
Napoli - Don Bosco	st.			X					
Napoli - Vomero	X	X							
Piedimonte Matese (CE)	st			X					
Salerno	X								
Soverato (CZ)	X	X							
Taranto	X	X	X						
Torre Annunziata (NA)	X								
Totale	8 +	4	1	6					
	3 st.								

Ispettoria Adriatica
Madonna di Loreto

	M.	Lsc.	Li.	CFP					
Faenza (RA)		X	X						
Forlì				X					
L'Aquila				X					
Macerata	X	X	X						
Ortona (CH)				X					
Perugia	X		X	X					
Ravenna				X					
Vasto (CH)				X					
Totale	2	2	3	6					

Ispettoria Centrale
Sacro Cuore

	E.	M.	Ginnasio	Biennio III	CFP				
Castelnuovo D. Bosco (AT)		X			X				
Cumiana (TO)		X		X					
Foglizzo (TO)	Xp^4_5								
Ivrea (TO)		X	X						
TO-Rebaudengo					X				
Totale	1	3	1	1	2				

Ispettoria Lombardo-Emiliana
San Carlo Borromeo

	E.	M.	Lol.	Lsc.	ITI	CFP			
Arese (MI)	X	-st.				X			
Bologna		X				X			
Brescia					X	X			
Castel De' Britti (BO)		X							
Chiari (BS)		X							
Darfo (BS)		-st.							
Fiesco (CR)		X							
Milano Don Bosco					Xs*	X			
Milano S. Ambrogio		X	X	X					
Modena		X							
Montechiarugolo (PR)		X							
Parma		X		X					
Sesto S. Giovanni (MI)		X			Xs*	X			
Treviglio (BG)		X	X						
Varese		X							
Vendrogno (CO)		X							
Totale	1	12+	2	2	3	5			
		2st.							
-st. = scuola media statale - * ITI serale									

Ispettoria Novarese-Elvetica
Sacro Cuore di Gesù

	E.	M.	Ld.	Lsc.	ITC	ITG	CFP		
Alessandria							X		
Asti		X							
Biella (VC)		X							
Borgomanero (NO)		X	X						
Borgo S. Martino (AL)		X			X	X			
intra (NO)		X							
Muzzano (VC)		X							
Novara-S. Lorenzo		X		X					
Trino (VC)			X						
Vercelli	X	X					X		
Vigliano Biellese (VC)							X		
Lugano - CH	X	X		B*					
Maroggia - CH		X							
Totale	2	11	1	1 +	1	1	3		
				1B					

LUGANO - CH B* = Biennio del Liceo quadriennale

Ispettoria Ligure-Toscana
San Giovanni Battista

	M.	Lsc.	ITI	CFP					
Alassio (SV)	X	X							
Firenze	X								
Genova Quarto	X			X					
GE-Sampierdarena	X		X						
La Spezia - S. Paolo	X								
Pietrasanta (LU)	X								
Vallecrosia (IM)	X								
Totale	7	1	1	1					

Ispettoria Romana
San Pietro

	E.	M.	Ld.	Lsc.	ITC	CFP			
Frascati Villa Sora (RM)		X	X	X					
Genzano di Roma		X							
Roma - Don Bosco	X	X							
Roma - Gerini		X				X			
Roma - Pio XI		X			X	X			
Roma - Prenestino		X				X			
Roma - S. Cuore		X	X						
Roma - Testaccio	X								
Totale	2	7	2	1	1	3			

Ispettoria Sicula
San Paolo

	E.	M.	Ld.	Lsc.	CFP				
Caltanissetta D. Bosco	X5p	X							
Catania - Barriera					X				
Catania - Cifali	Xa	X	X						
Catania - Salette	Xp	X							
Catania - S. Filippo Neri	Xa	X							
Gela (CL)					X				
Messina - S. Dom. Savio	Xa	X							
Messina - S. Luigi		X	X						
Modica Alta (RG)		X							
Palermo - Gesù Adol.		X			X				
Palermo - Ranchibile		X		X					
Palermo - Sampolo		X							
Pedara (CT)		X	G*						
Ragusa					X				
Randazzo (CT)	X p	X							
S. Cataldo (CL)	st.	X							
S. Gregorio (CT)	Xp$^{4}_{5}$	st.	X						
Totale	7 +	13 +	3 +	1	4				
	1st	1st	1G						
G* = Ginnasio									

Ispettoria Subalpina
Maria Ausiliatrice

	E.	M.	Lcl.	Lsc.	ITG	ITA	ITI	IPI	CFP
Bra (CN)		X					X		X
Chatillon (AO)		X						X	
Chieri (TO)		X							
Cuorgné (TO)		X							
Fossano (CN)		X							X
Lanzo Torinese (TO)	X5	X							
Lombriasco (TO)		X			X	X			
Peveragno (CN)		X							
S. Benigno Canavese (TO)		X							X
Torino - Agnelli		X					X		Xs*
Torino - Martinetto	X4/5	X							
Torino - Monterosa		X							
Torino - S. Giovanni	X4/5	X							
Torino - S. Paolo	X4/5	X							
Torino - Valdocco									X
Torino - Valdocco S.Domenico Savio		X	G						
Torino - Valsalice			X	X					
Totale	4	15	1+	1	1	1	2	1	5
			1G						

G = Ginnasio
* = Centro Formazione Professionale serale

Ispettoria Veneta Est

San Marco

	M.	Ld.	ITC	ITI	CFP				
Castello di Godego (TV)	X								
Gorizia	X								
Mezzano di Primiero (TN)	X								
Mogliano Veneto (TV)	X	X	X	X					
Pordenone	X	X							
S. Donà di Piave (VE)					X				
Tolmezzo (UD)	X								
Udine	X				X				
Venezia S. Giorgio					X				
Totale	7	2	1	1	3				

Ispettoria Veneta Ovest

San Zeno

	M.	Lsc.	LI.	ITC	ITI	CFP			
Bardolino (VR)	X								
Belluno	X								
Bolzano	X		X						
Este (PD)	X	X							
Legnago (VR)	X								
Trento	X								
Verona - Don Bosco	X	X		X*					
Verona - San Zeno					Xs·	X			
Totale	7	2	1	1	1	1			

* ITI Serale

Tavola Complessiva Scuole e C.F.P. per Ispettoria

ISPETTORIA	E.	M.	SCUOLA SUPERIORE									CFP
			Lci.	Lsc.	LI.	ITA	ITC	ITG.	ITI	IPI	Totale	
Adriatica		2		2	3						5	6
Centrale	1	3	1G.						1B.		1G.;1B.	2
Lombardo-Emiliana	1	12 + 2st.	2	2					3		7	5
Ligure-Toscana		7		1					1		2	1
Meridionale		8 + 3st.	4	1							5	6
Novarese-Elvetica	2	11	1	1 + 1B.(CH)			1	1			4 + 1B.	3
Romana	2	7	2	1			1				4	3
Delegazione Sarda		3	1 + 2G.								1 + 2G.	1
Sicula	7 + 1st.	13 + 1sr.	3 + 1G.	1							4 + 1G.	4
Sulbalpina	4	15	1 + 1G.	1		1		1	2	1	7 + 1G.	5
Veneta Est		7	2				1		1		4	3
Veneta Ovest		7		2	1		1		1		5	1
Totali	17 + 1st.	95 + 6st.	16 + 5G.	12 + 1B.(CH)	4	1	4	2	8 + 1B.	1	48 + 7B. G.	40

LE CONCLUSIONI OPERATIVE

Alla conclusione della Conferenza Nazionale gli Ispettori d'Italia riuniti in Cisi nei giorni 19-20 dicembre 1983, insieme con gli incaricati ispettoriali scuola, hanno fatto il punto dell'incontro. Il comunicato Cisi riportato di seguito offre alle Ispettorie le conclusioni operative per una loro traduzione negli ambienti della Scuola Salesiana.

COMUNICATO N. 59

Riconsiderando il lavoro della Conferenza Nazionale, i contenuti emersi dagli interventi degli esperti e le indicazioni espresse dai gruppi di fronte ai cinque problemi, le ulteriori precisazioni apportate dall'Ufficio Nazionale Scuola al termine della conferenza, *l'assemblea CISI* determina quanto segue relativamente alle singole schede.

Scheda n. 1 — Comunità Educativa in contesto ecclesiale e civile

a) Non si dia per scontata l'esigenza di portare a livello operativo la *comunità educativa*: cioè, impegnarsi in tutte le nostre scuole a costituire la C.E., in linea con le direttive già espresse nel documento Cisi *La scuola salesiana* al n. 4.2.2.

b) Si dia volto *comunitario* alla Scuola:

— attraverso il funzionamento degli organi collegiali.

Con il collegio dei docenti si prepari l'intero anno scolastico, non frettolosamente;

— attraverso l'istituzione della *scuola dei genitori,* programmandola con il Consiglio d'Istituto;

— attraverso l'*associazione dei genitori,* che va motivata, va collegata all'interno di una diocesi, perché sappia offrire stimoli, va impegnata sul piano civile e politico, per far superare la loro ' inconsistenza ' come genitori, va interessata responsabilmente di fronte al recupero degli svantaggiati.

c) Si cerchino alcuni *gesti comunitari significativi* capaci di esprimere il corso nuovo della scuola e di rendere esplicita la dimensione comunitaria della scuola.

d) *I laici*:

— siano inseriti in tutti gli organismi previsti dalla comunità scolastica;

— siano aiutati a compiere intero l'itinerario della collaborazione.

Cioè: mentre assicuriamo loro un rapporto giuridicamente corretto ed ineccepibile, chiediamo che si sentano collaboratori sul piano educativo globale e su quello della programmazione particolare degli interventi, che giudichiamo più efficaci.

e) Ai ragazzi e ai giovani bisognerà insegnare che cosa significa e che cosa comporta, personalmente e comunitariamente, partecipare.

Scheda n. 2 — Gestione di una scuola media salesiana oggi

a) Sembra di poter affermare e sostenere che una scuola media salesiana oggi non può contemplare l'orario unico per tutta la settimana scolastica.

Il tempo prolungato o almeno alcuni rientri pomeridiani sono da favorire: è una prima fondamentale e chiara scelta.

Se il servizio richiesto è solo configurabile nell'orario unico o se i ragazzi non hanno bisogno del tempo prolungato, dovrà nascere l'esigenza di riesaminare la questione dei nostri ' concreti ' e ' carismatici ' destinatari.

b) La scuola media unica, scuola dell'obligo, non vuole selezioni previe... da quoziente intellettuale.

Se in qualche modo si attuerà l'esigenza espressa nella lettera *a*) sarà anche possibile coinvolgere i ragazzi che hanno più doni, perché aiutino coloro che ne hanno di meno. Così è anche possibile compiere la richiesta costituzionale di accogliere i più poveri e bisognosi.

D'altra parte la selezione fa egoisti senza possibilità di far nascere delle vocazioni; un dosaggio tra eterogenei suscita invece attenzione, impegno e vocazione!

I Cospes possono rendere un qualificato servizio anche nel momento della formazione delle classi.

c) Elemento costitutivo della scuola dell'obbligo è l'orientamento educativo-scolastico, aperto all'orientamento vocazionale.

Riconosciuto ed affermato che l'orientamento consiste in un processo educativo continuo, volto a far progredire simultaneamente l'individuo e la società verso traguardi di piena realizzazione, ne consegue che esso:

— si pone come *aiuto* per affrontare compiutamente le scelte della vita, non solo scolastiche e professionali, ma generalmente esistenziali;

— non consiste solo nell'attività di informazione, ma comprende anche compiti di liberazione dai condizionamenti e di maturazione integrale della personalità in un contesto sociale caratterizzato dalla rapidità del cambiamento.

d) Si chiede all'Ufficio Nazionale che, derivandoli dai PEPS ispettoriali, presenti una serie di *criteri* da utilizzare per l'accettazione dei ragazzi.

e) Una riflessione articolata sulla *scuola mista,* anche dopo il CG22, non potrà essere differita in tempi lontani. Si impone per una serie di situazioni e di circostanze. Il punto di partenza non potrà essere organizzativo, ma tipicamente carismatico e missionario.

Scheda n. 3 — Riforma scuola superiore e Centri Professionali

a) Istituzione di una *commissione,* così chiamata ' mista ' per i suoi componenti, invitati da settori diversi, con il compito di seguire il cammino della riforma dal punto di vista legislativo e contenutistico:

— di informare tempestivamente sulle prospettive che si aprono per le nostre comunità di scuola superiore e di cfp;

— di sostenere con competenza e con indicazioni pratiche quanti intendono avviare ' sperimentazioni ' di tipo didattico-metodologico o strutturale;

— di studiare e tratteggiare dei modelli di rapporto tra scuola superiore e cfp;

— di aiutare eventualmente le Ispettorie nelle scelte che la riforma imporrà;

— di operare come istituzione permanente anche a riforma avvenuta.

b) Il *Centro studi* dell'Ufficio Nazionale Scuola ritrova ancora nelle determinazioni Cisi, raccolte nel documento '*La scuola salesiana*' al n. 3 ('Il Centro Studi e Ricerche'), l'ispirazione fondamentale.

Di fronte ai molti interrogativi sorti in Assemblea, la Cisi esprime:

— la volontà di ricostituire il gruppo dei confratelli incaricati della gestione del Centro studi e ricerche;

— l'esigenza di allargare la partecipazione al Centro Studi con la presenza del Segretario Fidae e dell'incarico nazionale del Cnos-Fap;

— la necessità di determinare con più precisione obiettivi ed attività tipiche del Centro Studi.

c) L'Ufficio Nazionale ha il compito di coordinare il lavoro sia della Commissione mista, sia del Centro Studi.

d) È necessario un collegamento costante tra Ufficio Nazionale Scuola e Ufficio Nazionale Cnos-Fap.

Perciò:

— sono da istituzionalizzare incontri periodici tra i due Uffici;

— lo scambio delle informazioni e dei progetti tra i due organismi sarà continuo, per iniziativa di ambedue.

e) Restano aperti alcuni problemi significativi che la Cisi affronterà dopo aver sperimentato le conseguenze derivanti dalle precedenti indicazioni.

Problemi aperti sono:

— scuola salesiana: un'associazione civile Cnos?

— sede più appropriata per il Centro studi.

— fusione tra Centri studi Scuola e Centro studi Cnos-Fap?

Scheda n. 4 — Laici insegnanti ed educatori: una presenza significativa

a) È da riprendere, per portare a compimento, la bozza di *regolamento laici* che l'Ufficio Nazionale Scuola aveva preparato e studiato.

b) Un aspetto qualificante il lavoro ispettoriale è la *formazione* dei laici.

Ai tre livelli:

— *locale*: formazione all'interno degli organismi previsti e operanti nell'istituzione scolastica;

— *ispettoriale*: incontri e corsi di aggiornamento didattico-professionale ed educativo-salesiano;

— *nazionale*: impianto di formazione permanente per laici collaboratori ed educatori.

Ogni struttura corrispondente si faccia promotrice: la comunità locale, il centro ispettoriale, l'Ufficio nazionale.

c) Un servizio che la comunità salesiana è chiamata a svolgere è suscitare nei laici il senso di appartenenza alla scuola ' cattolica '.

L'obiettivo richiede alcuni interventi, come:

— il trattamento economico dovrà essere adeguato all'orario di lavoro;

— a livello zonale e diocesano bisognerà introdurre il discorso della continuità del lavoro per gli operatori laici nella scuola cattolica;

— sarà forse necessario incominciare a parlare di un'associazione di insegnanti laici nella scuola cattolica, perché responsabilmente siano essi stessi a costituirla.

Scheda n. 5 — Questioni economiche

a) Si richiede una migliore organizzazione amministrativa. In concreto:

— la scuola ad ogni inizio d'anno deve poter formulare il proprio bilancio preventivo;

— al termine dell'anno di attività scolastiche non può mancare la revisione dei bilanci;

— la distinzione e la separazione tra amministrazione della comunità religiosa e della comunità scolastica sono da considerare il punto di partenza per una chiarezza gestionale.

b) Si chiede al settore Economia della Cisi che prepari una scheda-guida per le voci che devono essere considerate al momento della determinazione dei costi della scuola e perciò della retta da fissare.

c) La partecipazione agli organismi nazionali e regionali preposti ai problemi economici, all'AGIDAE in concreto, è la strada unica per far presenti i criteri che dirigono le nostre scelte e per orientare una ' politica di economia scolastica ' rispettosa del carisma salesiano.

d) Ogni scuola riconsideri la ' fascia ' dichiarata e rispondente ai costi reali, in vista dei *contratti* da stipulare con quanti operano nell'istituzione scolastica.

e) Il CNOS si senta impegnato a ricercare i motivi sindacali validi e sufficienti per affrontare in modo decisivo il problema dei destinatari delle nostre scuole.

f) Ogni comunità scolastica locale sia attenta alle accettazioni perché non si creino discriminazioni e selezioni previe, per motivazioni unicamente economiche.