

GIUSEPPE
RUTA

La cultura etico-religiosa nella F.P.

1. PREMESSE. Le nostre intenzioni "a tutto tondo"

1.1. *L'esperienza "formativa" dei CFP*

Anche se in poche battute, non si può fare a meno di riandare alle radici storiche del CNOS-FAP. Tra le diverse opere educative, la FP possiede una sua tipicità da porre in rilievo sin dall'inizio e da tenere presente lungo la progettazione, realizzazione e valutazione di una *Guida curriculare di cultura etico-religiosa*¹, pena la produzione-recezione di un documento estraneo e di un testo emarginato dallo stesso ambiente formativo da cui è nato e verso cui nutre la pretesa di offrire un servizio. Da quando è nata l'idea di tale Guida, si è cercato in tutti i modi di elaborarla tenendo presente il singolare "contesto" a cui essa è destinata e per cui possa risultare utile e significativa.

¹ **Segle e abbreviazioni usate nel testo:** ER = Cultura Etico-Religiosa; CFP = Centro/i di Formazione Professionale; CG = Cultura Generale; IRC = Insegnamento della Religione Cattolica; PFG = Progetto Formativo Globale; SCTP = Scuola/e e Centro/i Tecnico-Professionale/i; UT = Unità Tematica.

Nonostante la connotazione ottocentesca dell'impostazione di Don Bosco, non sfugge a nessuno quanta vicinanza vi sia tra la sensibilità del prete dei giovani apprendisti e le moderne prospettive formative.

Nel solco della storia della formazione professionale in Italia² e della tradizione salesiana in questo campo così delicato ed importante³, nell'attuale considerazione del mondo del lavoro e delle nuove prospettive educative e formative⁴, la FP, pur mantenendo l'impegno specifico della preparazione professionale, non può non caratterizzarsi come un processo debitamente articolato, sistematico e flessibile atto a promuovere l'uomo "integralmente", nella sua dimensione etico-sociale e politica, con una sensibilità e apertura ai valori collegati al trascendente. In quest'alveo la FP s'innesta nel dinamismo congiunto della professionalità lavorativa e della cultura umanistica, non autoescludendosi dalle innovazioni tecnologiche e dal ricco patrimonio culturale della Nazione, dell'Europa e del Mondo. Così:

"[...] la Federazione CNOS/FAP intende educare all'esercizio di una professionalità matura attraverso la proposta di una *cultura*:

- che è *professionale*, in quanto è centrata sulla condizione produttiva in cui i soggetti in formazione vivono e hanno da esercitare la loro capacità di lavoro;
- che è *umanistica*, in quanto inquadra la professionalità in una concezione globale dell'uomo radicalmente capace di costruire una storia a misura d'uomo e una convivenza sociale a servizio di una vita personale e comunitaria, civile e umanamente degna;
- che è *integrale*, in quanto la professionalità e il lavoro ottengono la loro piena significatività nella dimensione etica e religiosa della vita, che in particolare motivano la ricerca e la solidarietà di tutti verso il bene comune e verso una *storicità culturale aperta e stimolata dalla trascendenza*"⁵.

² Cfr. HAZON F., *Storia della formazione tecnica e professionale in Italia*, Armando, Roma 1991.

³ Nell'insorgente *exploit* della rivoluzione industriale, le *Costituzioni della Società di S. Francesco di Sales* del 1874 (*Testi critici* a cura di F. Motto, LAS, Roma 1982, p. 75) riportavano all'art. 4 della parte che riguardante lo scopo della Società salesiana: "Avvenendo spesso che si incontrino giovani talmente abbandonati, che per loro riesce inutile ogni cura, se non sono ricoverati, perciò per quanto è possibile si apriranno case, nelle quali coi mezzi, che la divina Provvidenza ci porrà tra le mani, verrà loro somministrato ricovero, vitto e vestito; e mentre si istruiranno nelle verità della cattolica Fede, saranno eziandio avviati a qualche arte o mestiere". Prima dell'istituzione di tali centri di accoglienza, di educazione integrale e di avviamento al lavoro, non vanno dimenticati nell'opera educativa di Don Bosco i primi contratti di lavoro stipulati per sua mediazione tra i datori di lavoro e i suoi ragazzi: cfr. il testo del contratto tra Don Bosco e il falegname Giuseppe Bartolino per garantire gli elementari diritti del giovane Giuseppe Odasso, risalente all'8 febbraio 1952, conservato in *Contratti - Archivio storico salesiano*, Casa Generalizia SDB, Roma.

⁴ Cfr. i recenti contributi di VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana. Memoria e attualità per un confronto. Indagine sul campo*, LAS, Roma 1997; IDEM (edd.), *Formazione professionale salesiana. Proposte in una prospettiva multidisciplinare*, LAS, Roma 1998.

⁵ CNOS-FAP, *Proposta formativa*, Roma 1989, pp. 27-28, n. 5.1.

È sorprendente la consonanza di fondo che sta alla base delle intuizioni di Don Bosco e dell'evoluzione storica della FP. Senza indugiare sui dettagli, gli elementi di sintesi possono essere così riassunti in termini di passaggi:

- l'intenzionalità formativa si è spostata dal mestiere e dal lavoro alla persona e al ruolo sociale che essa è chiamata a ricoprire, da prestazioni puramente esecutive, ad una professionalità che partecipa responsabilmente alla programmazione, al controllo e all'informatizzazione;
- nella cornice dell'evoluzione plurisecolare della concezione di "lavoro"⁶, si parla sempre meno d'addestramento⁷ e sempre di più di formazione⁸, intendendo allargare la finalizzazione degli interventi promozionali dal semplice insegnamento di un mestiere ad un più articolato processo che coinvolge la sfera delle conoscenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti dei soggetti, compreso l'apprendistato o l'aggiornamento specialistico;
- si opta più per moduli formativi sistematici ma flessibili, aperti e facilmente spendibili in più direzioni, che non per processi professionali rigidi destinati a saltare davanti a richieste di prestazione sempre mutevoli e a cangianti situazioni di produttività e di mercato nell'attuale assetto socio-economico;
- si passa da un'intenzionalità formativa unilaterale, fissa e circoscritta ad una complessiva, flessibile e suscettibile d'ampliamento, mediante l'acquisizione di sensibilità al cambiamento e alla mobilità geografica e professionale, di capacità interattive nel *team* di lavoro, di motivazione nei confronti della continua riqualificazione oggi richiesta. Prova ne sia, ad esempio, che l'ultimo rapporto dell'UNESCO prospetta le "nuove" competenze esigite nel mondo del lavoro e delle professioni:

⁶ Cfr. TONOLO G., *Lavoro*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, Elle Di Ci - LAS - SEI, Torino - Roma 1997, pp. 593-594.

⁷ Il concetto di "addestramento" è riduttivo, limitato alla sfera comportamentale, al "fare", all'istruzione tecnica ed è solo di riflesso orientato al soggetto in quanto persona umana e personalità in condizione di sviluppo (concentrazione che costituisce il *proprium* dell'educazione e della formazione). Non per nulla, nel linguaggio comune e non, si parla anche di "addestramento" nei confronti degli animali. Analoga è la distinzione tra "educazione" e "allevamento" che fa MARITAIN J. nel suo famoso saggio *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1986²⁴, p. 14ss. In termini più precisi esso sta ad indicare "l'insieme di azioni volte a far acquisire destrezza, comportamenti ben definiti in determinate situazioni e capacità concrete nel risolvere problemi specifici": ZANNI N., *Addestramento*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, p. 25.

⁸ Per "formazione" si può intendere "un processo attraverso il quale delle persone possono acquisire, aggiornare o anche solo migliorare le proprie conoscenze e capacità in vista di un esercizio più produttivo e responsabile di un'attività professionale": ZANNI N., *Formazione professionale*, in PRELLEZZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, p. 438. La finalità della FP è quella dell'autorealizzazione dell'uomo nell'ambito lavorativo e occupazionale. Si noti la visuale più ampia e dinamica della FP e l'elemento "responsabilità" inserito nella descrizione su riportata con riflessi di natura etica e religiosa.

“Anziché richiedere un'abilità, che essi vedono ancora troppo strettamente legata all'idea di cognizioni tecniche, i datori di lavoro richiedono la competenza, cioè un misto, specifico per ciascun individuo, d'abilità nel senso stretto del termine, acquisita attraverso la formazione tecnica e professionale, di comportamento sociale, di un'attitudine al lavoro di gruppo, e d'iniziativa e disponibilità ad affrontare rischi. [...] Tra queste qualità, l'abilità di comunicare, di lavorare con gli altri, di affrontare e risolvere conflitti sta diventando sempre più importante. Questa tendenza risulta accentuata dallo sviluppo delle attività di servizio”.

In questo quadro di riferimento intende collocarsi la seguente Guida curriculare come ogni intervento specifico che miri alla formazione professionale e integrale dei soggetti giovanili, prestando attenzione in modo particolare all'utenza *svantaggiata* che approda nei nostri CFP: *drop-out* della scuola, inoccupati/disoccupati, immigrati, disabili¹⁰.

1.2. Il contesto: coordinate per una Guida curriculare

Alcuni accenni di contestualizzazione hanno lo scopo di rendere ragione e in qualche modo motivare le scelte che stanno alla base della Guida e l'impostazione generale finalizzata all'accompagnamento nell'arco formativo professionale dei soggetti in vista dell'assimilazione, apprezzamento e riespressione dei valori fondamentali della persona, del lavoro, della convivenza democratica e dell'apertura al trascendente.

1.2.1. Il mondo giovanile ossia la domanda

Una proposta formativa, che si qualifica come ossequio alla dignità dei soggetti e come servizio d'accompagnamento reso con passione e competenza¹¹, non può non partire dalla domanda dei giovani, dai loro bisogni, dalle loro richieste più o meno epidermiche, dalla loro fondamentale ricerca di senso. In quest'orizzonte si collega più a fondo l'interrogativo sull'identità dei giovani d'oggi, considerandoli più come “risorsa” che come “problema”. Non è impresa facile delinearne l'identikit. Basti pensare per un attimo ai cambiamenti avvenuti nella condizione giovanile in questi ultimi trent'anni, per non rassegnarsi a sostare tranquilli su generalizzazioni definitive. Anche gli studiosi dei fenomeni giovanili avvertono un diffuso “disagio interpretativo”¹².

¹⁰ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo* (1996), Armando, Milano 1997, p. 83.

¹¹ Cfr. DEL CORE P., *Maturazione della personalità e orientamento*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 71-73.

¹² Sulla centralità dei soggetti in formazione e sulla “qualità totale” che deve assumere la proposta educativa: cfr. AVATANEQ B., *La qualità totale nelle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 183-190.

¹³ Cfr. MION R., *Giovani*, in PRELLEZ J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 476-477; IDEM, *Rassegna storico-bibliografica delle più importanti ricerche in sociologia della gioventù: 1945-1985*, in “Orientamenti Pedagogici” 32 (1985) pp. 985-1034. Tra le recenti ricerche (dal 1985) sono da ricordare le più importanti: CALVI G. - PARISETO L., *L'età*

□ I punti nevralgici della condizione giovanile

Da un vaglio complessivo delle ricerche, tra gli aspetti più studiati e presi di mira dagli osservatori dei fenomeni giovanili sono:

- ✓ la forte concentrazione su se stessi¹³ e la conseguente selezione delle proposte e delle offerte educative, formative e lavorative, socio-politiche ed istituzionali;
- ✓ la ricerca, anche se silenziosamente sofferta, del rapporto con gli altri e le "diversità";
- ✓ la percezione tendenzialmente "presentista" del tempo¹⁴.

Nell'attuale configurazione socio-culturale, i giovani si stagliano sempre di più come "soggetti in cerca di definizione" nello spazio e nel tempo¹⁵.

Fortemente radicata nel presente, la visione dei giovani contemporanei tende sempre più di scrollarsi di dosso l'eredità del passato, ad essere "sme-morata"¹⁶ e "disorientata". Particolare fragilità viene rilevata nella ritrosia ad avanzare pretese progettuali a lunga gittata¹⁷, con scelte ipotecate da marcata reversibilità. Per i giovani d'oggi "fare esperienze interessanti nel presente è più importante che pianificare il futuro"¹⁸.

della dipendenza. *Ricerca Eurisko*, Franco Angeli, Milano 1996; CAVALLI A. - DE LILLO A. (edd.), *Giovani anni '80. Secondo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1988; IDEM, *Giovani anni '90. Terzo rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1993; BUZZI C. - CAVALLI A. - DE LILLO A. (edd.), *Giovani verso il Duemila. Quarto rapporto IARD sulla condizione giovanile in Italia*, Il Mulino, Bologna 1997; COSPES (ed.), *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1995; DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni. Quando si cresce in una società eticamente neutra*, Il Mulino, Bologna 1997.

¹³ Cfr. DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, p. 27.

¹⁴ Cfr. in particolare: GARELLI F., *La generazione della vita quotidiana. I giovani in una società differenziata*, Il Mulino, Bologna 1984; CAVALLI A. (ed.), *Il tempo dei giovani. Ricerca promossa dallo IARD...*, Il Mulino, Bologna 1985; CANEVACCI M. et alii, *Ragazzi senza tempo. Immagini, musica, conflitti delle culture giovanili*, Costa & Nolan, Genova 1993; DONATI P. - COLIZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 215-245, 301-304. In generale: AA.Vv., *L'uso del tempo degli italiani*, Centro Studi San Salvador - Telecom Italia, Venezia 1996.

¹⁵ Con un indice più elevato di ottimismo, il rapporto IARD '97: "Quello che agli occhi di molti adulti, cresciuti in orizzonti sociali e culturali più consolidati, può sembrare un atteggiamento ripiegato sul "giorno dopo giorno, poi, si vedrà", palesa invece una capacità di "adattamento non rinunciatorio" alle opportunità e ai casi della vita in condizioni di incertezza che molti giovani sembrano aver sviluppato in misura notevole" (p. 30).

¹⁶ Cfr. SCIOLLA L. - RICOLFI L., *Vent'anni dopo. Saggio su una generazione senza ricordi*, Il Mulino, Bologna 1989.

¹⁷ Si è parlato da dieci anni a questa parte di "rinvio delle grandi decisioni o opzioni fondamentali": MILANESI G., *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*, Elle Di Ci, Leumann - Torino 1989, p. 97. Cfr. MELUCCI A., *Giovani e lotta per l'identità* (Intervista a cura di G.C. De Nicolò), in CENTRO SALESIANO DI PASTORALE GIOVANILE (ed.), *Ipotesi sui giovani. Oltre la marginalità e la frammentazione*, Borla, Roma 1986, pp. 49-54; GARELLI F., *La vita quotidiana come compensazione*, *ibidem*, pp. 89-105.

¹⁸ IARD 97, p. 29.

Tra i sintomi di quest'incertezza del senso storico sta l'artificiosità assunta dal tempo libero, consumato più che valorizzato, evasivo più che vissuto, molte volte inibente e alienante più che liberante¹⁹. La "cultura del consumo" che mira al massimo profitto dei beni nell'"attimo fuggente", coinvolge, di fatto, anche la sfera dei valori: le amicizie, gli incontri, le relazioni pubbliche e private, i riti liturgici come le esperienze mistiche (nuove religiosità e pratiche magiche), l'attività lavorativa (quando si ha la fortuna di svolgerla con sufficiente stabilità e dignitosità), perfino i significati ultimi. In uno slogan si potrebbe dire: "tutto e subito". Tutto può essere consumato in un istante per tornare ad essere "quelli di prima", "quelli di sempre", magari con qualche tocco di "verniciatura fresca", nel quadro di una personalità "a mosaico" o "a bricolage"²⁰.

Ciò che sembra caratterizzare l'intera e complessa situazione è la tensione tra *marginalità* sociale²¹, *frammentarietà*²² e *protagonismo* giovanile. Lo spirito d'iniziativa e l'azione effettiva delle nuove generazioni appaiono originali, più sommersi e silenziosi, si direbbe di profilo "pacifista", e certamente meno appariscenti rispetto a quelli del '68, in una continua ricerca di definizione. Non è facile fare paragoni con i precedenti *target* generazionali²³. L'attuale condizione giovanile risente di particolari oscillazioni, che creano a movimenti imprevedibili e aperti a molteplici sviluppi²⁴. Secondo il rapporto IARD 97, "per molti giovani (quasi i due terzi del campione) è molto importante "fare esperienze" prima di impegnarsi in un progetto o fare delle scelte che rischiano di diventare vincolanti e restringere gli orizzonti del loro futuro"²⁵.

□ L'indicatore privilegiato del lavoro

I rilievi fatti precedentemente si riflettono sul rapporto che i giovani hanno con l'attività lavorativa, sia dal punto di vista oggettivo con tutte le sfide e le precarietà che il mondo attuale esibisce nei confronti delle nuove generazioni (come ad esempio la crescente disoccupazione, la dequalificazione dei titoli e delle abilità conseguite, i ritardi d'inserimento nel mondo lavorativo,

¹⁹ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp. 107-109.

²⁰ Cfr. MONTESPERELLI P., *La maschera e il "puzzle". I giovani tra identità e differenza*, Città della, Assisi 1984.

²¹ Si intende per "marginalità" la condizione di impossibilità a partecipare o almeno ad influire sugli organi dirigenti della società e delle istituzioni.

²² Consiste nella dissoluzione di un unico centro culturale e in una globale decentrazione dei sistemi di significato; cfr. il volume culturalmente indicativo che, a partire dall'arte, rivela l'"anima" e i "misteri" del nostro secolo: SEDLMAYR H., *Perdita del centro. Le arti figurative del diciannovesimo e ventesimo secolo come sintomo e simbolo di un'epoca*, Borla, Roma 1983. L'accentuato presentismo, la relativizzazione dell'esperienza passata, l'eccedenza delle opportunità di scelta sono i sintomi principali della frammentazione nell'individuo e nel tessuto sociale.

²³ Cfr. INGLEHART R., *La rivoluzione silenziosa*, Rizzoli, Milano 1983.

²⁴ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp. 43-52.

²⁵ IARD 97, p. 28.

la diffusione dell'occupazione irregolare, l'"area grigia del lavoro precario"²⁶, la prospettiva del passaggio da un lavoro "compatto, definito e riconosciuto" ad uno "variegato, fluido e apolide"²⁷...), sia dal punto di vista soggettivo con le visioni e reazioni giovanili di fronte al lavoro e alla sua cultura (come soprattutto l'aumento di forme di frustrazione, inibizione, paura e sentimenti di colpa, calo dell'autostima, sensazione d'inutilità nelle nuove generazioni...) ²⁸.

I fenomeni di disoccupazione non hanno quindi dei risvolti semplicemente economico-produttivi o di sostenimento tendente all'autonomia economica, ma si ripercuotono sull'intera personalità dei giovani (liberazione di sé, autorealizzazione, identità) e sull'intero equilibrio complessivo della società (solidarietà, convivenza pacifica e democratica).

Lo scollamento tra sfera dei valori e attività lavorativa ha prodotto oscillazioni perdenti, creando o culture tecnicistiche disumanizzanti o all'opposto culture assiologiche disincarnate. La separazione tra identità e lavoro, inoltre, non ha conferito ad entrambi maggiore qualità di vita e aderenza al momento attuale. Si può spiegare in questi termini una certa "disaffezione" dal lavoro da parte dei giovani, che può prendere la piega positiva nel tentativo di recuperare "dignità" e di cercare di adattarsi²⁹, mediante l'atteggiamento di selezione delle opportunità in base a criteri di autorealizzazione e di funzionalità del lavoro in direzione di una migliore "qualità della vita"³⁰. Infatti, se non si possono nascondere effetti preoccupanti dovuti anche al non-lavoro (tossicodipendenza, delinquenza, vagabondaggio...), vi sono in positivo forme imprenditoriali d'inventiva produttiva e di cooperazione che denotano una buona reattività e voglia di ripresa.

²⁶ Cfr. AMBROSINI M., *Giovani e lavoro. Una transizione difficile*, in "Rassegna CNOS" 12 (1996) 2, pp. 93-108.

²⁷ ACCORNERO A., *Una transizione epocale per il mondo del lavoro*, in "Rassegna CNOS" 15 (1999) 1, p. 14.

²⁸ Cfr. MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, pp.58-59. In IARD 92, si fa notare che gli "stereotipi del rifiuto" e del "conformismo", sottoposti a verifica in base ai dati ottenuti, si rivelano infondati (cfr. p. 43). Cfr. AMBROSINI M. (ed.), *La fabbrica dei giovani. Il lavoro dei giovani tra necessità e progetto*, Edizioni Solidarietà, Rimini 1995; D'ALESSANDRO V., *Ethos giovanile e lavoro: senso del lavoro e strategie professionali in una società differenziata*, Franco Angeli, Milano 1991; GARIBALDO F. (ed.), *Il lavoro tra memoria e futuro. Nuovi modelli per l'Europa*, Ediesse, Roma 1994; ISFOL, *Rapporto ISFOL 1995. Formazione - Orientamento - Occupazione - Nuove tecnologie - Professionalità*, Franco Angeli, Milano 1995; ISFOL, *Rapporto ISFOL 1998. Formazione e occupazione in Italia e in Europa*, Franco Angeli, Milano 1998; ZURLA P. (ed.), *Giovani, lavoro e contesto locale*, Franco Angeli, Milano 1991.

²⁹ Cfr. IARD 97, pp. 55-86.

³⁰ "Gran parte dei giovani, avendo esorcizzato la preoccupazione per il posto di lavoro, appaiono molto interessati ai contenuti e alle modalità del lavoro ed esprimono una forte richiesta di autonomia, non temono la flessibilità del rapporto di lavoro, che anzi vedono con favore, prediligono la dimensione creativa del lavoro, in grado di favorire l'autorealizzazione personale, ricercano opportunità di apprendimento e crescita professionale, allo scopo di poter esprimere al meglio le proprie capacità": IARD 92, pp. 46-47.

□ L'impegno socio-politico

L'impegno politico che caratterizzava gli anni a cavallo del '68 ha ceduto il passo ad altre forme di partecipazione sociale di cui il volontariato è l'espressione più diffusa, anche se vissuta da una pur ristretta cerchia di giovani. Si tratta di un impegno che da una parte accorcia le distanze tra sfera privata e pubblica e dall'altra incarna nuovi valori cui gran parte di giovani d'oggi dice di tenere. L'attenzione è rivolta non su grandi progetti politici o su teorie ideologiche di ampio respiro³¹, ma sui bisogni sociali immediatamente colti, succintamente interpretati e soccorsi seguendo la linea della gratuità e dell'"episodico", realizzato nel dopolavoro e nel dopostudio, assumendo generalmente una portata pubblica ed organizzata. La creatività del nuovo corso di sensibilità politica trova nelle "cooperative" una forma aggregativa di intervento nella sfera sociopolitica (anche se più al Nord e meno al Sud d'Italia). È in ogni caso un settore che, nel periodo denominato post-politico, lascia trasparire "una domanda di partecipazione politica seria, che prelude ad altri modi più flessibili che immaginare e vivere la dimensione della politica"³². Di fronte alle istituzioni permane una critica radicale anche se questa contestazione non appare colorata da eclatanti cortei e segnata da scontri violenti o da pressioni fortemente ideologizzate. Le nuove forme espressive di dissenso non consentono di utilizzare categorie del tipo "reflusso nel privato"³³, preferendo altre categorie più adeguate (ad es. "neo-individualismo", "cultura del narcisismo"³⁴).

□ La domanda religiosa

Osservando, poi, l'atteggiamento complessivo che il mondo giovanile ha nei confronti della religione, la sensazione che si prova è "ad imbuto":

"in un Paese dove oltre il 90% dei giovani sono cattolici, due terzi si dichiarano credenti, un terzo ritiene molto importante la religione nella propria vita e un terzo va regolarmente a messa. I giovani che sono religiosamente impegnati, sia che dichiarino di esserlo in via generale sia che dichiarino di partecipare ad attività organizzate da associazioni religiose e da parrocchie, costituiscono, invece, una minoranza abbastanza piccola, come pure quelli che nutrono molta fiducia nei sacerdoti"³⁵.

L'argomento del tramonto delle ideologie e la rinnovata proposta dell'associazionismo confessionale regge poco: sia per la non eccessiva quantità dei giovani che fanno parte di aggregazioni religiose ed ecclesiali, sia soprattutto per una concezione della vita presso adolescenti e giovani prevalentemente etica, fondata sui valori di giustizia, solidarietà e pace, più che su

³¹ Cfr. RICOLFI L. - SCIOLLA L., *Senza padri, né maestri. Inchiesta sugli orientamenti politici e culturali degli studenti*, De Donato, Bari 1980; DONATI P. - COLOZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 177-183.

³² MILANESI G., *I giovani nella società complessa*, p. 102.

³³ Cfr. FERRAROTTI F., *Una critica alle interpretazioni del mondo giovanile dal '77 a oggi*, p. 11.

³⁴ Cfr. MION R., *Giovani*, p. 479.

³⁵ IARD 97, pp. 221-222.

un senso religioso (basato su una percezione dell'alterità: io-Tu trascendente) meno ancora se legato a forme istituzionali.

La religiosità dell'età adolescenziale è in continuo cambiamento e tendente all'individualismo man mano che si va avanti negli anni verso l'età giovanile ed adulta:

"Circa nove adolescenti su dieci del nostro campione, nel momento in cui sono stati sollecitati ad autocollocarsi, non sembrano escludere dalla maturazione della loro identità il riferimento ad un sistema simbolico religioso, per quanto misurato e filtrato dalla propria soggettività. Dunque anche il sottosistema simbolico della religiosità n'è coinvolto. E ne subisce pure le alterne vicende: di moratoria e di esplorazione, di ricerca e sperimentazione, di congelamento e accantonamento; ma anche di progressiva soggettivizzazione"³⁶.

Nell'ambito del società italiana più cattolica che religiosa, più religiosa (o cattolica) che credente³⁷, la tendenza di fede degli adolescenti e giovani è più orientata a Dio o a "qualcos'altro" che a Gesù Cristo, è più teista che cristiana, più etica che religiosa, più interiore o meglio intimistica che esteriore o comportamentale, più femminile che maschile. Essa è complessivamente più legata più alle relazioni che ai contenuti religiosi e di fede.

□ "Complessivamente"

Da quanto è stato finora detto, nel mondo giovanile appaiono *ambivalenze o ambiguità, contraddizioni ed alternanze*, che rispecchiano fedelmente la società complessa in cui viviamo. Indicatore di rilievo è la configurazione multi-etnica, multiculturale e multireligiosa dell'attuale struttura socio-ambientale, condizione che favorisce e incrementa l'atteggiamento possibilista e plurimo dei giovani.

Le istituzioni educative e formative che si pongono al servizio dell'uomo e della società, in una cultura non più "trasmissiva" ma "ermeneutica", sono chiamate ad **"offrire simultaneamente le mappe** di un mondo complesso in perenne cambiamento e **la bussola** che consenta agli individui di trovarvi la propria rotta"³⁸.

La formazione professionale, attenta a quest'urgenza, non può non aiuta-

³⁶ COSPES (ed.), *L'età incompiuta*, p. 174. Il rapporto IARD, seguendo altri criteri tipologici, divide i giovani in tre poli: "religioso" (43,8%), "non religioso" (13,5%) e la cosiddetta "zona grigia" che esprime incoerenze negli atteggiamenti fondamentali (credenze, soggettività, socializzazione, comportamenti etici: cfr. IARD 97, p. 215) che caratterizzano la religiosità (cfr. IARD 97, pp. 224ss.). Il peso dato alla religione non appare rilevante rispetto ad altri valori: cfr. DONATI P. - COLOZZI I. (edd.), *Giovani e generazioni*, pp. 197-200.

³⁷ Cfr. IARD 97, pp. 223-224. "L'atteggiamento dei giovani italiani nei confronti della credenza nel Dio personale della tradizione giudaico-cristiana è simile a quello della popolazione italiana nel suo complesso" (IARD 97, p. 216). I dati sono, quindi, da leggere nel contesto socio-culturale più ampio a livello nazionale e oltre: cfr. GARELLI F., *Religione e Chiesa in Italia*, Il Mulino, Bologna 1991; IDEM, *Forza della religione e debolezza della fede*, Il Mulino, Bologna 1996; IDEM - OFFI M., *Fedi di fine secolo. Paesi occidentali e orientali a confronto*, Franco Angeli, Milano 1996.

³⁸ DELORS J. (ed.), *Nell'educazione un tesoro*, p. 79.

re l'adolescente, il giovane e il giovane-adulto a costituirsi come "personalità prospettica" che:

- vive con particolare intensità l'attimo presente senza fughe nel passato e senza evasioni nel futuro (*ego prospettico* come confluenza armonica di impulsione e propulsione);
- possiede la memoria del passato e ne assume l'eredità positiva (*ego impulsivo*);
- intravede progetti per il futuro e nutre la fiducia di attuarli (*ego propulsivo*)³⁹.

Come si vedrà più avanti l'individuazione delle tre aree di contenuto (identità – relazionalità – progettualità) è anche motivata a partire da quanto finora è stato preso in considerazione.

1.2.2. Il progetto formativo globale ossia la risposta ideale

L'urgenza di riconsiderare il Progetto Educativo Globale dei nostri CFP⁴⁰ e di rilanciarlo⁴¹ è stata avvertita da un po' di tempo a questa parte, anche per dispiegare, valorizzandole quanto più possibile, tutte le risorse disponibili e per evitare dispersioni di energie nell'azione formativa portata avanti con grande generosità e ingente sforzo dai Centri.

Progettare (e riprogettare, come in questo caso) è innanzi tutto intesa di convergenza per il perseguimento della finalità formativa, formulata tradizionalmente secondo l'espressione di Don Bosco: promuovere "onesti cittadini e buoni cristiani". Tale slogan della tradizione, che ha potuto subire l'usura del tempo ed essere diventata un luogo comune, va adeguatamente riespressa. Le parole "onesti cittadini" andrebbero integrate o esplicitate con i valori della dignità, della coscienza, della libertà, della giustizia, della legalità, della laboriosità, della solidarietà e della responsabilità professionale, come l'inciso "buoni cristiani" andrebbe ripensato in riferimento ai valori della consapevolezza della fede, della criticità, della creatività, dell'operosità, della visione cristiana della vita...

Questa finalità educativa va rivisitata inoltre nell'orizzonte culturale d'oggi, segnato dalla multiculturalità, dalla multireligiosità e dal processo vigente di cristianizzazione. Questi fenomeni richiedono simultaneamente:

- l'accoglienza delle diversità culturali e religiose⁴² che tendono ad aumentare in numero e in concrete forme sincretistiche anche nel nostro territorio;

³⁹ Cfr. TONOLO G., *Prospettiva temporale nell'adolescenza*, in "Rassegna CNOS" 10 (1994) 1, p. 52, riportando il saggio di: THOMAE H., *Das Individuum und seine Welt. Eine persönlichkeits-theorie*, Hografe, Göttingen 1968.

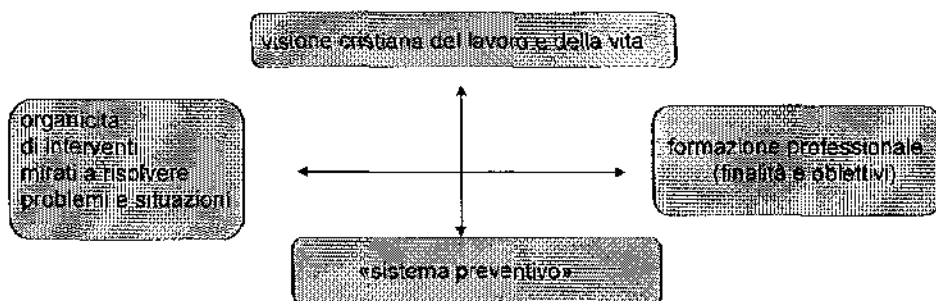
⁴⁰ Cfr. *Proposta formativa*, p. 6, n. 1.5.

⁴¹ Cfr. MALIZIA G., *Il nuovo progetto formativo del CFP, asse portante del cambio organizzativo*, in "Rassegna CNOS" 12 (1996) 1, pp. 27-42.

⁴² Sulla sintonia tra dialogo interreligioso e metodologia educativo-pastorale salesiana: cfr. ANTHONY F.-V., *Gli allievi non cristiani nelle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 367-369.

- ❑ la promozione educativa dei soggetti giovanili cui si offre un rinforzo duplice: formarsi ad una mentalità riflessiva e critica di fronte agli interrogativi etici, religiosi e di fede che il mondo d'oggi pone, con la libertà di introdursi più profondamente nell'esperienza di fede (annunciata, celebrata, vissuta).

In questa luce, i quattro punti cardinali che orientano e rendono dinamico il progetto formativo CFP⁴³ e cioè "cristiano nell'ispirazione, popolare nel servizio e salesiano nello stile educativo", sono:



Se a livello nazionale va ridisegnato il Progetto Educativo Globale del CFP, in tale quadro, a livello locale, va elaborato (o riedito) il progetto formativo dei singoli CFP⁴⁴:

- ◆ interpretando le domande e le risorse del territorio;
- ◆ individuando sistemi e strutture necessari ad una risposta articolata;
- ◆ programmando e verificando i percorsi formativi e gli interventi già in atto;
- ◆ instaurando il dialogo con tutte le forze del territorio disponibili a collaborare o a contribuire in vario modo all'opera formativa dei Centri.

Ne consegue una riconsiderazione del piano specifico della CG e della CER in particolare⁴⁵.

1.2.3. La Cultura Generale nel progetto formativo globale

L'aspetto propriamente critico-riflessivo viene affidato, nell'ambito della FP, alla disciplina CG⁴⁶, ma occorre tener presente che la FP non si compone di saperi teorici e tecnici frammentati, "a scompartimenti stagno". Come dimensione trasversale che pervade ogni ambito e che concretizza la finalità

⁴³ Cfr. *Proposta formativa*, p. 10, n. 2.8.

⁴⁴ Cfr. *Proposta formativa*, p. 8, n. 2.5.

⁴⁵ Cfr. *Progetto Educativo Nazionale dei SDB e delle FMA*, Roma 1995, pp. 85-86. Inoltre, per un tracciato di revisione continua del progetto formativo cfr. *Allegato 3*.

⁴⁶ Sulla verifica in atto della *Guida curriculare della CG*: cfr. NANNI C., *La "Nuova Guida di Cultura Generale" per i CFP del CNOS/FAP*, in "Rassegna CNOS" 7 (1991) 3, pp. 89-105.

culturale della FP, la CG tende a favorire negli allievi "sintesi personali di conoscenze, abilità, capacità, motivazioni, significati all'interno di una modalità fondamentale del porsi della persona che indichiamo con il termine "identità personale"⁴⁷. A questo significato centrato sul soggetto, bisogna aggiungere quello "oggettivo", del "già dato" culturale nel quale l'uomo è inserito e dentro il quale è chiamato ad assimilare e giudicare, personalizzare e discernere, interpretare e riesprimere idee, valori, ideali, stili di vita, attività lavorative ecc.

Punto nevralgico di tale sintesi culturale è il lavoro e la professionalità, visti non come semplice attività riduttiva o meramente produttiva, ma come "attività tipicamente umana che coinvolge la persona in tutte le sue dimensioni (ideativa, cognitiva, razionale, motivazionale, etica...), che opera quale stimolo potente in direzione della stessa ridefinizione dell'identità personale"⁴⁸.

Volendo esprimere tale finalità della CG in competenze e rifarsi ai tre indicatori della domanda giovanile (cfr. 1.2.1) e anticipare in qualche modo le tre aree contenutistiche di CER (cfr. 2.2), si ha:

AREA	Competenze e capacità cognitive
1. Identità	• Conoscenza delle proprie capacità/debolezze sul piano intellettuale, fisico • Fiducia in se stessi e autonomia • Accettazione delle critiche, ricavandone beneficio • Spirito di iniziativa • Capacità di ragionamento logico e di risolvere problemi • Attitudine a farsi carico delle proprie emozioni • Comprensione e sviluppo delle capacità fisiche e di salute • Sviluppo di particolari abilità manuali
2. Relazionalità	• Comprensione e senso degli altri • Attitudine all'autocontrollo e all'accettazione delle regole di un gruppo o di una struttura organizzata • Capacità di cooperare con gli altri in un compito comune • Capacità di ascolto e di comprensione degli altri • Capacità di comunicare oralmente o per iscritto idee, ragionamenti e argomentazioni, progetti operativi, relazioni tecniche
3. Progettualità	• Attitudine ad autoprogettarsi e ad investire risorse per il futuro • Capacità di prendere decisioni • Responsabilità etica e capacità di previsione degli effetti dell'attività lavorativa • Capacità di esprimere giudizi etici sulla vita e l'attività professionale; • Apertura e adattamento a nuove forme lavorative • Flessibilità di fronte a novità tecnologiche e aggiornamenti richiesti • Motivazione nell'auto-aggiornamento e nella formazione permanente • Abilità alla progettazione, pianificazione e organizzazione lavorativa

⁴⁷ BOCCA G., *Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale*, in "Rassegna CNOS" 10 (1994) 3, p. 53.

⁴⁸ BOCCA G., *Contenuti, metodi e modello culturale della Cultura generale nella Formazione Professionale*, p. 54. La Dottrina Sociale della Chiesa (cfr. *Laborem exercens* e *Sollicitudo rei socialis*) si muove in tale direzione umanistica e, insieme, umanizzante.

Queste considerazioni di fondo comportano una concatenazione organica e logico-strutturale che non lascia dubbi. Il CFP intende essenzialmente trasmettere e promuovere la "cultura", sotto l'angolatura della professione e del lavoro e favorire nei singoli giovani una sintesi vitale ed in tutti una sensibilità comune ai valori culturali. L'alternanza scuola-laboratorio garantisce il perseguimento della finalità⁴⁹.

1.2.4. La dimensione etico-religiosa nell'ambito della Cultura Generale

Tra gli obiettivi specifici della CG e tra i contenuti da affrontare assume un particolare rilievo la "dimensione religiosa ed etica". Questa rilevanza, recepita dalla *Guida curriculare* dei CFP, è motivata principalmente dal fatto che l'esclusione della religione cattolica e delle sue implicanze etiche dagli elementi storico-culturali che caratterizzano l'identità italiana comporterebbe *ipso facto*, non solo un marginale impoverimento ma una mutilazione irrimediabile. Il patrimonio nazionale, nei suoi valori fondamentali e nelle molteplici manifestazioni letterarie, pittoriche, scultoree, architettoniche, musicali, sarebbe destinato all'incomprensibilità senza il riferimento alla dimensione religiosa della vita e alla forma "storica" della religione cattolica. La dimensione etico-religiosa, inoltre, costituisce per i soggetti un fattore di integrazione personale e di un'armonica identità e contribuisce, secondo il suo "specifico", a perseguire le finalità della FP. La CER offre, così, un apporto singolare ed insostituibile.

❑ Alcuni interrogativi previ

Alcuni interrogativi si sono imposti alla considerazione dei collaboratori, sin dall'inizio dell'elaborazione della Guida curriculare.

- Innanzitutto la CER, sia essa strutturata autonomamente sia inserita nella CG, è variamente presente in varie forme, talvolta appare in forma latente, di rado è completamente assente nei CFP. Ci si può legittimamente domandare: *è questa sintomo di una "laicità esasperata" e anacronistica? La dimensione etico-religiosa fa parte della CG o è un corpo estraneo, mal sopportato? Viene percepita e considerata nel progetto globale del CFP?*
- Talvolta si assiste ad una perdurante etichettatura "laicista" della proposta formativa dei CFP, in nome del dialogo o dell'accettazione di essa nell'ambito socio-culturale. Qualche volta si preferisce parlare di cultura etica senza alcun riferimento alla sfera religiosa. Ci s'interroga: *è possibi-*

⁴⁹ La riforma Berlinguer sembra essere in sintonia con questo orientamento quando si riferisce alla modulazione congiunta di materie fondamentali, materia di indirizzo, esercitazioni pratiche, esperienze lavorative formative e stage: cfr. *Legge quadro in materia di riordino di cicli dell'istruzione*, art. 8, comma 5. Cfr. inoltre: BRIGIDA M. et alii, *L'alternanza studio-lavoro. Progettazione e gestione di un percorso didattico*, Zanichelli, Bologna 1992; MALIZIA G., *Riordino dei Cicli, FP e sistema formativo integrato*, in "Rassegna CNOS" 13 (1997) 2, pp. 33-45; RANSENIGO P., *Il sistema di formazione professionale regionale dagli Accordi tra Governo e Parti sociali al documento Berlinguer*, in "Rassegna CNOS" 13 (1997) 2, pp. 15-32; ZANNI N., *Riforma e formazione professionale*, in "Orientamenti pedagogici" 41 (1994) 4, pp. 585-595.

le una "cultura etica" areligiosa? Fino a che punto corrisponde alla tradizione salesiana e all'onestà di presentazione della proposta senza ammiccamenti e sotterranee intenzionalità?

- La situazione dei CFP si presenta variegata nella "regolarità" e nella "sistematicità" della CER all'interno dell'attuazione della proposta formativa: quali modalità d'insegnamento /apprendimento vengono attuate? In trasversale (lungo tutto l'anno per ricorrenti ore settimanali) o in forma modulare (per un complessivo numero d'ore in forma intensiva nella CG)?

□ L'esplicitazione del "luogo formativo" della CER

La CER, all'interno del quadro formativo e della disciplina di CG, "nell'orizzonte di una cultura della professione e del lavoro al fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi di essi"⁵⁰, coglie gli aspetti concreti della "religiosità" e della "religione"⁵¹ (in particolare cristiano-cattolica) che caratterizzano la cultura italiana, nel confronto aperto alle dimensioni europea e mondiale.

Mentre in altri contesti nazionali la ratifica "culturale" dell'IRC in ambito scolastico o della CER in ambito della FP viene dichiarata da dettami costituzionali, in Italia la legittimazione di essa si staglia in un regime giuridico di Concordato tra Santa Sede e Stato Italiano (18.02.1984). L'art. 9 comma 2 afferma la connotazione culturale dell'IRC nella scuola italiana:

"La Repubblica Italiana, riconoscendo il valore della cultura religiosa e tenendo conto che i principi del Cattolicesimo fanno parte del patrimonio storico del popolo italiano, continuerà ad assicurare, nel quadro delle finalità della scuola, l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche non universitarie d'ogni ordine e grado".

Non è possibile liquidare in poche battute una questione che si protrae da più di un secolo. Le ragioni che si adducono sul "perché" insegnare IRC nella scuola italiana sono molteplici, come varie sono le argomentazioni apportate contro. Anche nei CFP è stato avvertito il problema, emblematicizzando la sua "identità laica". Questo ha prodotto nelle nostre strutture professionali ad un'emarginazione della CER propriamente detta⁵². Forse si pensa ancora

⁵⁰ Cfr. *Guida curriculare; Proposta formativa*, p. 30; n. 5.4.1; *Progetto educativo nazionale*, p. 53, n. 5.3.1.

⁵¹ Per "religiosità" si intende la dimensione "soggettiva" dell'uomo che percepisce il senso del suo limite e del trascendente; per "religione" invece la dimensione "oggettiva", cioè il sistema di credenze e di pratiche che stanno alla base di una istituzione religiosa. La "fede", nella accezione cristiana, è chiamata di Dio alla comunione con sé e degli uomini tra di loro e risposta personale dell'uomo alla sua iniziativa. La distinzione tra "religiosità" e "religione" è di carattere teorico; nella realtà non è così netta, perché i livelli si intersecano di fatto; cfr. PRENNA L., *L'uomo religioso*, in TRENTI Z. - PAJER F. - PRENNA L. - MORANTE G. - GALLO L. (edd.), *Religio. Enciclopedia tematica dell'educazione religiosa*, Piemme, Casale Monferrato (AL) 1998, pp. 83-110.

⁵² Nonostante che a livello di principio la CER sia ritenuta importante e rilevante: cfr. VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana. Memoria e attualità per un confronto*, pp. 14-15; 112-133; 162; 328-329.

che il “fatto religioso” e il “fatto cristiano” siano “proprietà privata” e non siano rilevanti a fini di un corretto discorso culturale. Tale atteggiamento non è ormai anacronistico, incaponendosi nell’essere “più laici dei laici”? La precedente *Guida curriculare*, sin dalle prime battute, aveva recepito questa istanza culturale, la realtà concreta ha stentato a farla propria. Non si può addurre come motivo di questa “latenza religiosa” nell’ambito della CG, il fatto che tutto l’anno è costellato di momenti formativi che hanno a che fare con la sfera del sacro e del religioso (ad es. giornate di spiritualità, tridui, novene, festività liturgiche e salesiane...), sia perché sono segnate dall’occasionalità, sia perché l’approccio riflessivo-culturale sistematico appare alquanto ridotto.

Lo “specifico” della CER consiste in un approccio culturalmente qualificato e scientificamente condotto della tradizione cristiano-cattolica in se stessa, in rapporto alle altre confessioni o religioni e alle diverse visioni dell’uomo, della vita e del mondo. Di conseguenza l’intenzionalità formativa propria della CER, in quanto disciplina professionale, non mira tanto a sviluppare la religiosità nel soggetto, obiettivo che rientra nel progetto globale e che è perseguibile attraverso modalità educative particolari, quanto ad un approccio ottimamente “distanziato” per conoscere e apprezzare la sfera religiosa, i suoi valori, il suo *ethos* con le sue molteplici manifestazioni. Tutto questo comporta lo sviluppo negli allievi delle seguenti competenze:

- ✓ la lettura e l’interpretazione degli elementi religiosi della cultura
- ✓ l’apprezzamento dei valori del cristianesimo e delle altre appartenenze religiose,
- ✓ con particolare riferimento al lavoro e alla professione.

Durante tutto l’anno gli allievi possono partecipare a momenti educativi di scoperta/riscoperta e crescita della fede, ma la dimensione etico-religiosa nel quadro delle finalità dei CFP va oltre. Essa:

“è vista e voluta come parte integrante della formazione professionale, in quanto aiuta a cogliere le ragioni profonde e il significato plenario della attività lavorativa, della vita professionale e della formazione ad esse nell’insieme della vita professionale e comunitaria. [...] Più specificatamente, almeno a livello intuitivo, si cerca di riferire e di connettere tale dimensione religiosa nell’orizzonte di una cultura delle professionalità e del lavoro, con il fine di stimolare la ricerca dei significati ultimi per tali dimensioni umane e civili”⁵¹.

Il CFP intende essenzialmente trasmettere e promuovere la “cultura”, sotto l’angolatura della professione e del lavoro; la CER, all’interno del quadro formativo e della CG, offre un articolato approccio alla “religiosità” e alla “religione” come essenziali indicatori culturali.

⁵¹ NANNI C., *La pedagogia della formazione professionale salesiana*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, pp. 164-165.

	CULTURA	CULTURA "RELIGIOSA"
DEFINIZIONE	<i>Sistema organico e complesso che forma l'identità di un popolo, di una società, di un gruppo consistente di persone</i>	<i>Sistema organico e complesso che forma l'identità di un popolo, di una società, di un gruppo consistente di persone, segnata da un consistente rapporto con il Trascendente, originando nuovi significati e modifiche culturali</i>
ELEMENTI	▣ area dei valori (idee, stereotipi, pregiudizi che stanno alla base dei comportamenti...) ▣ area dei significati (motivi per vivere, lavorare, guardare al futuro e significato delle persone, delle relazioni, degli avvenimenti, delle cose...) ▣ area della comunicazione (comportamenti, gesti, segni, simboli che esprimono e trasmettono i valori e il sistema dei significati: oralità, scrittura, arte, riti, musica...)	▣ area cognitiva: valori religiosi (idee, stereotipi, pregiudizi che stanno alla base dei comportamenti religiosi...) ▣ area esperienziale: interpretazione religiosa dell'esistenza umana (senso della vita: desideri, ansie, lotta, speranze, dolori, morte...) ▣ area simbolica: produzione e attuazione di gesti, segni, riti, simboli che esprimono e comunicano il sistema dei valori e il quadro interpretativo

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

In ordine all'*oggetto proprio della disciplina*, la CER consta di un'indagine culturalmente fondata dell'esperienza storica del cristianesimo, secondo la tradizione cattolica; nel nostro contesto territoriale nazionale essa è la "forma religiosa" più importante, oltre che la più diffusa, segnata da una particolare concezione di Dio, dalla mediazione "unica" del Cristo e dal contesto ecclesiale che la caratterizza. A tale scopo non può essere eluso il contatto diretto con le fonti della fede cattolica (bibbia, documenti ecclesiali, scritti vari...) e le molteplici testimonianze culturali che la caratterizzano, perché gli allievi abbiano un approccio globale all'evento cristiano: alle sue origini, agli avvenimenti principali che hanno segnato la sua storia e alla sua attuale configurazione carismatica e istituzionale, al messaggio e alla dottrina, al culto

e agli orientamenti etici, al linguaggio e alle relazioni con il mondo, alla speranza di cui il cristianesimo è portatore.

In ordine all'*ambiente CFP*, la CER, facendo uso degli strumenti propri della formazione professionale, contribuisce all'opera culturale d'analisi, di ricognizione critica e d'interpretazione, di promozione di capacità progettative che devono contraddistinguere l'apprendimento specifico e diversificato da altre esperienze d'educazione dell'uomo (come quella "scolastica" e la formazione "permanente").

❑ *Non aut-aut ma et-et*

"Dalle risposte del personale e degli allievi/utenti emerge un giudizio sufficientemente positivo dell'efficacia educativo-pastorale delle SCTP salesiane e questo garantisce la significatività della nostra presenza in tali generi d'opere. Al tempo stesso, l'evangelizzazione appare focalizzata sull'offerta d'alcune attività religiose a cui prende parte la gran maggioranza degli alunni (insegnamento della religione, feste, celebrazioni, incontri di preghiera) piuttosto che sulla trasmissione di una cultura ispirata ai valori evangelici"⁵⁴.

Tra CG-CER e "momenti liturgici e catechistici" previsti o prevedibili nell'ambito del progetto globale dei CFP c'è un rapporto di distinzione e non di separazione, di specificità (che evita confusioni e duplicazioni) nella complementarità progettuale e non d'esclusione⁵⁵. Sarebbe un danno che l'insegnante di CG, oltre alla lamentata stringatezza dei tempi tecnici per svolgere il curriculum, indugiassero su elementi propriamente catechistici di "iniziazione alla fede o ai sacramenti". Non è questo il suo compito nell'ambito della CG. Ciò potrà essere recuperato in altri contesti previsti o prevedibili in sede di programmazione formativo-professionale nello spirito del PFG.

2. Per una Guida curriculare aperta, orientatrice e flessibile

2.1. Nel quadro delle finalità formative della FP e della situazione concreta

Da quanto detto precedentemente, la Guida curriculare di CER intende rispondere ai criteri e alle finalità formative della FP e congiuntamente aderente alla situazione concreta d'ogni CFP. Tutto ciò sarà possibile con la "complicità" degli esperti che hanno materialmente confezionato la proposta

⁵⁴ VAN LOOY L. - MALIZIA G., *Una sintesi in trasversale*, in IDEM (edd.), *Formazione professionale salesiana*, p. 401. Inoltre, più avanti a p. 416, viene caldeggiato "uno sforzo ulteriore per integrare profondamente e di fatto l'educazione religiosa nei processi propri" dei CFP.

⁵⁵ Questa chiarificazione ha il pregio di garantire la "proposta educativa" dell'Ente Erogatore (confessionalità e salesianità) e nello stesso tempo di mostrarsi rispettosa degli effetti educativi diversificati che gli allievi possono raggiungere; da un *minimum* "a sfondo antropologico-professionale" (cittadino onesto) valido per tutti indistintamente a livelli specifici di appartenenza culturale e confessionale ("buon cristiano" cattolico, protestante, ortodosso, "buon musulmano" ...).

e di coloro che operano fattivamente sul terreno della FP. A tale condizione la *Guida* potrà essere:

- ✓ aperta ad ulteriori sviluppi e miglioramenti che è sempre possibile apportare;
- ✓ orientatrice per i punti di riferimento teorico-pratici che intende offrire;
- ✓ flessibile per il livello di sufficiente adattabilità alla prassi che ha la pretesa di avere.

2.2. Tre + una. Le grandi aree tematiche

Nella strutturazione dei contenuti della CER si è cercato di offrire una proposta unitaria e differenziata che potesse garantire concretamente l'apertura, l'orientamento e la flessibilità. È bene dichiarare i criteri dall'inizio.

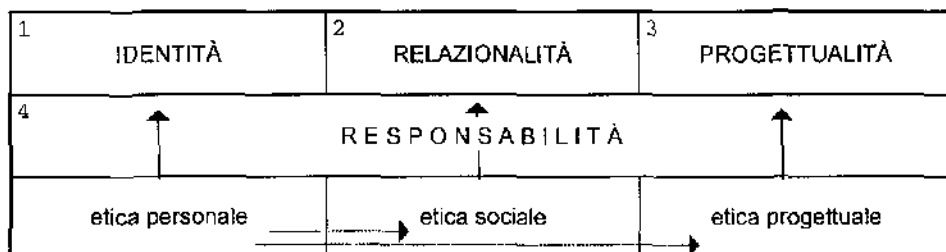
- La suddivisione tematica in quattro aree di cui tre "in verticale" ed autonome (identità - relazionalità - progettualità) e una "trasversale" e correlata alle precedenti (responsabilità) non solo permette una scansione temporale triennale (un'area per ogni anno), ma anche può offrire materiali per una proposta adeguatamente articolata per un secondo livello di FP. La scansione tripartita o quadripartita non è rigida, ma può garantire una buona flessibilità didattica (ad es. spigolando i nuclei tematici che interessano o privilegiando le UT "obbliganti" e tralasciando quelle "opzionali" d'amplificazione contenutistica).
- Si è cercato di evitare ripetizioni tematiche, peraltro presenti nella *Guida curriculare* (vedi ad es. "spiritualità del lavoro").
- Una prima identificazione (ma da amplificare in sede didattica) dei prerequisiti, obiettivi, nuclei tematici e sussidiatura in base al quadro progettuale di riferimento dà una mano fattiva per stilare il piano didattico di ricerca e di lavoro con gli allievi.
- La proposta permette di operare una scelta di tipo modulare nell'ambito della CG come anche seguire un processo trasversale lungo il percorso di CG.
- Si tende a garantire sia la dimensione cognitiva sia quella riflessivo-esperienziale della CER nei CFP.

Il motivo fondamentale che raccorda i precedenti è la centralità del soggetto in formazione in correlazione con la proposta etico-religiosa del cristianesimo, dato che si sente forte e insopprimibile:

"la necessità di accompagnare la persona nella scoperta di se stessa e delle sue ricchezze interiori, di sperimentare la comunicazione gratuita e vera di questa sua ricchezza e di quella degli altri, accettati come diversi, ma non considerati come un pericolo, di imparare a pensare ed a vivere la propria esistenza come vocazione e missione al servizio degli altri nel mondo"⁵⁶.

⁵⁶ DOMENECH COROMINAS A., *L'efficacia educativo-pastorale delle Scuole e Centri salesiani*, in VAN LOOY L. - MALIZIA G. (edd.), *Formazione professionale salesiana*, p. 342.

Graficamente si ha:



Questa reimpostazione dell'impianto ha richiesto una ricalibratura dei contenuti possibile mediante una migliore essenzializzazione e una più adeguata disposizione metodologica "specificata" dei CFP.

Per ogni area, che contempera nel proprio ambito dinamiche antropologiche e teologiche, sono offerti in connessione sinottica i prerequisiti (come indicatori analitici della situazione iniziale dei soggetti e dei loro requisiti di base), gli obiettivi (come competenze che i soggetti sono chiamati a perseguire), i nuclei tematici (i contenuti esperienziali e culturali da proporre) e degli esempi di sussidiatura. Sono evidenziate con (■) le UT ritenute centrali e in qualche modo obbligatorie, distinte da quelle secondarie che secondo le opportunità possono essere tralasciate (□).

PRIMA AREA: IDENTITÀ (cfr. grafico area 1)

La prima area è imperniata attorno al concetto di "identità", che indica l'"individualità" e la "distintività" di un soggetto. Più di tutti gli altri esseri, l'identità dell'uomo sottolinea la sua dignità e il suo valore per ciò che è, nella sua unicità e irripetibilità. Essa indica una struttura fisiologica, cognitiva, affettiva, comportamentale a confluenza tra autopercezione del soggetto stesso e riconoscimento di dignità e di ruolo da parte degli altri (eteropercezione da parte di: famiglia, scuola, comunità, società).

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando valorizza e riconosce l'identità di ciascun allievo e lo aiuta a prendere consapevolezza di quello che è, nella realistica ma fiduciosa conoscenza delle proprie risorse e dei propri limiti. In questa sofferta ma appassionata ricerca della propria identità, gli allievi sono invitati ad individuare i valori della dignità dell'uomo che non può essere ridotto ad uno strumento, ma costituisce un fine e s'impone per se stesso al rispetto e alla considerazione più piena da parte di tutti. Sono inoltre stimolati a scoprire l'identità di Dio e la funzione umanizzante della religiosità e della religione, l'identità di Gesù Cristo come specifico della fede cristiana. Egli, infatti "si è unito in certo modo ad ogni uomo. Ha lavorato con mani d'uomo, ha pensato con mente d'uomo, ha agito con volontà d'uomo, ha amato con cuore d'uomo" (*Gaudium et spes*, n. 22). Confrontandosi con Lui, l'uomo si arricchisce e può rinnovarsi in profondità:

“Chiunque segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo” (*Gaudium et spes*, n. 41).

Nella costruzione della propria identità e nello sviluppo della propria personalità, la dimensione religiosa non è alienante e la singolarità cristiana, nella dinamica dell'incarnazione, del Dio fatto uomo, non rende menomato e non mortifica l'uomo ma n'esalta la dignità, elevandolo al massimo delle sue potenzialità.

Gli interrogativi di fondo di quest'area sono: *Chi sono io? Chi è l'uomo? Chi è Dio? Chi è Gesù Cristo?*

Le UT sono:

☒ Vivere e esserci

☐ L'uomo “cercatore di Dio”

☒ Chi sei tu, Gesù di Nazareth?

☒ La pasqua di Gesù

☐ Evangelizzare: portare una lieta notizia

SECONDA AREA: RELAZIONALITÀ (cfr. grafico area 2)

La seconda area è incentrata attorno al concetto di “relazionalità”, che indica il rapporto di ogni “individualità” con l’“alterità”, il rapporto tra persone in vista di uno scambio e di comunicazione, l’“essere con” gli altri. Se l'accento dell'identità è posta sull'individuo, sul singolo, qui si fa leva sulla dimensione sociale, nella concretezza della rivelazione dell'altro-da-sé (dell’“*epiphania* del volto” direbbe E. Levinas). La dignità e il valore dell'altro s'impone alla considerazione del soggetto originando fondamentalmente ogni relazione interpersonale. Il contatto tra persone coinvolge interamente la struttura umana dalla dimensione fisiologica a quella cognitiva, da quell'affettiva a quella comportamentale, rimanendone segnati, raggiungendo una ricca e quanto varia gradazione relazionale e dando vita a molteplici forme aggregative e relazionali (famiglia, gruppo, classe, comunità, società, mondo).

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi atteggiamenti e comportamenti relazionali e sociali positivi, quando stimola a vedere nella “diversità” non tanto un limite quanto una risorsa. Il rapporto con le altre religioni non va vissuto come attacco alla propria identità e integralità, ma come occasione di confronto e di arricchimento vicendevole. Il dialogo interreligioso è consapevolezza di identità e di alterità, senza confusione e sincretismi. I valori della fraternità e della solidarietà vengono colti in tutta la loro portata, cogliendone l'urgenza per il mondo di oggi e il collegamento fortemente propositivo con il messaggio di Gesù Cristo e con la sua volontà di radunare in comunità non solo i suoi discepoli, ma invitando tutti indistamente al banchetto della vita. La riscoperta della relazionalità ecclesiale che si dilata fino a coinvolgere il mondo intero non è altro che l'emanazione dello stile relazionale del Cristo che “volle essere partecipe della convivenza umana. Fu presente alle nozze di Cana, entrò nella casa di Zaccheo,

mangiò con i pubblicani e i peccatori. Egli ha rivelato l'amore del Padre e la privilegiata vocazione degli uomini, rievocando gli aspetti più ordinari della vita sociale e adoperando linguaggio e immagini della vita d'ogni giorno. Santificò le relazioni umane, innanzi tutto quelle familiari, dalle quali traggono origine i rapporti sociali, volontariamente sottomettendosi alle leggi della sua patria. Volle condurre la vita di un lavoratore del suo tempo e della sua regione" (*Gaudium et spes*, n. 31).

Nella costruzione di relazioni mature, la dimensione religiosa non sminuisce e non annacqua i vincoli relazionali, né li sottopone a chiusure o mortificazioni, ma dischiude dimensioni universali e profondità incommensurabili. Il cristianesimo, poi, non rimpicciolisce il cuore degli uomini ma lo dilata senza restrizioni e tendenze egoistiche.

Gli interrogativi di fondo sono: *Chi siamo noi? Chi è la comunità umana? Chi sono le grandi religioni? Chi è la Chiesa? Quali sono i segni di appartenenza alla comunità cristiana e alla società civile?*

Le UT sono:

☒ Vivere e entrare in relazione

☐ Cristianesimo e religioni a confronto

☒ La Chiesa "convocata", "popolo in cammino"

☒ C'è una pasqua per la Chiesa

☐ In un mondo di segni

TERZA AREA: PROGETTUALITÀ (cfr. grafico area 3)

La terza area è imperniata attorno al concetto di "progettualità", che connota l'essere umano come libertà d'autodeterminarsi, di operare delle scelte e di progettare il futuro personale e, in maggiore o minore misura (secondo il ruolo sociale), quello degli altri e, in definitiva, del mondo. Sin dalle piccole scelte a quelle più globali, l'uomo costruisce il proprio futuro, realizza il proprio progetto di vita. Le sue parole, i suoi comportamenti, il suo cuore e la sua mente, l'intero suo essere compongono un disegno d'umanizzazione o di disumanizzazione. L'"essere se stesso e nessun altro" ed il "vivere con gli altri" generano l'"essere per", la progettazione personale e interpersonale in vista di una realizzazione che coinvolga tutti e ciascuno. Tra le esigenze individuali e quelle collettive (o degli altri) s'instaurano talvolta incompatibilità e si possono scatenare conflitti. Non sempre i processi di personalizzazione e di socializzazione si nutrono vicendevolmente. La progettualità chiama in causa il riferimento a delle norme etiche e regole di comportamento con la continua verifica della regolazione (rispetto/trasgressione delle regole in riferimento alle norme). La fede cristiana (il vangelo e la dottrina sociale della Chiesa) e le traiettorie etiche suggerite dalle altre filosofie e teologie religiose, possono aiutare a discernere le vie migliori e motivare incoraggiandole scelte profetiche e coraggiose. Questa è la percezione della comunità cristiana: "E, infatti, i beni, quali la dignità dell'uomo, la fraternità e la libertà, e cioè tutti i buoni frutti della natura e della nostra operosità,

dopo che li avremo diffusi sulla terra nello Spirito del Signore e secondo il suo precetto, li ritroveremo poi di nuovo, ma purificati da ogni macchia, ma illuminati e trasfigurati, allorquando il Cristo rimetterà al padre il regno eterno e universale [...]. Qui sulla terra il regno è già presente, in mistero; ma con la venuta del Signore, giungerà a perfezione" (*Gaudium et spes*, n. 39; cfr. n. 45). Il lavoro, come attività che prende l'uomo interamente (nella sua identità, relazionalità e progettualità) e secondo il senso della fede cristiana, aderisce pienamente al momento presente e non fugge da esso, facendo tesoro delle conquiste delle generazioni passate tende a trasformare la terra, nella consapevolezza che l'oggi non è definitivo ma proteso al compimento definitivo della storia.

La FP raggiunge il suo scopo formativo quando promuove negli allievi capacità d'orientamento e di progettazione, quando aiuta a vedere oltre l'immediato e nello stesso tempo a non fuggire dalle sfide del presente, quando forma alla valorizzazione fedele e creativa delle risorse disponibili. Il cristianesimo non restringe la visuale e non mortifica la prospettiva del futuro, ma alimenta la tensione verso il vero progresso dell'umanità anticipato da Cristo nella pasqua e continuato dall'impegno tante volte nascosto dei cristiani che con la propria attività hanno contribuito, insieme a tanti uomini di buona volontà, al progresso del pianeta.

Gli interrogativi di fondo sono: *Verso dove vado? Quali sono le possibili scelte di vita? No un progetto per il mio futuro? Qual è lo stile di vita del cristiano? Quale è il ruolo del cristiano nella società e nel mondo?*

Le UT sono:

1. Vivere e progettarsi

- ☐ Tante vie per realizzare la vita

2. Il manifesto della vita felice

3. La "vita nuova" del cristiano e la passione per questo mondo

- ☐ Una "maestra" con pochi scolari

QUARTA AREA "TRASVERSALE": RESPONSABILITÀ

Questa quarta area "trasversale" centrata sulla "responsabilità" può costituire il *trait d'union* tra le prime tre, specificando ulteriormente il percorso della CER. Le spinte per una educazione alla responsabilità sono molteplici, sia per cause culturali (mancanza di certezze etiche in una società "neutra", cultura edonistica, frammentata e dell'indifferenza, antiumanesimi filosofici e pragmatici), sia per gli effetti (mancanza di rispetto della vita, forme d'intolleranza, divario tra ricchi e poveri, disagio, esclusione e marginalità d'ogni tipo). In particolare si tratta di aiutare i soggetti ad uscire da una responsabilità (= capacità di risposta) estrinseca, cioè vincolata unicamente a leggi esterne, ad una responsabilità interiore che coinvolge mente e cuore, energie interiori e fisiche in un concreto impegno nei più svariati campi della vita e dell'attività dell'uomo.

L'assolutizzazione dell'idea di "libertà" centrata unicamente sul singolo

ha portato a forme di verticismo socio-politico e di capitalismo, a danno dei più. L'esasperazione dell'idea di "uguaglianza" ha prodotto forme di livellamento sociale e di collettivismo a scapito dell'originalità del singolo. Nel trionfo della rivoluzione francese, quello della "fraternità" che oggi potrebbe essere tradotto con "solidarietà", è stato il principio più emarginato e trascurato, eppure l'unico capace di assolvere ad un ruolo d'equilibrio tra effetti d'ingiustificata massificazione ed effetti d'esasperato individualismo. C'è urgenza, a tutti i livelli d'educazione e formazione, di promuovere il senso dell'orientamento etico, di responsabilità e di guardare il futuro dell'umanità con senso di speranza, collegandolo vitalmente alle più significative radici della memoria culturale e anticipandolo mediante opzioni ed esperienze moralmente oneste e credibili.

I paletti di riferimento in tale processo di responsabilizzazione sono tre: libertà, uguaglianza e fraternità, armonicamente correlate, esorcizzando impostazioni unilaterali. Basterà per questo far tesoro delle esperienze storiche del passato e del presente.

Gli interrogativi pervasivi per quest'area sono: *Quale impegno di risposta (= responsabilità) viene richiesto a livello personale, sociale e progettuale ai cristiani e agli "uomini di buona volontà"? Quale scarto sussiste tra situazione culturale e idealità dell'etica professionale, con particolare riferimento al mondo del lavoro?*

In quest'area non si danno contenuti in più, bensì accentuazioni e approfondimenti. Gli insegnanti potranno selezionare dalle prime tre aree tutti quei contenuti che riterranno opportuni per sviluppare e personalizzare il percorso. Il principio di responsabilità, infatti, si raccorda a quelli d'identità, relazionalità e progettualità ed in qualche modo riesce ad unificarli.

2.3. La scelta metodologica

Nella strutturazione delle UT si è convenuto di adottare il cosiddetto "metodo della ricerca" o "insegnamento per problemi"⁵⁷, adattandolo naturalmente all'esperienza formativa propria dei CFP. Le sei fasi previste sono tradotte nei tre momenti successivi che scandiscono ogni atto comunicativo (introduzione - corpo centrale - conclusione⁵⁸). Essi potranno accompagnare gli allievi in un processo di apprendimento più significativo e più produttivo.

⁵⁷ Cfr. PELLERAY M., *Progettazione didattica*, SEI, Torino 1994², pp. 151-164.

⁵⁸ Cfr. GIUSTINIANI M. - BONAZZI R., *Comunicazione e multimedialità. Guida teorico-pratica alla realizzazione di sistemi multimediali efficaci*, Franco Angeli, Milano 1992.

FASI	SOTTOTITOLI DI OGNI UT
MOMENTO INIZIALE O DI INNESCO	
Fase problematizzante e motivazionale	<u>Punto e virgola</u>
Fase della focalizzazione dell'attenzione	<u>Punto interrogativo</u>
MOMENTO CENTRALE O DIALOGICO	
Fase della ricerca	<u>Puntini puntini</u>
Fase del confronto critico e della verifica	<u>Puntini sulle i</u>
MOMENTO CONCLUSIVO	
Fase della codificazione e comunicazione delle soluzioni o della socializzazione della conoscenza	<u>Punto e a capo</u>
Fase dell'analisi critica delle codificazioni	<u>Punto esclamativo</u>

In termini discorsivi viene espresso di seguito il senso logico delle varie fasi.

A. Fase problematizzante e motivazionale

Si tratta di immettere elementi perturbatori (dissonanza cognitiva) nell'ottica di lettura della realtà degli allievi su un particolare argomento. Non tutto quello che si sa è fondato e basta poco o molto per metterlo in crisi. Quello che l'allievo pensa talvolta è mutuato supinamente dalla cultura tradizionale, per cui, attraverso un lavoro interpretativo-critico, viene sollecitata in sede didattica una "discrepanza ottimale" tra quello che già sa o che sa male e ciò che misconosce. Si evita così di proporre da una parte tautologie o cose risapute con sensazione di noia e dall'altra conoscenze che vengono percepite dagli allievi come incomprensibili o irraggiungibili con corrispondente senso di frustrazione⁵⁹. Si tratta anche di attivare la motivazione prima di mettersi alla ricerca di soluzioni al problema suscitato. Se si ha chiaro il "perché" ci si debba occupare di un problema, si ricercherà il "come" affrontarlo e si tenterà in tutti i modi di cercare di risolverlo. Modalità attuative di questo momento sono: pretest, audiovisivi e cortometraggi, partire da un fatto o da una notizia che denotano pregiudizi e modi di vedere...

⁵⁹ Come si può notare l'antica impostazione della *quaestio* medioevale riemerge in sede didattica e come afferma G. Ebeling: "Condizione preliminare ad ogni conoscenza è la sorpresa provocata da ciò che non è capito, il terrore di qualcosa di strano che solleva interrogativi: in questo modo, inizia quello che è il momento decisivo nel processo della comprensione"; EBELING G., *Introduzione allo studio del linguaggio teologico*, Paideia, Brescia 1981, p. 85.

- ❑ **Punto e virgola.** In tanti argomenti noi mettiamo punto e basta. Non vogliamo più sentirne. Non c'interessa. È irrilevante?... Siamo veramente convinti di questa chiusura d'orizzonte? Mettiamo punto e virgola: proviamo a riaprire il discorso precedentemente chiuso. Ci sono motivi buoni per farlo?

B. Fase della focalizzazione dell'attenzione

Occorre in questa fase un'oculata centratura del problema per orientare la ricerca ed evitare smarrimenti e dispersioni, per nulla ipotetici in seguito alla "discrepanza" iniziale. È anche conveniente farlo per iscritto (singolarmente o in gruppo). Gli interventi successivi saranno pertinenti nella misura in cui sarà stato focalizzato il problema (la *quaestio*) e si saranno socializzati gli obiettivi da perseguire. Gli allievi non possono rimanere ignari della strada che s'intende fare e vengono sollecitati a rendersi sempre di più responsabili del proprio processo di maturazione culturale e professionale richiesta. Alcune tecniche aiuteranno gli allievi a mettere a fuoco il problema e ad esplicitare gli obiettivi: brevi panoramiche iniziali sul problema, concetti di fondo per affrontare la tematica, mappa-ipotesi dell'argomento...

- ❑ **Punto interrogativo.** Concentriamo l'attenzione sull'argomento prima emarginato e rimosso. Dove sta il problema? È possibile definirlo e focalizzarlo meglio? Decidiamo insieme di collocarci in una prospettiva d'attenzione e d'interesse per la questione "ri-suscitata".

C. Fase della ricerca

Se le prime due fasi sono state opportunamente espletate, questa fase costituisce il naturale sbocco. "[...] la ricerca non parte mai, perché non lo può, dall'osservazione. E se parte dall'osservazione, parte da un'osservazione "problematica" che ha urtato contro qualche nostra aspettativa e l'ha disillusa. La ricerca parte sempre dai problemi e i problemi insorgono perché qualche pezzo della realtà urta contro qualche pezzo della nostra "memoria"; noi siamo, infatti, una memoria biologico-culturale"⁶⁰. Questa fase prevede l'esplorazione e la prima selezione delle risposte con attivazione di processi euristici e germinalmente creativi, sviluppando il reperimento organico e sistematico dei materiali occorrenti. Modalità di questa fase sono: l'esposizione critica da parte dell'insegnante che presenta un prospetto di varie soluzioni su cui discutere, una prima discussione in classe in cui ogni componente espone il proprio parere, le proprie domande, le proprie perplessità, catalogazione delle osservazioni degli allievi da parte dell'insegnante o di qualcuno degli allievi, ricerca delle soluzioni culturali (tradizionali e attuali) in piccoli gruppi o individualmente con particolari strumenti di rilevamento (interviste, letture, documenti, foto...)...

⁶⁰ Così si esprime D. ANTISERI, *Hypotheses non fingo. Eppure il metodo induttivo non esiste*, in "Didattica delle scienze" 11 (1976) 66, p. 24. Si rifa esplicitamente al pensiero di K.R. POPPER, *Scienza e filosofia. Problemi e scopi della scienza*, Einaudi, Torino 1969, pp. 140-141.

- **Puntini... puntini...** Probabilmente non siamo stati noi i primi a suscitare il problema o ad avanzare soluzioni. Siamo capaci di reperire i principali documenti (in quanto esperienze codificate) che sono attinenti all'argomento? Quanti e quali sono? Incominciamo ad analizzarli.

D. Fase del confronto critico e della verifica

È la fase dell'analisi e del vaglio critico delle soluzioni. Non è un'impresa facile e richiede particolari abilità per chi anima il confronto (l'insegnante) come anche capacità d'interazione e di convergenza comunicativa da parte degli allievi. Sono soprattutto da attivare le capacità critiche e logiche nel vaglio della documentazione e sono da privilegiare quelle tecniche di dinamica di classe che consentono il coinvolgimento e la partecipazione degli allievi. Sono utili particolari forme di confronto intertestuale (tra un documento e l'altro) cercando di cogliere somiglianze e differenze, analogie e sviluppi; come anche forme di gerarchizzazione in base ai criteri della soggettività, della fede cristiana, della cultura corrente, cercando in qualche modo di misurarne la vicinanza, la distanza e lo scarto...

- **Puntini sulle i.** Tra le innumerevoli soluzioni ve ne sono alcune più azzeccate e altre meno precise e generiche, alcune più significative ed altre forse insignificanti. Com'è possibile districarsi tra tante risposte? Qual è la proposta ufficiale dei cristiani e della Chiesa Cattolica? Qual è la nostra? E la mia? Quale quella della cultura o delle culture d'oggi? Revisiamo e confrontiamo in modo critico le risposte.

E. Fase della codificazione, della comunicazione e socializzazione delle soluzioni

In questa penultima fase gli allievi sono chiamati a codificare le soluzioni ricorrendo a modulazioni verbali e non-verbali, dato che "un concetto non ha raggiunto la sua piena maturità se non è stato codificato verbalmente"⁶¹ o comunque in altre espressioni "simboliche" (dette comunemente "non verbali"). L'abilità nel versante verbale o non, può, di fatto, stimolare e incentivare altre abilità acquisite personalmente dall'allievo senza l'immediato sostegno dell'insegnante (transfer dell'apprendimento⁶²). Tale amplificazione di competenze va non solo prevista nell'insegnamento/apprendimento ma anche favorita concretamente. Ad esempio la codificazione orale dell'argomento (meglio ancora se scritta) può essere convertita in un altro codice (disegno, relazione illustrata, sequenza di immagini fisse e in movimento, drammatizzazione...) e (forse preferibilmente nei CFP) viceversa. Per attivare i processi di codifica e transcodifica⁶³, si può ricorrere a varie tecniche appropriate e successivamente favorire l'intescambio.

⁶¹ PELLERÉY M., *Progettazione didattica*, p. 164.

⁶² Cfr. CANGA C., *Transfer dell'apprendimento*, in PRELLEZO J.M. - NANNI C. - MALIZIA G. (edd.), *Dizionario di scienze dell'educazione*, pp. 1138-1140.

⁶³ Si intende il passaggio da un codice linguistico a un altro (linguaggio verbale e non-ver-

- ❑ **Punto e a capo.** Come esprimere la mia/nostra soluzione al problema? Quale linguaggio preferire (ipertesto, disegno, musica, mimo, racconto, poesia...)? In che modo può essere comunicato agli altri in modo creativo e non semplicemente "riproduttivo"?

F. Fase dell'analisi critica delle soluzioni codificate

I vari prodotti linguistici confezionati dagli allievi vengono esaminati criticamente, secondo il loro genere. Un documento scritto di carattere concettuale sarà valutato per coerenza logica o forma argomentativa, una codificazione linguistica di tipo artistico o virtuale in base alla validità del messaggio che trasmette e all'efficacia estetica ed espressiva. L'analisi logico-argomentativa e linguistica da parte degli allievi sotto il monitoraggio dell'insegnante promuove le capacità valutative e permette di verificare concretamente gli obiettivi raggiunti, precedentemente socializzati e condivisi (cfr. prima fase).

- ❑ **Punto esclamativo.** Dopo aver focalizzato il problema, averne cercato le soluzioni, averle analizzate criticamente, essersi fatta un'idea propria e averla espressa in modo originale, insieme rivediamo l'intero percorso, esaminando in modo particolare le varie esperienze di riflessione e di riespressione messe a punto da tutti.

bale). È un'abilità da acquisire, come dominio dei procedimenti e come comprensione dei concetti.