



L'Oratorio oggi, ponte possibile  
tra educazione formale e informale.  
I pilastri dell'educazione secondo il Rapporto Delors  
nell'ipotesi ermeneutica ed ecologica dell'oratorio  
The Oratory today, a bridge possible between formal  
and informal education.  
Pillars of education according to the Delors Report  
in the hermeneutic and ecological oratory hypothesis

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno  
mcastaldi@unisa.it

**ABSTRACT**

A great deal of incitements for pedagogical research is the UNESCO Report Learning: The Treasure Within of 1996 that, after twenty years of its elaboration, today still interrogates research and studies in educational and training in postmodern and globalized societies. Among the topics dealt with education-democracy is presented as one of the decisive knots of education policies globally. From 1996 to today, the educational and relational forms of informal and non-formal nature have multiplied, as well as a progressive disorientation of institutional formation modalities. In the vast spectrum of non-formal educational practices, the oratory is an original path: the oratory as a "total" educational environment, open to all young people, without distinction of class, culture, society (Braido, 1962, p. 156). The oratory is a bridge between formal and informal, in which learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be are the condicio sine qua non of an educational planning embodied in a "vision that emphasizes the development of the person in its entirety" (Delors, 1996, p. 80). In this paper we have tried to trace the intersection between the formal, informal and informal in the oratory context, those elements of innovation and continuity which can be true places of welfare (Clarizia, 2014), complementary to the school context, designed and experiences as genuine and shared spaces of meaning and reciprocity.

Ricchissimo di stimoli per la ricerca pedagogica è il Rapporto all'UNESCO Nell'Educazione un tesoro del 1996 che, a distanza di vent'anni dalla sua elaborazione, interpella ancora oggi le ricerche e gli studi in ambito educativo-formativo nelle società postmoderne e globalizzate. Tra i temi trattati il nesso educazione – democrazia viene presentato come uno dei nodi decisivi delle politiche educative a livello globale. Dal 1996 a oggi si sono moltiplicate le modalità educativo-relazionali dal precipuo carattere informale e non-formale, accanto ad un progressivo disorientamento delle modalità paidetiche istituzionali. Nell'ampio spettro delle pratiche educative non-formali una pista originale è quella oratoriana: l'oratorio come ambiente educativo "totale", aperto a tutti i giovani, senza distinzioni di classe, cultura, società (Braido, 1962, p. 156). Oratorio come ponte tra il formale e l'informale, in cui saper conoscere, saper fare, saper vivere insieme e saper essere costituiscono le condicio sine qua non di una progettualità educativa che si incardina in una "visione che mette in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza" (Delors, 1996, p. 80). In questo lavoro si è tentato di rintracciare nell'intersezione tra formale, non-formale e informale propria dell'oratorio, quegli elementi di continuità-innovazione che possono rivelarsi veri e propri luoghi del benessere (Clarizia, 2014) complementari al contesto scuola, progettati ed esperiti come spazi di significazione e di reciprocità autentica e condivisa.

**KEYWORDS**

Oratory, Pillars of Education, Talents, Welfare.  
Oratorio, Pilastri dell'Educazione, Talenti, Benessere.

Ricchissimo di stimoli per la ricerca pedagogica, il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors, *Nell'Educazione un tesoro*, a distanza di vent'anni dalla sua elaborazione, ci permette di guardarci indietro e fare il punto della situazione nell'ambito delle ricerche e degli studi sui processi educativo-formativi delle società postmoderne e globalizzate. Le puntuali analisi della Commissione svolte ad ampio raggio toccando i punti cruciali dell'educazione-educabilità umana oscillante tra locale e globale, situato e diffuso, reale e virtuale, centro e periferia, universale e individuale, tradizione e modernità (Delors, 1996, p. 14), hanno contribuito significativamente ad allargare lo sguardo pedagogico verso orizzonti culturali e di senso iscritti in un'orbita in cui globalizzazione, formazione permanente, solidarietà e democrazia diventano concetti chiave per cogliere a pieno il nesso ermeneutico tracciato dalla Commissione stessa tra *imparare a conoscere, imparare a fare, imparare ad essere, imparare a vivere insieme*.

Molteplici elaborazioni teorico-pratiche, piste di ricerca, attività progettuali nelle politiche educative e nelle metodologie didattiche si sono confrontate e si confrontano con le Prospettive, i Principi e gli Orientamenti esposti nel Rapporto Delors, che oggi più che mai ci interrogano sullo stato dell'arte dopo due decenni da quell'ormai lontano 1996.

Seguendo lo snodarsi del discorso di Delors nel capitolo introduttivo del Rapporto, dal suggestivo titolo *L'educazione: l'utopia necessaria*, risulta emergente quello che potremmo definire come l'obiettivo fondamentale dell'educazione *tout court*, quel punto di "utopia" forse irraggiungibile, tuttavia ipotizzabile, perché seppur sulla linea dell'orizzonte si mostra kantianamente tra il cielo stellato sulle nostre teste e la legge morale nell'altrettanto vasto cielo del cuore (Cfr. Kant, 1974, pp. 197-198):

"Gli uomini del nostro tempo si sentono disorientati, divisi tra un'esigenza di globalizzazione, le cui visibili manifestazioni essi sono costretti talvolta a subire, e la ricerca delle proprie radici, di punti di riferimento e di un senso di appartenenza. L'educazione deve più che mai affrontare questo problema, in un momento come quello odierno in cui la società mondiale si dibatte nel travaglio di un parto doloroso: l'educazione si colloca, infatti, al centro dello sviluppo sia delle persone che della comunità; il suo compito è quello di consentire a ciascuno di noi, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i nostri propri talenti e di realizzare le nostre potenzialità creative, compresa la responsabilità della nostra propria vita e il conseguimento dei nostri fini personali" (Delors, 1996, p. 15)

E aggiunge:

"l'ideale democratico ha bisogno, per così dire, di essere reinventato o almeno rivitalizzato. Esso deve rimanere in ogni caso al vertice della nostra lista delle priorità ..." (Delors, 1996, p. 47).

Il nesso educazione – democrazia, dunque, viene esposto come uno dei nodi decisivi delle politiche educative su scala globale, nodo che già esattamente un secolo fa era stato ampiamente individuato e profeticamente delineato da John Dewey in *Democrazia e Educazione* del 1916.

Ed è la scuola a cui fa principalmente riferimento Delors nel configurarla come luogo della messa in opera degli ideali e delle forme democratiche attraverso metodologie come l'istituzione di parlamenti degli alunni, giochi di simulazione del funzionamento delle istituzioni democratiche, giornali scolastici ecc. (Delors, 1996, p. 53).

I vent'anni che ci separano dal documento in oggetto hanno registrato l'ulte-

riore complessificarsi e sfaccettarsi della *paideia* occidentale, quale *societas sub specie educationis*, con il proliferare di modalità educativo-relazionali ramificate, articolate e molto spesso digitalizzate, dal precipuo carattere informale e non-formale, le quali hanno innescato un processo rivoluzionario nel campo della conoscenza e dei principi della sua trasmissione/trasmissibilità, così come canonizzati nella tradizionale modalità formale-istituzionale.

Ed è in questi contesti che molti studi e ricerche hanno ritenuto necessario provare a rinvenire possibili connessioni teorico-pratiche, etiche ed ermeneutiche con quelli che sono stati definiti i quattro pilastri dell'educazione.

Nell'ampio spettro delle pratiche educative informali e non-formali, da quelle profondamente intrecciate col tessuto del vissuto quotidiano, dal gruppo dei pari alla Galassia Elettronica a pratiche più strutturate in forme associative, una pista originale e scientificamente ancora poco battuta, quale l'ambiente di apprendimento non-formale/informale costituito dall'oratorio, è divenuta negli ultimi anni oggetto di alcuni studi e ricerche in ambito accademico, come in Umbria in cui il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia ha inserito nell'Offerta Formativa dell'Anno Accademico 2014/2015 un Corso di perfezionamento dal titolo "Corso di perfezionamento in Progettazione, Gestione e Coordinamento dell'Oratorio".

Pietro Braido, autore di alcuni capolavori della pedagogia salesiana, afferma che ragioni non solo religiose, ma storiche, pedagogiche e psicologiche, portano San Giovanni Bosco, fondatore dell'Oratorio salesiano, a ritenere che l'educazione sia anche "opera di ambiente", non solo effetto dell'azione individuale. Oratorio, dunque, come ambiente educativo "totale", anche in riferimento ai soggetti a cui tende, ossia tutti i giovani, senza distinzioni di classe, cultura, società. "Esso è l'istituzione giovanile più universale e aperta" (Braido, 1962, p. 156). Nella pratica educativa di Don Bosco ebbe, quindi, grande rilevanza la creazione di ambienti educativi sani e stimolanti per la formazione di ciò che oggi definiamo i *life-skills*, ovvero l'insieme di

"abilità-capacità individuali come l'empatia, il problem solving, le capacità relazionali, che possono rivelarsi un'utile risorsa nella prevenzione di comportamenti a rischio, nella formazione in contesti difficili (carcere, ospedale), dove però è possibile, seppur in situazioni che causano sofferenze e fratture, confrontarsi e incontrarsi per promuovere comuni conoscenze, abilità e competenze utili ad affermare il diritto alla salute e a ridefinire il concetto di benessere e di cura" (Margiotta, 2011, pp. 14-15).

Ed è proprio in questi contesti di "sofferenze e fratture" che operò il santo dei giovani, l'educatore del cuore, anticipando nella sua pratica educativa, nelle strategie del suo "sistema preventivo", nelle finalità di cura del benessere fisico, morale, relazionale e spirituale dei suoi ragazzi, quelle che saranno alcune delle teorizzazioni più significative e rivoluzionarie del XX secolo, in un'epoca, quella della seconda metà del XIX secolo, in cui lo sguardo adultocentrico non aveva ancora dovuto confrontarsi con la rivoluzione copernicana della *Progressive Education* di John Dewey e con il puerocentrismo dell'*attivismo pedagogico* di Maria Montessori, per citare solo due preziosissimi tasselli nel mosaico luminoso degli sviluppi del pensiero pedagogico del '900. (Cfr. Beronia, 2011; Bosco, 2011; Mori, 2011). Dopo un secolo di storia e di cambiamenti socio-culturali massicci e ad altissimo gradiente di complessità, il capitolo quarto del Rapporto all'Unesco sull'Educazione, in cui vengono delineati i pilastri dell'educazione, rileva come l'educazione formale si sia concentrata soprattutto sul primo dei quattro pilastri, *l'imparare a conoscere e*, in minor misura, *sull'imparare a fare*. Testimonianza questa che gran parte dell'inestimabile patrimonio deweyano (e non solo), che lega nel vincolo inscindibile di un processo unitario e capacitante l'esperenziali-

tà del fare e l'acquisizione di conoscenza, non ha trovato nelle agenzie formative istituzionali forme esaustive di connessioni teorico-pratiche in grado di reggersi sui pilastri "delorsiani". Il capitolo prosegue con una successiva constatazione circa gli ultimi due pilastri, *imparare a vivere insieme* e *imparare ad essere*, di cui non si riescono ad identificare, nelle prassi educative formali, i basamenti progettuali: "gli altri due pilastri sono lasciati per lo più al caso, o ritenuti come il prodotto naturale dei due precedenti" (Delors, 1996, p. 80).

Se Dewey, nelle sue opere tra cui *Scuola e Società* (1899) e *Democrazia e Educazione* (1916), aveva elaborato con rigore scientifico e pensiero profetico le connessioni dei quattro "saperi" in relazione al ruolo della scuola in particolare, fu proprio dove la scuola non c'era, dove le prime nozioni dell'alfabeto e della matematica si improvvisavano nel cortile o in sacrestia, dove l'unica istituzione era l'abito talare spesso consumato e impolverato per le corse coi ragazzi, che si scavavano nella concretezza della prassi educativa le fondamenta per l'ambiente di vita dell'oratorio come ponte tra il formale e l'informale, in cui *saper conoscere*, *saper fare*, *saper vivere insieme* e *saper essere* costituiscono le *condicio sine qua non* di una progettualità educativo-formativa e ludico-ricreativa che si incardina in una "visione che mette in risalto lo sviluppo della persona nella sua interezza, cioè della persona che *impara ad essere*" (Delors, 1996, p. 80). Don Bosco precorre, così, il concetto di "società educante" (Delors) mettendo in atto una vera e propria "comunità educante", e giungendo ad anticipare la prospettiva della *long life Education*, "educazione per tutta la vita" (Delors), attraverso una metodologia educativo-formativa che ancora oggi costituisce il fulcro del sistema oratoriano e merita, a nostro avviso, rinnovata attenzione da parte di chi si occupa di educazione e del suo estrinsecarsi sempre nella *relazione educativa* (Clarizia, p. 2013). Nel sistema boschiano la relazione animatore-ragazzo è l'anello di congiunzione dell'intera catena relazionale dell'oratorio, l'animatore svolge il ruolo imprescindibile di connessione tra il giovane e l'educatore, un vero e proprio mediatore formativo e ludico-ricreativo, il quale da "educated" diviene "self-educated"; passaggio determinante nel suo percorso formativo, che scaturisce dall'acquisizione di "responsabilità formativa". Nell'ecologia oratoriana non è l'età anagrafica l'indice di responsabilità: l'animatore è giovane tra i giovani in uno scarto cronologico lievissimo, in cui tirare-fuori, dare-anima, dare-forma (educare, animare, formare) si radicano nella prospettiva di un'educazione generativa in cui, usando un'espressione di Umberto Margiotta, "lo sviluppo personale diviene il coronamento delle abilità nella loro *ratio* formativa come saper essere, saper scegliere, saper divenire; o ancora come autoconsapevolezza, ricerca, coscientizzazione, auto-organizzazione" (Margiotta, 2014, p. 224).

Centrale rilievo, nella concezione educativa oratoriana, è attribuito al pilastro dell'*imparare a vivere insieme* così come specificato da Delors che lo definisce lo sviluppo di "una comprensione degli altri e della loro storia, delle loro tradizioni e dei loro valori spirituali" (Delors 1996, 18), *oltre* la logica efficientista della new economy e della competitività individualistica e tecnocratica, un "*oltre ermeneutico*" secondo cui "il capitale sociale è e deve essere prima di tutto capitale umano che abbia un *cuore che palpita* prima ancora di un cervello che pensa" (Castaldi, 2015, p. 321) in vista di un orizzonte di senso che si tratteggia nel paradigma del bene comune (M.C. Castaldi 2013). Nell'oratorio, *imparare a conoscere* e *imparare a fare* si concretizzano e si realizzano nella logica della reciprocità del "dare", dell'"ostendere", del mostrare percorsi, vie che si co-costruiscono in una logica che potremmo definire di *cooperative learning* e *learning by doing*, attraverso pratiche laboratoriali ed esperienziali in cui il gruppo, e non l'animatore o l'educatore, è il soggetto protagonista, pratiche dalle quali anche la scuola potrebbe cogliere quei vettori comuni, quelle modalità in gran parte inedite per l'istituzione scolastica, che vi potrebbero entrare di diritto in virtù di una logica

generativa di talenti (Margiotta). Ed è proprio il “talento” il cuore pulsante dell’ultimo, ma non meno importante, pilastro *imparare a essere*: è un imperativo, come lo definisce Delors stesso, che postula il dovere che nessuno dei talenti che sono sepolti come un tesoro nascosto in ciascuna persona debba essere lasciato inutilizzato (Delors, 1996, p. 19). Tale metafora è tratta e rielaborata dal capitolo 25 del Vangelo di Matteo, le sue origini risalgono ad un’epoca, quella del I secolo d.C., lontanissima dalle concezioni fondative della pedagogia del XX secolo, quali il concetto di persona come “diritto sussistente” (Rosmini) ed entità ontologica (Maritain), di educazione come “umanizzazione dell’uomo (Gentile), processo di significazione del reale (Dewey), fino alle intersezioni dei molteplici filoni di ricerca contemporanei.

Metafora, quella evangelica, ripresa con grande efficacia dal Delors al fine di proporre nuovi investimenti del pensare-progettare l’educazione capaci, nello stesso tempo, di radicarsi nella tradizione culturale europea per cogliere le nuove sfide che la società della conoscenza e della globalizzazione pone ai pedagogisti del nuovo millennio. L’obiettivo del presente lavoro si articola, nei limiti di un breve contributo, nella medesima direzione: tentare di rintracciare nell’intersezione tra formale, non-formale e informale propria dell’oratorio, quegli elementi di continuità-innovazione tra ieri e oggi che, in un’epoca in cui le istituzioni formali come la scuola sono per alcuni versi attraversate dal segno della crisi e dell’autoreferenzialità, possono rivelarsi veri e propri *luoghi del benessere* progettati, esperiti e sognati come spazi di significazione, di interpretazioni comprensive nella reciprocità comunicativa, nella consapevolezza che “luogo di benessere è ogni luogo di *riconoscimento* reciproco” (Clarizia, 2014, p. 8).

### Riferimenti bibliografici

- Beronia, G. (2011). *L’esperienza oratoriana. Un’analisi comprata sul valore e la funzione della comunità educativa dell’Oratorio*. Torino: Elledici.
- Bosco, T. (2011). *Conversazioni su Don Bosco*. Torino: Elledici.
- Braido, P. (1962). *Il Sistema Educativo di Don Bosco*. Torino: Società Editrice Internazionale.
- Castaldi, M. C. (2013). L’iter psicopedagogico-relazionale alla scoperta dell’altro: l’esigenza interculturale dall’educazione del pensiero all’educazione del cuore. In Clarizia, L., Castaldi, M. C., Lombardi, M. G., Quatrano, F. (2013). *Il colloquio interculturale nella scuola*. Salerno: Edisud.
- Castaldi, M. C. (2015). Presupposti ed obiettivi dell’innovazione nel contesto-scuola: dalla comunità al bene comune. *Formazione & Insegnamento. Ripensare le dimensioni della ricerca. Educazione, formazione, sviluppo, innovazione*, XIII, 2, 319-324. Lecce: Pensa Multimedia.
- Clarizia, L. (2013). *La relazione. Alla radice dell’educativo, all’origine dell’educabilità*. Roma: Anicia.
- Clarizia, L. (2014). *I Luoghi del Benessere. Atti del Convegno*, Napoli: Edizioni Ordine Psicologi della Campania.
- Dewey, J. (1950). *Scuola e Società*. Firenze: La Nuova Italia
- Kant, I. (1974). *Critica della ragion pratica*. Roma-Bari, Laterza
- Margiotta, U. (2011). *Prefazione*. Supplemento Formazione & Insegnamento, IX, 3, 9.15. Lecce: Pensa MultiMedia
- Margiotta, U. (2014). *Quale bambino, per quale scuola...nel 2020?* In Martiniello L. (a cura di). *L’infanzia in una stagione di crisi* (pp. 213-228). Napoli: Guida.
- Mori, M. (2011). *Un oratorio per educare*. Brescia: La Scuola.

