

SCUOLA *e responsabilità educativa della società*

Confrontarsi sugli Orientamenti pastorali decennali dell'episcopato italiano intitolati *Educare alla vita buona del Vangelo* (vd. sotto, p. 51) può divenire l'occasione per far emergere il tema dell'educazione come elemento di dialogo tra cristiani e, augurabilmente, tra coloro che, credenti e non, hanno responsabilità nella scuola. Occasione che ben si comprende se collocata nel suo più ampio orizzonte di significato: la frontiera educativa infatti è un terreno culturale e sociale interessante in cui il credente e il non credente si confrontano e cooperano per la crescita dell'uomo e della società e può costituire il luogo per un'ampia convergenza di intenti. La formazione delle giovani generazioni, in particolare, non può che stare a cuore a tutti, interpellando la capacità della società intera, nelle sue diverse componenti, di indicare riferimenti autorevoli e affidabili per lo sviluppo armonico delle persone, dei cammini della loro libertà e delle relazioni e cooperazioni che costituiscono il nucleo vivo della nostra società.

Sguardo d'assieme agli Orientamenti Pastorali

Come è nella loro natura gli Orientamenti

dei vescovi che qui esaminiamo si muovono nell'orizzonte di una preoccupazione pastorale (CEI, 2010; Comitato per il Progetto culturale, 2009). Essa affonda le sue radici nella chiara percezione che le sfide culturali del nostro tempo, a partire dall'eclissi di Dio e dall'offuscarsi della dimensione dell'interiorità fino alle difficoltà che la formazione dell'identità personale sconta nel contesto pluralistico caratterizzato dalla molteplicità di riferimenti valoriali, dalla globalizzazione delle proposte e degli stili di vita, dai nuovi scenari resi possibili dallo sviluppo tecnologico rappresentano degli elementi nuovi e rilevanti che segnano il venir meno di un modo quasi automatico di prospettare modelli di identità e inaugurano dinamiche inedite (cfr. n. 10) che richiedono nuove capacità educative in grado di formare al vivere autenticamente e a scelte pensate e responsabili capaci di contrastare l'assimilazione passiva di modelli ampiamente divulgati. Il che richiede la capacità di accompagnare la crescita integrale della persona in ciascun uomo. «La vera formazione consiste nello sviluppo armonioso di tutte le capacità dell'uomo e della sua vocazione personale, in accor-

do ai principi fondamentali del Vangelo e in considerazione del suo fine ultimo, nonché del bene della collettività umana di cui l'uomo è membro e nella quale è chiamato a dare il suo apporto con cristiana responsabilità» (PAOLO VI, *Discorso alla federazione europea per l'educazione cattolica degli adulti*, 3-5-1971). Così la persona diventa capace di cooperare al bene comune e di vivere quella fraternità universale che corrisponde alla sua vocazione» (n. 15). E lo diventa iniziando dal contesto effettivo dei suoi rapporti e delle sue azioni. Ci sono due ordini di fattori che secondo il testo dell'episcopato concorrono a rendere oggi difficile il compito educativo: le trasformazioni pratiche che conosce la vita effettiva e la qualità delle idee e dei discorsi che accompagnano tali trasformazioni. Di fronte a ciò i vescovi – sulla scorta della lettera inviata loro da Benedetto XVI il 27 maggio 2010 (CEI, 2010, Appendice pp. 85-92) – propongono un educare che è «formare le nuove generazioni perché sappiano entrare in rapporto con il mondo, forti di una memoria significativa che non è solo occasionale, ma accresciuta dal linguaggio di Dio che troviamo nella natura e nella Rivelazione, di un patrimonio interiore condiviso, della vera sapienza che, mentre riconosce il fine trascendente della vita, orienta il pensiero, gli affetti, il giudizio». I vescovi, nei loro Orientamenti da un lato si rivolgono alla comunità cristiana, per invitarla a riassumersi con responsabilità il compito educativo a cominciare dalla comunicazione della fede nel Dio di Gesù Cristo e dalla pratica dell'educazione cristiana (nn. 16-34); dall'altro intendono parlare a tutta la società che «costituisce un ambiente vitale dal forte impatto educativo: essa veicola una serie di riferimenti fondamentali che condizionano in bene o in male la formazione dell'identità, incidendo profondamente sulla mentalità

e sulle scelte di ciascuno» (n. 50). Alla società richiamano l'importanza di un'alleanza educativa in cui siano coinvolte tutte le sue differenti componenti ed offrono in questo la collaborazione delle comunità cristiane e dei singoli credenti. Per quanto ci riguarda mi sembra significativo prendere spunto da alcune sollecitazioni che il documento presenta per riflettere intorno ad alcuni lineamenti fondamentali dell'atto educativo e per evidenziare alcuni aspetti del rapporto che la scuola intrattiene con la questione educativa.

Alcuni lineamenti fondamentali dell'educare

1. Educare è l'atto/relazione con cui l'uomo introduce via via il suo piccolo a dire di sì in modo libero e originale, con responsabilità e competenza, alla vita che gli ha dato. La comprensione di questo compito, che nell'uomo si presenta nella forma di una vocazione ben più originale, consapevole e prolungata di quanto avvenga nell'animale, suppone che si abbia presente come quella umana sia in realtà un'identità aperta, *in fieri*, dove l'elemento umano che ciascuno di noi ha ricevuto in dotazione alla sua nascita viene progressivamente plasmato dal sentire, dalle azioni e dalle relazioni e dal pensare che ciascuno di noi esercita nell'arco della sua vita. In questo senso il vivere umano è, come si espresse Romano Guardini, un continuo «dare forma al divenire» (Guardini, 2001). Di fronte a ciò oggi appaiono significative due considerazioni. La prima verte sul fatto che nel contesto attuale, che potremmo contrassegnare come «società delle abilità, della tecnica e del saper fare», si ripropone in modo originale la questione che la nostra tradizione occidentale ha denominato «questione delle virtù», intese come «abilità ad esistere», in grado di darci stabilità e consistenza all'interno di un mondo che sembra es-

serne privo, e che tende a frantumare l'identità personale individuale in mille diversi ruoli, o personaggi, o esperienze a seconda della prestazione che siamo di volta in volta chiamati a fornire (Natoli, 2010). La seconda conduce a osservare che la consistenza della relazione educativa è compresa quando si prende atto della necessaria mediazione storica della coscienza umana, e il chiarimento di tale mediazione storica esige il riferimento alla necessaria connotazione storico/culturale della coscienza stessa (nel doppio senso di autocoscienza e coscienza morale) per cui si può dire che la coscienza è per un verso l'evento di una datità originaria (naturale/sovranaturale), per altro verso ha un carattere storico. In questo senso emerge la fondamentalità della libertà umana in ordine alla formazione del sé singolare e collettivo.

2. Educare significa mettere consapevolmente in relazione la «persona» con la «realità» e quindi pro-vocare incessantemente la sua libertà per farla entrare in un rapporto coinvolgente e integrale con gli altri, le cose, i processi e le circostanze in cui si imbatte. L'educazione è dunque l'arte di accompagnare l'inevitabile tensione della libertà delle persone ad «adeguare» la realtà. In questo senso essa è apertura alla verità-bene che si offre e si promette anzitutto come quella «manifestazione» chiamante-coinvolgente che è la radice dell'adaequatio intellectus et rei. Che l'uomo sia fatto per la verità lo richiama fortemente il cristianesimo e non cessano di ricordarlo anche le altre religioni, in particolare la fede musulmana. Il che intercetta l'obiezione di certa cultura postmoderna che avanza l'ipotesi di una inconciliabilità tra un'autentica libertà umana e il fondamento veritativo. Ma tale obiezione si fonda acriticamente su una doppia riduzione: quella che concepisce la verità in senso razionalistico-de-

duktivo (il che dimentica che l'apertura umana alla verità è integrale: estetica, etica ed epistemica) e quella che intende la libertà come la capacità creativa di stabilire da me stesso cosa sia bene e male (il che ignora l'essenziale elemento di incondizionatezza che la libertà porta sempre in sé). Questa doppia riduzione di verità e libertà e del loro rapporto genera un serio fraintendimento circa la natura dell'educazione e circa la natura della libertà religiosa.

3. Noi siamo memoria di storia e relazioni e in questo senso la nostra identità personale, identità aperta, è frutto di un elemento originario, la vita umana, che prende forma in modi molteplici attraverso la memoria individuale e collettiva, i pensieri, le relazioni e le azioni presenti e l'attesa-progettazione del futuro. L'atto educativo è strettamente connesso alla memoria e alla narrazione, ma a una memoria e una narrazione che, propiziando la trasmissione condivisio-ne del patrimonio culturale contestuale ai

EDUCARE
SIGNIFICA
METTERE CON-
SAPEVOLMENTE
IN RELAZIONE LA
"PERSONA" CON
LA «REALTÀ»
E QUINDI
PROVOCARE LA
SUA LIBERTÀ PER
FARLA ENTRARE
IN UN RAPPORTO
COINVOLGENTE E
INTEGRALE CON
GLI ALTRI

grandi gruppi umani e alla loro storia, responsabilizzino al compito/vocazione di vivere il presente in qualche modo preparando in modo aperto e originale il futuro (Ricoeur, 2001). In questo senso la storia precede l'individuo, ma l'individuo si pone come innovativo rispetto alla propria e altrui tradizione. Da questo punto di vista è interessante osservare come nella memoria collettiva, colta nel suo nucleo vivente e non soltanto nella sua cristallizzazione monumentale/museale, si possano distinguere due dimensioni tra loro connettibili: quella della memoria comunitaria, in cui avviene il racconto dei racconti dei testimoni oculari e quella della memoria culturale in cui il patrimonio di sapienza ed esperienza intorno alla vita e al senso della realtà si conserva e si comunica ai nuovi venuti attraverso codici (miti, riti, stili di vita) che istituzionalizzano il ricordo e non attraverso la voce narrante di chi ha esperienza. In questo senso i singoli prendono significato entro le generazioni, ricevendo l'eredità e trasformandola.¹ In verità per comprendere le ragioni e il senso della crisi educativa attuale occorre considerare le nuove forme che assume nella società complessa il rapporto tra le generazioni. Più precisamente occorre prendere atto delle difficoltà obiettive che incontrano i processi di tradizione culturale da una generazione all'altra. Infatti l'educazione, comunque la si voglia definire, comporta come suo momento qualificante la trasmissione della cultura da una generazione all'altra. Educare significa in tal senso iniziare il minore a quei significati del vivere che sono inscritti nelle forme della vita comune. Quei significati definiscono la figura della vita buona, che è la norma del vivere comune: ap-

punto il complesso di quei significati costituisce la cultura di un popolo. E tuttavia oggi, più che in passato, questa forma di educazione, che si realizza a monte di ogni scelta deliberata, appare oramai a rischio, nel senso che nella società di massa e complessa l'appropriazione da parte delle nuove generazioni del patrimonio culturale che sta sullo sfondo della vita comune delle generazioni adulte, appare sempre meno probabile. In ogni caso occorre aver presente l'imprecisione del termine «trasmessione»: la cultura infatti non è qualcosa di definito a lato rispetto alla coscienza, che dunque possa essere trasmessa alla coscienza solo in seconda battuta; essa è forma cooriginaria della coscienza, nel senso che senza cultura non è possibile la coscienza. Dunque la trasmessione culturale assume una consistenza radicale in rapporto alla formazione della coscienza (Angelini, 2002).

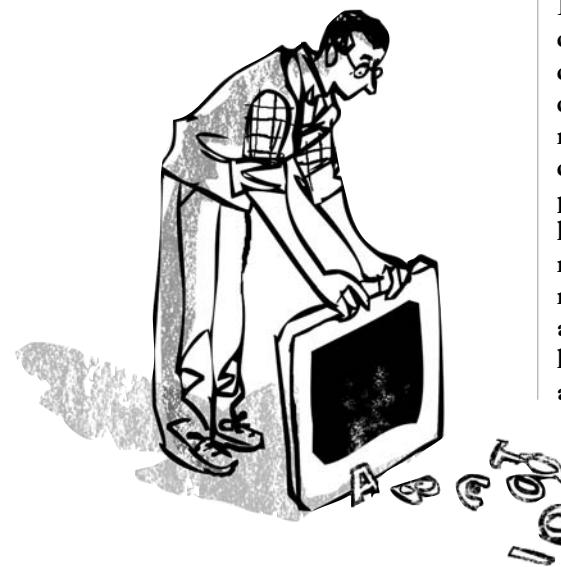
4. Di questo atto educativo – che chiede passione educativa e un cammino di relazione e fiducia-credibilità – abbiamo tutti bisogno. Sembrano averne particolarmente bisogno i ragazzi e soprattutto i giovani che portano nel cuore una sete che è domanda di significato e di rapporti umani autentici che li aiutino a non sentirsi soli davanti alle complesse sfide della vita che pure ciascuno deve affrontare con le sue forze. Ma un tale compito educativo, che valorizza segni e tradizioni di cui l'Italia è ricca, coinvolge necessariamente gli adulti e necessita di luoghi credibili, tra i quali anzitutto la famiglia, con il suo ruolo peculiare e irrinunciabile; la scuola, orizzonte comune al di là delle opzioni ideologiche; la parrocchia, luogo che inizia alla fede e alla socialità. Senza ciò dimenticare che i vari ambienti di vita e di relazione – non ultimi quelli del divertimento, del tempo libero, e del turismo – esercitano un'influenza talvolta maggiore di quella dei luoghi tradizionalmente de-

putati all'educazione (cfr. n. 50), per cui è auspicabile che l'alleanza educativa di cui si parlava trovi adesione responsabile da parte di tutte le componenti sociali.

La responsabilità educativa della scuola

I nn. 46-49 degli Orientamenti sono quelli che in questa sede ci interessano più da vicino. Essi, partendo dal fatto che nell'educazione non tutti fanno tutto, ci possono aiutare a mettere a fuoco alcune specificità educative proprie dell'istituzione scolastica. Naturalmente si tratta di un testo che ha bisogno di essere letto cercando quella comprensione volta all'intesa che è essenziale nel contesto pluralista e che accade solo allorquando i partecipanti a un dialogo o un'intrapresa comune cercano una chiarificazione dei termini del problema tenendo reciprocamente conto delle possibili «differenze linguistiche» che segnano ed eventualmente arricchiscono l'approccio alla realtà. In questo caso si tratta di mettere in relazione il linguaggio del magistero ecclesiale (in que-

sto caso si tratta di «orientamenti») e i linguaggi degli uomini e donne di scuola. La considerazione del documento (n. 46) parte dalla situazione complessa in cui oggi la scuola viene a trovarsi. «La scuola si trova oggi ad affrontare una sfida molto complessa, che riguarda la sua stessa identità e i suoi obiettivi. Essa infatti ha il compito di trasmettere il patrimonio culturale elaborato nel passato, aiutare a leggere il presente, far acquisire le competenze per costruire il futuro, concorrere, mediante lo studio e la formazione di una coscienza critica, alla formazione del cittadino e alla crescita del senso del bene comune. La forte domanda di conoscenze e di capacità professionali e i rapidi cambiamenti economici e produttivi inducono spesso a promuovere un sistema efficiente più nel dare istruzioni sul “come fare” che nel senso delle scelte di vita e sul “chi essere”. Di conseguenza anche il docente tende ad essere considerato non tanto un maestro di cultura e di vita, quanto un trasmettitore di nozioni e di competenze e un facilitatore dell'apprendimento; tutt'al più un divulgatore di comportamenti socialmente accettabili». Il testo sottolinea poi come sia urgente che la scuola promuova anzitutto una cultura umanistica e sapienziale, abilitando gli studenti ad affrontare le sfide del nostro tempo, in particolare l'ingresso competente nel mondo del lavoro e delle professioni; la cittadinanza e i valori che la sorreggono: la solidarietà, la legalità e il rispetto delle diversità; l'uso sapiente dei nuovi linguaggi. In particolare i vescovi affermano che «il carattere pubblico [della scuola] non ne pregiudica l'apertura alla trascendenza e non impone una neutralità rispetto a quei valori morali che sono alla base di ogni autentica formazione della persona e della realizzazione del bene comune». Un numero particolare viene dedi-



cato al contributo del docente di religione (47), visto nell'ottica di una forma di servizio della comunità ecclesiale all'istituzione scolastica. Un altro (48) alla scuola cattolica e ai centri di formazione professionale d'ispirazione cristiana che, nel rispetto delle norme comuni a tutte le scuole, hanno il compito di sviluppare una proposta pedagogica e culturale di qualità,

SONO LE
ESPERIENZE
CHE STANNO
ALL'ORIGINE DI
OGNI CULTURA E
CHE OGGI SPESSO
DIVENTANO
OGGETTO DI
CENSURA NELLE
FORME DELLA
COMUNICAZIONE
PUBBLICA
CORRENTE

deputate all'educazione (famiglia, chiesa ecc.), travaglio accresciuto dalle fatiche di una riforma che non riesce a dare alla proposta culturale ed educativa che essa offre alle nuove generazioni i caratteri di una adeguatezza alle esigenze culturali e sociali del tempo, conoscenze e abilità possono e devono essere effettivamente

trasmesse attraverso una istituzione apposita come la scuola. Anzi essa può e deve anche educare – come si continua ad affermare –, certo in una sua modalità specifica che non è quella della famiglia o della chiesa, ma che con queste può in certo modo allearsi in vista di una maggiore efficacia. Il punto è capire cosa significhi educazione nella scuola, al di là del mero insegnamento. Essa è anzitutto qualcosa di legato all'acquisizione della capacità fondamentale di apprezzare la vita e di condursi in essa con maturo discernimento. Mi permetto di citare in proposito le espressioni di tre alunni, riportate da P. Bignardi nel suo testo *Il senso dell'educazione* (2011). «I professori – afferma Luigi, terza superiore – tendono ad inculcarci soltanto nozioni della loro materia senza "applicarla" ad un contesto di vita vera. In classe si parla solo di atomi, polinomi, date, scrittori..., ma non si parla mai di politica ed economia o di avvenimenti determinanti che riguardano la vita della collettività». Gli fa eco lo scetticismo di Andrea: «La scuola è una delusione totale, tenendo conto che al giorno d'oggi non penso sia così utile avere un attestato che indichi il proprio livello di studio, visto che lavoro non ce n'è. È vero che più si studia più ci si accultura, ma oggi ci sono persone che riescono ad avere una carriera piena di successi in qualsiasi ambito, nonostante siano poveri di cultura». Francesca aggiunge: «Mi annoiano quei professori che parlano con un tono di voce basso e in modo confuso, quelli che sanno poco della loro materia, quelli che sembrano stanchi di fare questo mestiere». Ma l'apprezzamento e il discernimento circa la vita non si guadagna al solo prezzo di definizioni obiettive e neutrali. Questo discorso è connesso alla questione del carattere pubblico della scuola e, conseguentemente della sua laicità, la quale non è – né può essere – sinonimo di

neutralità, ma indica che nello spazio pubblico vi è un necessario riconducimento del sapere e delle decisioni all'istanza veritativa e valutativa della razionalità umana, che – comprensibile e condivisibile da tutti – si dà come razionalità pluralisticamente aperta al senso (Tommasi, 2009, pp. 469-475). Di conoscenze e abilità può occuparsi un'istituzione specialistica, perché esse hanno una definizione obiettiva e, per così dire «neutrale», acquisita al consenso sociale a prescindere da ogni riferimento all'identità del singolo, e dunque anche alle questioni supreme relative al senso della vita. Lo sviluppo prodigioso delle scienze è fin dall'origine garantito esattamente da questa sua neutralità. La natura – come segnala con fine ironia R. Musil ne *L'uomo senza qualità* (1991, pp. 291s) – ha cominciato a consegnare i propri segreti con un'esuberanza addirittura sorprendente proprio dal momento in cui l'uomo ha rinunciato a rivolgere ad essa domande troppo ambiziose. La divertente e penetrante critica del sapere scientifico moderno, può essere meglio compresa alla luce delle più pacate affermazioni husseriane de *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale* dove si legge che «Le mere scienze di fatti creano uomini di fatto» (Husserl, 1987, pp. 35s). In altri termini il sapere della scienza (e quello formativo alle professioni) è sapere senza coscienza e questo consente ad esso di essere insegnato e appreso senza necessità di mettere in questione il soggetto. Il vantaggio ha un prezzo: quel sapere in nessun modo concorre alla crescita personale. Le scienze generano una consuetudine e una mentalità scientifica che plasma una serie di visioni del mondo che lo riducono alla figura piuttosto scadente di un repertorio di materiali a disposizione delle azioni presenti e, prima ancora, dei progetti dell'uomo. Ma – come affer-



ma G. Angelini quali progetti e azioni vorrà intraprendere e perseguire l'uomo? Come potrà egli volere? Che cosa di fatto vuole e vorrà? Più radicalmente che cosa significa volere? A queste domande le scienze e le tecnologie non possono rispondere: non lo consente la loro costitutiva neutralità, per altro di fatto irraggiungibile. E questo vale anche, se in modo differente che nel caso delle altre imprese scientifiche, anche per gli approcci scientifici alla realtà dell'uomo (quelle che con una nominazione molto problematica e insufficiente chiamiamo scienze umane) (Angelini, 2002, p. 170). Proprio questa neutralità dei saperi scientifici oggetto d'insegnamento scolastico è alla radice remota del disinteresse che spesso caratterizza il rapporto degli adolescenti con la scuola. La neutralità – che spesso viene invocata in nome di un male inteso senso della laicità – pare in tal senso frustrare le possibilità educative della scuola. Al che si può rimediare a condizione che la scuola non si limiti soltanto a insegnare le scienze e affronti anche gli interrogativi relativi al significato delle scienze.

Significato che, come subito si capisce, è una questione che oltrepassa le competenze delle scienze stesse e si connette alla questione antropologica e dei significati radicali del vivere umano che trovano espressione sociale attraverso le forme della lingua, del costume, della religione. All'origine e a fondamento di tali forme civili stanno le esperienze fondamentali del vivere umano: anzitutto la nascita, la morte, la fraternità, il matrimonio; e poi anche l'amicizia e l'odio, l'ammirazione e l'invidia, l'egoismo e la capacità di dono, la salute e la malattia. Sono le esperienze che stanno all'origine di ogni cultura e che oggi spesso diventano oggetto di censura nelle forme della comunicazione pubblica corrente, perché considerate faccende assolutamente private. Mi sembra chiaro che la scuola potrà assolvere adeguatamente la propria funzione, non sostituibile, e recuperare quell'autorevolezza che sembra avere in parte perduto ripensando il suo modo di essere e il suo ruolo alla luce di queste questioni e di queste esigenze. All'inizio del Novecento, in un'Italia in larga parte analfabeta, il compito della scuola si è riassunto nell'impegno dell'insegnare a leggere e a scrivere, primo passo per vivere la titolarità dei propri diritti/doveri di cittadinanza. Nella seconda metà del secolo scorso – si pensi all'esperienza di don Milani – si è avvertita la necessità di una scuola capace di dare la parola, dicendo le proprie ragioni e le proprie esigenze. Oggi, in un tempo complesso e frammentato, dalle grandi potenzialità e dai grandi limiti, alla scuola viene richiesto di riscoprire in modo nuovo il suo compito educativo e di riorganizzarsi per assolvere in maniera rinnovata questa funzione (Bignardi, 2011, pp. 106ss). Oggi, molti ragazzi e giovani che approdano alla scuola mostrano una grande fragilità emotiva; non di rado

portano in classe la fatica delle loro famiglie e la conseguente solitudine; e cresce il numero di coloro che provengono da diversi Paesi, rendendo più ricca, ma anche più complicata la vita scolastica. La tentazione della scuola di oggi può essere quella di rifugiarsi nella mera trasmissione dei contenuti culturali di un sapere oggettivo. Posto che l'oggettività pura del sapere costituisce un'illusione (o una menzogna), resta il fatto che i ragazzi e i giovani non si accontentano di una cultura libresca o di laboratorio che non prenda posizione sulla vita e che si rinchiede nell'idea di un sapere fine a se stesso, perché così come viene loro spesso consegnata la sentono lontana dalla loro vita, dai loro interessi e dalle loro curiosità. Occorre che la scuola – facendo la sua parte in collaborazione con altre istanze e agenzie educative e con un significativo riferimento al patrimonio racchiuso nella Costituzione della Repub-



blica Italiana (che è un testo irrinunciabile, «costitutivo» e fondamentale per la delineazione attuale dell'identità nazionale italiana, ma pur sempre «umano» e dunque, alle dovute condizioni, riformabile e mutevole come tutte le istituzioni umane e storiche) – si faccia attenta anche alla dimensione soggettiva del sapere li formi a trovare una sintesi di ciò che viene loro insegnato, sintesi che richiede di assumere delle chiavi interpretative e di acquisire la capacità di compiere delle scelte ragionevoli entro un contesto pluralista. Altrimenti la scuola viene esperita come un *supermarket* dove negli scaffali sono esposti oggetti diversi che ciascuno acquista in base alle sue necessità e ai suoi gusti. Qui gli insegnanti si trasformano da maestri in commessi o valletti, perdendo il ruolo di punto di riferimento e l'autorevolezza: non si può pensare che l'istruzione da sé educhi. Il modo tipico di educare proprio della scuola è quello di farlo attraverso la cultura, umanistica, civile, scientifica e tecnica, mostrandone il suo significato in ordine alla vita dell'uomo e della società e facendo gustare ai ragazzi e ai giovani la ricchezza che essa rappresenta in ordine alla crescita in umanità di ciascuno. La cultura, passata e presente, colta nelle sue radici – greche, cristiane e moderne – e sperimentata nelle sue contingenze presenti dà gli strumenti per capire la realtà e per interagire nell'oggi in vista del futuro; nello stesso tempo dà anche le chiavi per vivere e comprendere il proprio essere persona umana nel suo senso e nei suoi valori; e dà parole pluralistiche per narrare la propria vita e per metterla in comunicazione e in cooperazione con gli altri. Per raggiungere tutto questo nella scuola sembra importante la cura di alcuni aspetti: l'educazione al sentire, al pensare e al volere in un contesto pluralista; la formazione al senso critico; il senso della cittadinanza e del rapporto con l'altro e con gli altri. Il che richiede l'elaborazione di un sapere seriamente attento sia alla dimensione oggettiva e soggettiva, cioè al dato molteplice e alla persona. Impegnando il suo progetto educativo in queste direzioni la scuola potrà fare al meglio possibile la sua parte per l'educazione in quanto partecipa al mettere consapevolmente in relazione la «persona» con la «realtà» e quindi a quel pro-vocare incessantemente la sua libertà per farla entrare in un rapporto reale, coinvolgente e integrale con gli altri, le cose, i processi, le buone pratiche e le circostanze in cui si imbatte.

Bibliografia

- ANGELINI G. (2002), *Educare si deve, ma si può?*, Milano.
- BIGNARDI P. (2011), *Il senso dell'educazione. La libertà di diventare se stessi*, Roma.
- CEI (2010), *Educare alla vita buona del Vangelo. Orientamenti pastorali dell'episcopato italiano per il decennio 2010-2020*, EDB, Bologna.
- COMITATO PER IL PROGETTO CULTURALE DELLA CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA (a cura di) (2009), *La sfida educativa*, Laterza, Roma-Bari.
- GUARDINI R. (2001), *Lettere dal Lago di Como*, Brescia.
- HUSSERL E. (1987), *La crisi delle scienze europee e la fenomenologia trascendentale*, Milano.
- MUSIL R. (1991), *L'uomo senza qualità*, vol. 1, Torino.
- NATOLI S. (2010), *Il buon uso del mondo. Agire nell'età del rischio*, Milano.
- RCOEUR P. (2001), *Tempo e racconto*, 3 voll., Milano.
- TOMMASI R. (2009), *La forma religiosa del senso. Al crocevia di filosofia, religione e cristianesimo*, Padova.