

Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università
n. 2 - Agosto 2003 - Anno XXVIII
Notiziario - Ufficio Catechistico Nazionale
n. 5 - Agosto 2003 - Anno XXXII

Presentazione

Don Bruno Stenco, Don Giosuè Tosoni pag. 4

UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ

**SERVIZIO NAZIONALE PER L'INSEGNAMENTO
DELLA RELIGIONE CATTOLICA**

in collaborazione con

UFFICIO CATECHISTICO NAZIONALE

UFFICIO NAZIONALE PER LA PASTORALE DELLA FAMIGLIA

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI DI PASTORALE DELLA SCUOLA E DELL'IRC

***Il ritorno dell'educare.
Famiglia, comunità cristiana, scuola:
quale fruttuosa continuità educativa***

Rocca di Papa, Centro Mondo Migliore, 9-12 marzo 2003

LA SCUOLA INTERROGA LA FAMIGLIA E LA COMUNITÀ CRISTIANA

***Il piano dell'offerta formativa (POF) nella scuola
dell'autonomia: dati, criteri di discernimento, prospettive***

Prof. Italo Fiorin pag. 12

***Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione
alla corresponsabilità educativa***

Prof. Luigi Pati pag. 25

CHIESA LOCALE "COMUNITÀ EDUCANTE"

Il ritorno dell'educare tra Vangelo e cultura

Prof. Franco Giulio Brambilla pag. 40

FAMIGLIA E CONTINUITÀ EDUCATIVA

*La dimensione educativa della pastorale:
dalla frammentazione degli interventi
ad una loro integrazione*

S. E. Mons. Francesco Lambiasi. pag. 56

*Stato giuridico degli insegnanti di religione:
situazione e prospettive*

Prof. Sergio Ciatelli pag. 71

PER UN PROGETTO PASTORALE DIOCESANO

Conclusioni

S. E. Mons. Cesare Nosiglia. pag. 80

“Famiglia e IRC”.

*Conclusioni emerse dal Convegno di Rocca di Papa
su “Ritorno dell’educare”*

Don Giosuè Tosoni pag. 84

APPENDICE

LA NUOVA LEGGE SULLO STATO GIURIDICO DEGLI IDR

*Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione
cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine
e grado (Ddl 2480-B).*

pag. 88

*La condizione dell’IRC e dell’IdR tra riforme della scuola
e nuovo stato giuridico*

Prof. Sergio Ciatelli pag. 94

Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università
Servizio Nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica

in collaborazione con

Ufficio Catechistico Nazionale
Ufficio Nazionale per la Pastorale della Famiglia

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI DI PASTORALE DELLA SCUOLA E DELL'IRC

**Il ritorno dell'educare.
Famiglia, comunità cristiana, scuola:
quale fruttuosa continuità educativa**

Rocca di Papa, Centro Mondo Migliore, 9-12 marzo 2003



resentazione

Don BRUNO STENCO, Don GIOSUÈ TOSONI

Cari amici, cari confratelli e consorelle, responsabili diocesani e collaboratori di pastorale della scuola, responsabili diocesani, collaboratori e docenti di religione cattolica, vi ringraziamo per la vostra presenza a questo incontro nazionale 2003.

L'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università e il Servizio Nazionale per l'insegnamento della religione cattolica costituito di recente come tale per approvazione del Consiglio Episcopale Permanente, organizzano questo incontro in collaborazione con l'Ufficio Catechistico Nazionale e con l'Ufficio Nazionale per la pastorale della famiglia. Infatti, il tema scelto quest'anno "Il ritorno dell'educare. Famiglia, comunità cristiana e scuola: quale fruttuosa continuità educativa" suppone un'attenzione pastorale che riflette sul carattere necessariamente convergente e quindi essenziale, attorno alla persona, delle tante diverse e giustamente distinte modalità attraverso le quali vengono proposti l'educazione umana e la stessa proposta di Cristo come uomo redento, a casa, in parrocchia e a scuola.

Certamente la scuola e il dibattito attuale sulla riforma arrivata ormai al termine del suo iter parlamentare e anche più specificamente i temi e le prospettive collegati con il riconoscimento dello stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica e con la stessa impostazione didattica del suo insegnamento richiedono in questo momento l'assoluta precedenza. Non mancheranno da parte dei nostri uffici nazionali le azioni in grado di favorire la circolazione delle informazioni e degli aggiornamenti.

Finalmente è venuto il tempo di consegnare nelle mani dei protagonisti e dei soggetti (studenti, genitori e docenti) la scuola passata al travagliato e contrastato vaglio legislativo, istituzionale e politico. Ma in quale direzione? Per quale uomo?

A noi tocca chiederci ora come educatori, come cittadini e cristiani: che cosa è veramente decisivo per un "vero" cambio, per una "autentica" riforma? Quali sono i criteri di discernimento e le priorità?

Al di là delle esigenze contingenti (e che giustamente ci preoccupano) date dall'applicazione della riforma o dall'IRC, a noi è parso più urgente oggi affrontare insieme a voi un cammino di più vasta estensione nel tentativo di dare un orizzonte pastorale a queste stesse esigenze allo scopo di meglio radicare nella passione per il Vangelo e per l'uomo e nel contesto ecclesiale la competenza culturale e l'operatività necessarie. Certamente non partiamo dall'an-

no zero. Già ben chiaramente nel Convegno di Cagliari e comunque negli anni scorsi era stato posto il tema del rapporto tra scuola ed evangelizzazione alla luce della riforma dell'autonomia. E per quanto riguarda l'IRC l'attenzione si era concentrata sulla sperimentazione in raccordo con la Legge 30/2000.

Che cosa vorremmo dunque precisare con questo nostro incontro? Che si tratta certo di proseguire e continuare ad attivare una pastorale d'ambiente che coinvolga i soggetti (singoli e associati) che in essa vivono e operano e gli organismi che li rappresentano (associazioni, sindacati, movimenti, gruppi) anche sulla base di una specifica professionalità (i docenti e tra di essi in particolare quelli dell'IRC, i dirigenti e il personale della scuola). Una pastorale della scuola (come pastorale di ambiente) e un IRC (come settore qualificante) che spingano tali soggetti ad attivarsi nell'animazione cristiana cioè nella mediazione tra Vangelo e cultura (scolastica) finalizzata all'educazione integrale della persona.

E pur tuttavia avvertiamo che attorno alla persona, all'uomo incarnato e redento, si sono venute addensando nuove sfide e prospettive impegnative per l'educazione. Il Card. Camillo Ruini nell'ultimo incontro del Consiglio Episcopale Permanente (20-22 gennaio 2003), a proposito della necessità di promuovere, attraverso la formazione, una mentalità di pensiero e di vita capace di sviluppare nella persona il potenziale della fede, della probità, del servizio, faceva questa considerazione: *“Proprio le capacità di sviluppare questo potenziale appaiono tuttavia gravemente ostacolate ed insidiate, anzitutto a quel livello sorgivo che riguarda le attitudini a pensare, a riflettere, a comprendere e valutare. Così in questi ultimi mesi si è scritto di un “anno zero” del pensiero, inutilmente occultato dalla moltitudine degli annunci di novità, di proposte e di opinioni. O anche sono state riprese le preveggenti domande di Thomas S. Eliot, “Dov'è la saggezza che abbiamo perduto con la conoscenza? Dov'è la conoscenza che abbiamo perduto con l'informazione?” [...] Questa situazione che [...] rende ancora più difficile l'approccio al mistero di Dio richiede un consapevole impegno pastorale che abbini alla proposta della fede la cura per la maturazione delle capacità critiche delle persone”*¹.

¹ L'irrinunciabile dovere della proposta della Chiesa di dire in Cristo la verità sull'uomo chiede oggi di essere riguadagnata mediante un rinnovato e convinto annuncio accompagnato dal dialogo con la cultura odierna (spesso pesantemente condizionata da visioni unilaterali e da prassi manipolatorie) allo scopo di evitare una separazione tra Vangelo e cultura. Studiare le condizioni dell'essere e del diventare cristiani oggi, è compito intrinseco della nuova evangelizzazione proprio perché la persona e la comunità cristiana in Italia si trovano al centro di un complesso trasformazioni che *“si risolvono tutte in trasformazioni dell'ethos civile”*. *“Ci troviamo di fronte alla sfida per cui, se non vogliamo ridurre la nostra presenza nella storia a quella di un piccolo gregge – pur importante e necessario nella sua funzione di segno – ma vogliamo diventare testimoni efficaci in ordine all'influsso che il Vangelo può e deve avere nel modellare l'ethos civile, abbiamo bisogno di chiederci quale volto deve assumere una comunità cristiana che voglia far precedere (per disporre il terreno) e far seguire (per evi-*

C'è da esplorare meglio il raccordo tra evangelizzazione, educazione e scuola. In questo Incontro Nazionale vorremmo verificare le possibilità pastorali di questo raccordo tra elementi distinti, ma non separati soffermandoci su alcuni passaggi che riteniamo significativi.

Primo passaggio

In effetti, la scuola in se stessa, considerata nel suo insieme, nella sua prospettiva di riforma e negli operatori che vi lavorano, non potrebbe mai contribuire allo sviluppo integrale della persona se non sulla base di un progetto condiviso, intenzionalmente ed esplicitamente orientato in una cornice educativa. *Ecco il titolo: il ritorno dell'educare...*

Il Prof. Italo Fiorin nella prima relazione, e riferendosi al POF, ci aiuterà a chiarire qual è oggi il significato da assegnare al “ritorno all'educare...” e quindi anche quale apporto, finalizzato a questo scopo, dovrebbe venire dagli operatori di pastorale della scuola alla luce dell'antropologia cristiana e della pedagogia cristianamente ispirata. Saranno esaminati alcuni POF e da questo riferimento concreto si ricaveranno osservazioni, spunti e proposte per un confronto circa la loro elaborazione e la loro valenza educativa. Inoltre, la scelta di concentrare l'attenzione sul POF è giustificata dal fatto che ciò che si vuole dire ai responsabili della Pastorale della Scuola e dell'IRC è che in questo contesto di acceso dibattito sulla riforma, segnato da forti contrapposizioni, è necessario operare un discernimento pastorale di tipo qualitativo sugli aspetti culturali e pedagogici della riforma stessa. Ciò non si gioca solo a livello nazionale – cfr. le indicazioni per i piani di studio – ma a livello di costruzione locale dell'offerta formativa. Il fatto poi che si parli di un “ritorno” dell'educare significa chiedersi cosa ciò può significare oggi soprattutto alla luce della tendenza ad assegnare alla scuola compiti eminentemente istruttivi e cultural-funzionalistici.

denziarne i frutti) l'annuncio della Parola e la celebrazione dei misteri da un'azione culturalmente significativa, perché plausibile e persino progettuale affascinante” (G. Betori, 50° Assemblea Generale dei Vescovi Italiani, Colleva, 18-21 novembre 2002) Occorre cioè tenere ben presente che i cristiani vivono la loro fede non solo nell'ambito del culturale e del religioso, ma in un contesto socio-culturale che li impegna ad affrontare quotidianamente i problemi emergenti dall'impatto di questa fede nei suoi aspetti irrinunciabili con una cultura non solo secolarizzata, pluralistica e conflittuale, ma anche, per effetto dei media, sostanzialmente e diffusamente areligiosa e disumanizzante. Occorre rendere plausibile (alla mente e al cuore di tutti e non solo di pochi credenti) il percorso formativo ecclesiale centrato sull'annuncio prestando attenzione alle sue condizioni di possibilità e di esercizio.

Questa impostazione iniziale della riflessione porta con sé un ulteriore risvolto.

Infatti, il “*ritorno dell'educare*” richiama, prima ancora che i valori in sé, i soggetti che li interiorizzano e li vivono. E perciò richiama la centralità dello studente appunto come soggetto che fa leva sulla consapevolezza acquisita delle sue risorse spirituali per orientarle liberamente verso il bene e il dover essere. Tutto ciò avviene in un contesto comunitario in cui entra anche, come colui che orienta e predispone le condizioni favorevoli di esercizio, l'educatore e l'adulto.

A noi è sembrato che nella scuola oggi... *tornare ad educare* debba significare anche focalizzare o tornare a focalizzare in modo nuovo e più convinto e consapevole l'attenzione sulla presenza *corresponsabile (e non più solo partecipe)* dei genitori e della famiglia. E ciò proprio perché crediamo che il rapporto genitore-figlio o giovane-adulto nella modalità in cui si svolge e viene recepito e vissuto sia in grado di condizionare moltissimo (in senso positivo e anche negativo) i processi di interiorizzazione dei valori e anche le motivazioni che stanno alla base dei processi di identificazione rispetto all'apprendimento, allo studio, alla professione, al successo o all'insuccesso... comprese quelle che fondano lo stile cristiano di vivere e di socializzare. Non crediamo che la scuola possa recuperare il suo pieno significato educativo senza la corresponsabilità della famiglia, o a prescindere da essa o sostituendosi ad essa in nome di una *competenza, o di una professionalità, o di una specializzazione istruttiva* che rischia sempre di separare scienza e sapienza, cultura e vita, individuo e comunità, scienza e fede ecc.

Ecco perché è stato richiesto il contributo del prof. Luigi Pati, pedagogista, docente dell'Università di Brescia, direttore della rivista “La famiglia”. Tra l'altro la riforma dell'autonomia scolastica dovrebbe significare una scuola che è scuola della società civile basata sullo stretto raccordo con il territorio e con i mondi vitali di appartenenza e di riferimento. La famiglia e anche la comunità cristiana sono non solo interlocutrici, ma anche soggetti educanti attivi nella elaborazione dell'offerta formativa (in questa linea si colloca anche la scuola cattolica come scuola della società civile in quanto espressione dell'autonomia e cioè della consapevolezza educativa dei genitori e delle famiglie che addirittura, se così si può dire, diventano “promotori” della scuola stessa attraverso le loro scelte).

La riflessione su questi temi ci ha portato a evidenziare un terzo passaggio. Come dicevamo, quanto finora detto interpella la Chiesa, intesa come comunità locale. Essa si attiva con una pastorale della scuola come pastorale di ambiente. Ci sembra tuttavia che

la portata e la sfida contenuta in un “*ritorno dell’educare*” vada oltre le possibilità di un approccio pastorale basato unicamente sulle risorse del “*settore pastorale scuola/IRC*” e invece solleciti la comunità ecclesiale ad un livello più ampio.

Infatti come farà la scuola a recuperare in pieno l’educativo se a tutti i livelli (compresi quelli “intraecclesiali”) non ci sarà lo stesso sforzo per una comune assunzione di responsabilità?

Del resto, se si guarda all’altro versante e cioè al cammino ecclesiale di riflessione sul rinnovamento pastorale e sull’evangelizzazione si riscontrano considerazioni analoghe. Il recupero dell’educare è indispensabile anche per un autentico rinnovamento della catechesi e della evangelizzazione: nel tentativo di ripartire da una profonda conversione della persona, si propongono e si sperimentano sempre più diffusamente percorsi formativi rinnovati, costruiti secondo la logica del catecumenato, attenti ai processi attraverso i quali si ristrutturava l’esistenza individuale in un contesto comunitario.

In particolare nella riflessione sul rinnovamento della catechesi si nota che le possibilità di una autentica interiorizzazione da parte dei giovani sono molto favorite dall’assunzione di atteggiamenti educativi da parte dei genitori e comunque degli adulti: una assunzione di responsabilità che a partire da un rigenerato rapporto con Cristo recupera pienamente anche l’istanza dell’educazione del cristiano e del cittadino. Si deve dunque auspicare una ripresa della riflessione pastorale su quelle indicazioni degli *Orientamenti Pastorali per il decennio* che richiamano l’attenzione sulla necessità di verificare e rielaborare i *percorsi formativi dell’essere e del diventare cristiani oggi*.

Il rapporto tra evangelizzazione ed educazione, colto dal punto di vista dei suoi fondamenti teologici e culturali, sarà l’oggetto della relazione del Prof. Mons. Franco Giulio Brambilla, preside del Seminario Vescovile di Milano e docente di Antropologia Teologica presso il Seminario Arcivescovile di Vengono Inferiore.

Va detto che di tutto ciò si avverte l’esigenza, ma anche la consapevolezza di una scarsa praticabilità pastorale soprattutto se si tratta di auspicare un’attenzione specifica (ad esempio a livello parrocchiale) della comunità cristiana locale, in quanto tale, nei confronti della scuola e viceversa.

D’altra parte il *ritorno dell’educare* e la stessa riforma dell’autonomia richiedono una scuola attenta a recuperare il rapporto con i *mondi vitali* del territorio, ma anche e soprattutto una comunità cristiana più diffusamente consapevole delle sue risorse e anche delle sue responsabilità.

Ad esempio, come non evidenziare che *di fatto* esiste una continuità educativa tra catechesi, IRC e POF della scuola che ha non solo e non tanto nell’alunno o nel giovane studente il suo punto chia-

ve di raccordo ma proprio nel genitore e nella famiglia? Forse questo non è stato sufficientemente approfondito alla luce di due esigenze:

- la consapevolezza di dover impostare nuovi percorsi di formazione cristiana rivolti agli adulti proprio per aiutare o creare condizioni più favorevoli per una più autentica interiorizzazione di quelli catechistici rivolti ai giovani;
- la consapevolezza che tra catechesi, IRC e POF esiste una distinzione, ma anche una continuità: e di questa distinzione e continuità sono titolari (per tanti aspetti) proprio i genitori; in Italia tale continuità educativa è ancora significativamente presente (anche se in modo spesso non consapevole) date le “percentuali elevate” che interessano sia l’IRC sia la richiesta di catechesi (almeno fino alla conclusione del ciclo primario); si tratta di evidenziare tutto ciò come una risorsa superando le dicotomie, ma soprattutto aiutando i genitori ad assumere atteggiamenti più motivati e autenticamente educativi e a maturare la domanda di catechesi, di IRC e di POF educativo consci delle differenze, ma anche degli elementi di continuità.

È possibile trovare qui in questa continuità educativa un punto significativo di “aggregazione” (che calamita cioè elementi “cruciali” per l’evangelizzazione che altrimenti potrebbero frammentarsi in percorsi di piccoli gruppi) per lo sviluppo di un progetto educativo diocesano? È questa la domanda che abbiamo posto a S. E. Mons. Francesco Lambiasi, Presidente della Commissione Episcopale per la Dottrina della fede, l’annuncio e la catechesi e Assistente Generale dell’Azione Cattolica Italiana.

All’IRC sarà dedicata una serata condotta e coordinata dal Prof. Sergio Ciatelli che ci aggiornerà sull’iter parlamentare dello stato giuridico degli IdR fornendo anche alcune indicazioni per le conseguenti traduzioni operative e pastorali.

Ascolteremo anche gli interventi dei Presidenti delle Associazioni dei genitori: il Dott. Maurizio Salvi per l’AGe e il Dott. Enzo Meloni per l’AgeSC.

I lavori di gruppo previsti sono di due tipi:

- dopo le prime tre relazioni e cioè nel tardo pomeriggio di oggi avranno luogo con una suddivisione per Regioni e con l’intento di approfondirne le tematiche;
- nel pomeriggio di domani invece il lavoro dei gruppi (costituiti per tematiche) sarà propositivo.

Verrà fatta una sintesi di queste proposte che saranno oggetto della tavola rotonda e quindi delle conclusioni operative affidate a S. E. Mons. Cesare Nosiglia, Presidente della Commissione per l’educazione cattolica, la scuola e l’università.

Grazie.



La scuola interroga la famiglia e la comunità cristiana

- Il piano dell'offerta formativa (POF) nella scuola dell'autonomia: dati, criteri di discernimento, prospettive
- Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa
- "Famiglia e IRC".
Conclusioni emerse dal Convegno di Rocca di Papa su "Ritorno dell'educare" (10-12 marzo 2003)



I Piano dell'Offerta Formativa (POF) nella scuola dell'autonomia: dati, criteri di discernimento, prospettive

Prof. ITALO FIORIN

Docente di didattica e pedagogia speciale all'Università di Messina

Curricolo,
autonomia, POF

Il Piano dell'Offerta Formativa (POF) rappresenta il principale strumento a disposizione della scuola autonoma nello svolgimento dei suoi compiti istituzionali. La centralità che tale strumento riveste è dovuta al doppio legame che lo vede collegato, da un lato, alla riconosciuta autonomia dell'istituzione scolastica, dall'altro alla logica del curricolo. Con il riconoscimento dell'autonomia progettuale, organizzativa e didattica, le singole scuole autonome si vedono affidare il compito di predisporre una offerta educativo-didattica e di servizi a misura delle esigenze riscontrabili nella specifica realtà locale di appartenenza¹. La scuola non si concepisce più come indistinta unità del sistema scolastico nazionale chiamata a fornire un servizio quanto più possibile omogeneo e indifferenziato, di tipo applicativo rispetto alle direttive del centro, ma è sollecitata a rafforzare la propria identità culturale e progettuale confrontandosi con la comunità di appartenenza.

Di tutte le riforme che sono state varate in questi anni di intensa trasformazione del nostro sistema scolastico il riconoscimento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche rappresenta, probabilmente, la novità più profonda, un autentico cambiamento di paradigma culturale². L'autonomia delle scuole non comporta il venir meno di una responsabilità nazionale, ma certamente si modifica sostanzialmente il rapporto tra centro e scuole. Probabilmente l'a-

¹ Già la 'Carta dei Servizi' introdotta con il DMPC del 7.6.1995 aveva introdotto l'obbligo per le scuole di predisporre un 'progetto educativo' che tenesse particolarmente presenti le esigenze del contesto sociale e culturale, secondo la logica dell'attenzione al 'cliente', della trasparenza e della rendicontazione che si cominciava ad affermare anche nei servizi pubblici, ma è con la Legge n. 59 del 15.3.97, istitutiva dell'autonomia della scuola e, soprattutto, con il DM n. 275/97, che regolamenta l'autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche autonome che il 'Piano dell'Offerta Formativa' diventa lo strumento principale della progettualità delle scuole.

² Cfr. I. FIORIN, *Riforma della scuola e didattica*, ISU-Università Cattolica del S. Cuore di Milano, Milano 2000.

spetto di cambiamento più rilevante è dato dalla scomparsa dei 'Programmi Nazionali' elaborati centralmente dal Ministero e dalla loro sostituzione con i curricoli elaborati localmente dalle scuole. Si tratta di un cambiamento inevitabile, dovuto al fatto che i Programmi erano rispondenti ad una logica centralistica ora superata, espressione di una preoccupazione di uniformità sul territorio nazionale che in una cultura dell'autonomia non è più sostenibile. La principale conseguenza di un simile cambiamento è il superamento della concezione esecutiva della attività didattica, che vedeva gli insegnanti impegnati ad 'applicare' i Programmi, sia nella loro formulazione ufficiale, sia nella interpretazione datane dai manuali scolastici, comunque inevitabilmente pensati a prescindere dalla concreta realtà di riferimento.

Il curricolo sta all'autonomia come, fino a ieri, i Programmi nazionali stavano al centralismo del nostro sistema scolastico.

Il POF è, dunque, pensabile solo all'interno della dimensione dell'autonomia e della cultura del curricolo. Ma che cosa si intende per curricolo? Si tratta davvero di uno strumento nuovo, o siamo di fronte ad una operazione semplicemente linguistica?

Per inquadrare meglio il tema del curricolo in rapporto al compito che oggi le istituzioni autonome si vedono attribuire in relazione al POF può essere opportuna una sintetica ricognizione storica.

Istanza di razionalità e istanza sociale

Il contributo che in genere viene considerato come punto iniziale di sviluppo delle teorie curriculari è dello statunitense Ralph Tyler³, che pone alla base della riflessione quattro domande fondamentali, nelle quali si riflette quello che potremmo riconoscere come il buon senso pedagogico. Quando un insegnante considera il suo lavoro, afferma Tyler, si deve porre i seguenti interrogativi:

- a) Quali sono le finalità educative che la scuola dovrebbe cercar di raggiungere?
- b) Quali esperienze educative, verosimilmente adatte a raggiungere queste finalità, sono disponibili?
- c) Come possono, in concreto, essere organizzate tali esperienze?
- d) In quale modo è possibile verificare che le finalità previste sono state raggiunte?

In queste domande ritroviamo i quattro elementi fondamentali della istanza di razionalità che caratterizza tanta parte della ri-

³ Cfr.: R. TYLER, *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, The University of Chicago Press, Chicago 1949.

cerca curricolare: il tema delle finalità e degli obiettivi, quello dei contenuti, quello dei metodi e quello della verifica. Di fronte alla vaghezza di tante dichiarazioni di intenti e, insieme, alla carente cultura della verifica dell'azione didattica, l'istanza di razionalità segnala l'importanza di una chiara definizione degli obiettivi, di una consapevole organizzazione dei metodi e dei mezzi, della costante azione di verifica ed, eventualmente, riprogettazione del lavoro di aula. Efficacia rispetto al raggiungimento degli obiettivi ed efficienza circa l'ottimizzazione delle risorse indispensabili al loro raggiungimento rappresentano le connotazioni più marcate della razionalità desiderata. Coerentemente con questa impostazione si sviluppa il filone centrato sugli obiettivi, che ha in B. S. Bloom il principale esponente⁴. Una simile impostazione trova una fortunata accoglienza nel nostro Paese, specie nella formulazione divulgativa che alcuni autori ne danno⁵. In particolare viene messo in luce il processo circolare che lega le diverse fasi dell'elaborazione del curricolo per obiettivi, ben messe in evidenza, tra gli altri, da H. Taba: a) diagnosi dei bisogni; b) definizione degli obiettivi; c) selezione dei contenuti; d) organizzazione dei contenuti; e) predisposizione delle esperienze di apprendimento; f) determinazione di cosa e come valutare.

L'istanza di razionalità favorisce una evoluzione positiva del profilo dell'insegnante, nella direzione di una sempre più accentuata professionalizzazione. L'insegnante 'professionista' è consapevole dei suoi obiettivi, padrone dei mezzi per raggiungerli, capace di verificare i risultati, analizzare gli eventuali insuccessi, riprogettare.

Lo sviluppo delle teorie curriculari avviene, però, anche con riferimento ad una diversa istanza, quella sociale. S. B. Robinson⁶, ad esempio, distingue nel curricolo due diversi campi di riferimento, uno prevalentemente orientato alla formazione culturale e personale, l'altro prevalentemente orientato alla formazione settoriale e professionale. Rispetto alle teorie centrate sugli obiettivi, che assumono come riferimento o gli apprendimenti cognitivi o gli elementi disciplinari, il punto privilegiato è dato dalle esigenze sociali. Non si tratta tanto di svolgere una analisi sui bisogni individuali presenti, quanto di operare una riflessione circa le situazioni di vita probabili nel futuro più o meno prossimo. La principale finalità della scuola diventa, in questa concezione, l'assicurare ai giovani la capacità di dominare le future situazioni di vita. Questo è possibile se si sa andare oltre gli obiettivi più specificamente disciplinari per

⁴ Cfr.: J. S. BLOOM et ALII, *Taxonomy of educational objectives. The classification of educational goals*, McKay, New York 1956.

⁵ Cfr.: H. TABA, *Curriculum development: Theory and practice*, Harcourt, Brace & World, New York; cfr. anche, tra gli altri, R. F. MAGER, *Gli obiettivi didattici*, trad. it., Giunti & Lisciani, Firenze-Teramo 1978.

⁶ Cfr.: S. B. ROBINSON, *Bildungsreform als Revision des Curriculum und ein Strukturkonzept für Curriculumentwicklung*, Berlino 1967.

far conseguire ai giovani quelle qualificazioni (competenze) e quegli atteggiamenti ritenuti indispensabili nella società futura. Ancora più di Robinson, l'inglese L. Stenhouse⁷ si mostra critico nei confronti delle teorie degli obiettivi. Stenhouse pone l'accento sull'autonomia delle scuole e sugli insegnanti, visti come i protagonisti principali dell'elaborazione del curriculum. Secondo questo studioso, nella nozione di curriculum comprendiamo tanto gli aspetti di contenuto, quanto quelli di metodo, quanto ancora, in una più ampia accezione, anche quello del contesto (la scuola) e di tutte quelle azioni di sostegno che servono per il suo sviluppo e sostegno.

Il fatto che il curriculum prenda il posto che era dei programmi nazionali va visto come inevitabile conseguenza dell'introduzione dell'autonomia scolastica; una volta introdotta l'autonomia, infatti, il luogo delle decisioni si sposta, almeno in parte, dal centro alla singola istituzione scolastica. Il programma nazionale ha senso in un sistema scolastico fortemente centralizzato, al cui interno rappresenta lo strumento che garantisce una forte unitarietà. Nei confronti della varietà delle situazioni scolastiche, caratterizzate da differenze relative alla collocazione geografica e quindi ai diversi contesti sociali, alle diverse tradizioni che costituiscono il tessuto ricchissimo e variegato del nostro Paese, il programma nazionale offre indicazioni uniformi e, perciò, così generali da finire per risultare generiche.

La relazione tra programmi nazionali e azione didattica, come si è visto, è andata via via modificandosi nel tempo, passando da una situazione che vedeva gli insegnanti impegnati ad applicare le richieste dei programmi, secondo modalità di tipo esecutivo, a quella attuale, ben diversa, nella quale i docenti, attraverso lo strumento della programmazione, più che esecutori sono diventati *interpreti*, non preoccupati di *svolgere* l'intera serie di contenuti previsti, ma di *scegliere*, prestando una grande attenzione alla realtà nella quale operano. Il passaggio dalla esecutività all'interpretazione (che è anche il passaggio dal profilo impiegatizio a quello del professionista) si è verificato a partire dagli anni settanta, periodo nel quale nel nostro Paese iniziano a diffondersi le teorie del curriculum. Gli anni settanta sono anni di profondi cambiamenti anche sul piano normativo, basti pensare all'introduzione degli organi collegiali, con i Decreti Delegati del 1974. Gli organi collegiali rappresentano la risposta alla duplice istanza, di professionalizzazione e di partecipazione sociale, che le teorie curricolari avevano portato in evidenza.

⁷ L. STENHOUSE, *An introduction to curriculum research and development*, Heinemann, London 1975.

Il Collegio Docenti si propone come nuovo soggetto professionale, destinato a contare sempre più sul piano delle scelte didattiche e segna il superamento di una concezione individualistica dell'insegnamento. Il Consiglio di Circolo o di Istituto risponde al bisogno di rendere partecipato socialmente il compito della scuola. Rispetto a queste due diverse istanze (professionale e social-partecipativa) che rischierebbero di essere intese come contrapposte, il curricolo si caratterizza come strumento di sintesi. Da un lato, infatti, risponde alle esigenze di qualificazione dell'azione didattica, poiché assume una logica e una metodologia ispirate alla razionalità ed alla operatività (si pensi in particolare all'adozione del modello degli obiettivi o all'introduzione di forme sistematiche di verifica); dall'altro, non si limita al campo della didattica disciplinare, ma rivolge la propria attenzione anche al contesto organizzativo più ampio. Questo richiede una più responsabile condivisione delle scelte, che non risultano di competenza esclusiva dei docenti o del dirigente scolastico, ma chiamano in causa anche le altre componenti, in primo luogo genitori e studenti. Una delle caratteristiche principali della scuola del curricolo è l'aderenza alla realtà sociale entro la quale la scuola opera. La didattica è chiamata a concepirsi situata in un contesto sociale, economico, culturale non generico, e l'attenzione alla situazione di partenza degli alunni rappresenta il primo passo della progettazione curricolare. Gli insegnanti sono sollecitati a dialogare con la comunità sociale ed il curricolo viene a costituire una sorta di "vestito su misura" della scuola.

Con la Legge n. 59/97 il rapporto tra intenzioni programmatiche e azione didattica entra in una terza fase, che vede la piena affermazione della logica curricolare. Se l'applicazione della metodologia del curricolo ai programmi nazionali aveva rappresentato un fondamentale momento di valorizzazione della professionalità dei docenti e del ruolo della comunità scolastica più ampiamente considerata, con l'autonomia questi soggetti diventano non semplicemente gli "interpreti" dei programmi, ma i co-elaboratori del curricolo.

Il fatto che il curricolo prenda il posto che era dei programmi segnala in concreto il passaggio da un sistema centralistico alla scuola dell'autonomia.

L'autonomia scolastica oggi non solo rilancia l'attenzione sul curricolo, ma obbliga a ripensarne l'articolazione ed il significato, dal momento che non si tratta più di interpretare Programmi nazionali interpretandoli alla luce della realtà locale, ma di progettare a partire dalla realtà locale, pur nel rispetto di essenziali indicazioni centrali.

Il processo di costruzione del curricolo non può prescindere da una riconsiderazione critica degli elementi essenziali del rappor-

to educativo. In altre parole, meglio tale assunto, potremmo così articolare il quadro che emerge:

- a) il curricolo va *costruito* nella scuola (o, come si dice, pianificato), non viene *emanato* dal centro per essere *applicato*;
- b) Tale costruzione deve permettere l'accordo tra istanza centrale, normativa e assiologica, e istanza locale, pragmatica e flessibile;
- c) la costruzione del curricolo implica una ridefinizione della scuola come luogo di ricerca, in rapporto dialettico - funzionale con le istanze provenienti dalla comunità scientifica, le istanze provenienti dalla comunità sociale e quelle etiche e che caratterizzano l'orizzonte dei valori condivisi rappresentati sia a livello centrale sia a livello locale;
- d) la progettazione didattica rappresenta il momento di passaggio e di mediazione tra le questioni di fondazione e quelle di funzionamento ed efficacia relativa al curricolo;
- e) la realizzazione del curricolo è il momento di falsificazione - verifica delle questioni di fondazione e di quelle di funzionamento;
- f) la problematica curricolare è il terreno su cui si muove l'innovazione educativa.

Assumere una logica di tipo progettuale significa, in definitiva, abbracciare una prospettiva curricolare nel cui ambito l'istanza centrale ha prevalentemente un valore di indirizzo, e dove, per ciò stesso, è pensabile una mediazione tra esigenze di oggettività e esigenza di concretezza o – su di un altro piano – tra richiamo alle finalità e richiamo agli obiettivi.

La nuova logica può essere riassunta in tre elementi fondamentali:

- a) affermazione della necessità e pertinenza di un momento di “pronuncia” centrale, unita al riconoscimento che essa non basta a chiudere il problema;
- b) attribuzione alla scuola (cioè agli organi di governo, di gestione e al personale professionale in situazione) di precise e specifiche responsabilità di programmazione;
- c) assunzione, a livello metodologico, di un impianto progettuale di tipo sequenziale autoverificativo come criterio privilegiato per il comportamento di programmazione.

avuto modo di esaminare: il piano più esplicitamente didattico e quello più ampio, che gli inglesi definiscono 'educazionale'. L'offerta formativa abbraccia non semplicemente le proposte curricolari, ma anche quelle extracurricolari, gli elementi didattici, ma anche quelli organizzativi e gestionali.

La struttura portante del POF comprende i principi di fondo, i valori guida, le scelte culturali, gli obiettivi ed i percorsi didattici, le soluzioni organizzative, le attività extracurricolari, le iniziative di verifica e valutazione... Il DPR 275/99 all'art. 3 (Piano dell'Offerta Formativa) così recita: "Ogni istituzione scolastica predispone, con la partecipazione di tutte le sue componenti, il Piano dell'offerta formativa. Il Piano è il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche ed esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell'ambito della loro autonomia".

Quale rapporto c'è tra il POF ed il curricolo? In senso generale, lo stesso POF è il curricolo, nel senso che comprende tanto gli elementi di natura didattica, quanto quelli di natura organizzativa e perfino amministrativa; in senso più specifico, come è nell'impostazione della nostra normativa, il POF include il curricolo didattico, che ne costituisce, per così dire, il cuore.

Il fatto che ogni scuola diventi soggetto autonomo di progettualità curricolare pone un problema notevole: come garantire l'unitarietà del sistema nazionale di istruzione pur in presenza di una varietà di curricoli potenzialmente elevatissima?

La soluzione che la legge sull'autonomia adotta, e che viene ben esplicitata nel DPR 275/99, consiste nel riservare al centro una serie di compiti molto importanti, consistenti principalmente nell'individuazione degli obiettivi essenziali che tutte le istituzioni autonome dovranno perseguire e dei vincoli organizzativi e orari da rispettare e degli standard relativi alla qualità del servizio che dovranno essere garantiti, oltre a fornire gli indirizzi generali per la valutazione degli alunni.

Il centro ministeriale fornisce la 'mission' che orienta tutte le scuole di un certo ciclo scolastico (indica gli obiettivi generali del processo formativo, nel quadro dei principi della Costituzione) definisce una serie di vincoli (dagli obiettivi specifici alle condizioni organizzative) e assegna le risorse umane e finanziarie; la comunità scolastica assume la mission ed, eventualmente, la integra sottolineando ulteriori valori ritenuti caratterizzanti (ad esempio, una scuola cattolica potrebbe rendere maggiormente esplicite le finalità che persegue, anche in riferimento al peculiare carisma) e stabilisce la propria strategia per perseguirla.

La struttura essenziale del POF può essere così rappresentata:
– **MISSION** (identificazione dei valori guida);

- **CURRICOLO DIDATTICO** (comprendente tanto il piano degli interventi didattici quanto quello delle scelte organizzative: orari, articolazione laboratori, percorsi di individualizzazione...);
- **ORGANIZZAZIONE** (riguarda gli aspetti macro-organizzativi: tempo scolastico, progetti comuni, partecipazione e gestione sociale...);
- **SISTEMA DI MONITORAGGIO, VERIFICA E VALUTAZIONE.** Il POF non va, però, concepito come un 'prodotto', che si esaurisce una volta terminato il lungo processo elaborativi, ma come un continuo processo di costruzione, di interpretazione di esigenze, di sviluppo, di aggiornamento continuo.

Istanza
funzionalistica
e istanza
antropocentrica

Quanto finora esposto serviva a chiarire il quadro di fondo della problematica curricolare, evidenziando alcune implicazioni derivanti dal passaggio "dalla scuola dei programmi alla scuola del curricolo" e la natura del POF. Da quanto detto emerge come la predisposizione del POF è operazione complessa, non riducibile alla dimensione della didattica disciplinare e non riferibile esclusivamente alla componente docente. Tutti i soggetti della comunità educativa concorrono alla definizione del POF, sia pure con modalità e contributi diversi. Ma prima che essere una lista di cose da realizzare il POF esprime scelte educative di fondo, è guidato da una visione pedagogica orientante. Attento alla realtà, non può esaurirsi in una prospettiva meramente localistica. In questo senso deve saper raccogliere interpretare non soltanto i bisogni espliciti e impliciti presenti nella realtà locale, ma inserirsi criticamente nei problemi e nelle dinamiche di cambiamento presenti nella nostra società. Il POF, nella definizione della propria mission, partecipa alle finalità e agli obiettivi generali che guidano le 'Indicazioni' ministeriali e le interpreta creativamente, ma non ne può prescindere.

Queste considerazioni ci portano a considerare rapidamente lo scenario delle riforme che stanno interessando non solo il nostro sistema scolastico, ma anche quello degli altri Paesi, perché le linee di trasformazione in atto forniscono importanti punti di riferimento.

Molto forte (per ragioni comprensibili e in larga parte condivisibili) è, oggi, la sollecitazione alla modernizzazione del sistema scolastico. È diffusa la consapevolezza dei tanti ritardi accumulati rispetto alle nuove esigenze di una società contrassegnata da rapidissimi cambiamenti e da nuove richieste. La preoccupazione di preparare i giovani a farvi fronte spinge ad indirizzare il cambiamento del sistema scolastico nella direzione di una nuova e più efficace alfabetizzazione strumentale, che prevede una forte compe-

tenza nei *nuovi saperi* ritenuti indispensabili (tecnologie, lingue straniere..). L'istanza di modernizzazione e l'attenzione agli aspetti funzionali del nuovo curriculum scolastico nascono da problemi autentici e necessitano di una giusta considerazione; si tratta, però, di non intenderle come tensioni preponderanti se non esclusive.

Se il punto di riferimento dell'azione educativa e didattica è la persona umana, l'attenzione si allarga a considerare tutte le dimensioni della persona. In questa prospettiva acquistano rilevanza e centralità "saperi" che, in una concezione riduttivamente funzionalistica della scuola, sarebbero marginalizzati (la letteratura, per esempio, o la storia, o la filosofia, o l'etica...). Il richiamo alla centralità della persona ha delle conseguenze concrete sul piano della definizione del curriculum, dell'interpretazione didattica delle discipline di studio e dell'impostazione di un corretto e positivo rapporto tra istanza funzionale e istanza culturale. Sul piano del curriculum non si risponde all'esigenza di uno sviluppo integrale della persona in termini quantitativi o enciclopedici. Non trascurare nessuno dei principali linguaggi della conoscenza umana non significa caricare di contenuti nozionistici le discipline del curriculum, che finirebbe per diventare insostenibile: "introdurre" è ben diverso dallo svolgere sistematicamente un programma quanto più completo possibile. Quello che va perseguito è che gli alunni possano scoprire la relazione che c'è tra la loro esperienza, nella ricchezza e nella varietà dei problemi e delle domande che la caratterizzano, e la varietà e la ricchezza dei linguaggi della cultura. Si deve, insomma, far almeno intuire che i saperi della scuola non sono estranei alle domande della vita.

Su queste premesse è possibile dare una risposta curricolare alle istanze poste dalla nuova legge sui cicli. La ricorsività che dovrà caratterizzare il curriculum dei diversi cicli riguarda la costante attenzione alle dimensioni della persona, sempre fondamentalmente le stesse e sempre, ricorsivamente, chiamate in causa e interpellate dai diversi "saperi". La progressione riguarderà il grado di intensificazione delle competenze di base, lo sviluppo progressivo delle abilità, ma anche delle conoscenze, che sono poi la necessaria base per l'esercizio delle competenze.

Con il riferimento alla centralità della persona e al diritto al successo formativo di tutti gli studenti, si pongono le premesse pedagogiche per un nuovo orientamento curricolare, che potremmo definire "antropocentrico", nel quale il primato dell'apprendimento sostituisce quello dell'insegnamento. A proposito dell'orientamento antropocentrico scrive L. Guasti: "La riflessione sul nuovo curriculum viene così a toccare il suo punto culminante relativo al criterio che lo sorregge, intorno al quale collocare i saperi e le relative figure organizzative. Naturalmente tutte le forme storiche di pro-

grammazione dei curricoli di studio hanno inteso mettere il soggetto nella condizione di apprendere ciò che la società riteneva importante ed era convinta che fosse necessario conoscere... Da questo punto di vista anche l'intenzione iniziale del nuovo curricolo non potrà discostarsi molto. Ciò che invece pare necessario modificare è il contesto entro il quale questa intenzione, oggi, viene a collocarsi. (...) Al curricolo tradizionale è mancata l'intenzione di mettere il soggetto nella condizione di essere un protagonista della sua cultura, cioè di imparare a liberare le sue 'energie vitali'. Si è pensato che un buon corso di studi con buoni contenuti fosse, di per sé, sufficiente a formare un buon allievo. Non è così e la storia dimostra che il cambiamento nella direzione del protagonismo del soggetto è diventato un nuovo imperativo categorico della formazione. Non si tratta di spostare l'attenzione verso una qualche nuova forma di psicologismo, quanto di considerare la relazione tra cultura e soggetto come un fatto dinamico, interdipendente o, se si vuole, intersoggettivo, al punto da definire il loro rapporto come costituito da **due fuochi di un'ellisse**, il cui campo è 'costruito' dal dinamismo dei due protagonisti... Una cultura data, fatta, rappresenta solo il momento di sedimentazione, spesso una forma di pietrificazione dell'oggetto, dell'informazione, della comunicazione, del documento. Il soggetto deve avvertire che questa non può essere la cultura con funzione liberante, propulsiva, capace di generare e di promuovere e di qualificare. Il curricolo deve concentrare la propria attenzione costruttiva sul rapporto tra soggetto e oggetto intesi come due interlocutori attivi. Il curricolo deve (...) considerare l'oggetto come un elemento inquieto, in movimento, in fermento, con la sua stabilità e la sua ricchezza problematica, così come deve considerare il soggetto con la sua disponibilità a conoscere ma anche con la sua capacità di interagire, di leggere, di intuire, di cogliere e costruire significati. (...) Il modello disciplinare, se non viene rivisitato e ripensato in chiave antropologica, può produrre più fissità funzionale, quasi una clonazione concettualistica, piuttosto che dinamismi euristici⁸.

Il POF:
'prodotto'
o 'processo'

Nel contesto dell'autonomia e in coerenza con la logica curricolare, gli spazi di interpretazione professionale e di decisione propri degli insegnanti aumentano notevolmente. Lo si ricava facilmente proprio dall'analisi dell'articolazione del curricolo nazionale. Innanzitutto, il ministero – individuando delle competenze da sviluppare e stabilendo quali discipline debbano essere obbligatorie – chiede alle scuole di completare il quadro degli insegnamenti. Le

⁸ L. GUASTI, *Pro manuscripto*, 1999.

scelte che le scuole faranno saranno prescrittive, non facoltative per gli alunni. Gli alunni che si iscriveranno ad una istituzione scolastica lo faranno accettando il Piano dell'Offerta Formativa che la scuola ha predisposto. Ma anche per quanto riguarda i contenuti che caratterizzeranno il curriculum delle diverse discipline o ambiti di studio la decisionalità della scuola sarà investita.

C'è, però, e corrispettivamente, un analogo compito che spetta alle singole istituzioni scolastiche. Mentre rispetto ai "nuclei fondanti" niente resta da aggiungere, i docenti sono chiamati ad integrare gli "argomenti essenziali". Si tratta di un impegno particolarmente significativo, che comporta dei rischi. Con quali criteri operare le integrazioni? Quale tipo di attenzione va data alla specificità locale? Quale nesso con le richieste nazionali?

I rischi sono quelli della giustapposizione di argomenti locali senza alcun raccordo profondo con il curriculum nazionale, che, nei casi peggiori, possono portare all'enciclopedismo di ritorno, questa volta sostanziato da un nozionismo tutto localistico e, perfino, folkloristico, quando non contrappositivo (la storia "padana" contro la storia "romana", tanto per esemplificare).

La prospettiva corretta appare quella della integrazione tra il livello nazionale e quello locale. Questo è possibile quando la realtà locale non si riduce a "prigione", ma si fa "radice" della formazione di base. Perché ciò accada bisogna disporre di convincenti criteri di selezione dei contenuti locali; ne suggeriamo qualcuno:

- a) la significatività psicologica;
- b) la significatività sociale;
- c) la significatività culturale.

Il primo criterio rimanda al legame psicologico ed affettivo che c'è tra gli alunni ed il loro contesto di vita. Non si tratta di un legame scontato, automatico. Spesso l'ambiente di vita non interessa, perché percepito attraverso il filtro della quotidianità che toglie interesse, che rende ovvio e scontato quanto cade sotto gli occhi quotidianamente. L'ambiente di vita può risultare, immediatamente, meno affascinante di altri ambienti. Il compito dell'insegnante è quello di fargli vedere in forma problematica, non scontata, la realtà di vita. La pratica della problematizzazione e della ricerca è certamente facilitata se applicata a contenuti di studio concretamente incontrabili, e la realtà locale si presta ad essere un grande laboratorio di ricerca, ma questo non avviene automaticamente, non si autoimpone, esige una intelligenza didattica particolare.

Il secondo criterio rimanda alla rilevanza sociale dell'educazione. Ci sono temi che l'ambiente di vita sembra quasi naturalmente suggerire, per la loro rilevanza sociale. La scuola del curriculum richiede la capacità di leggere "pedagogicamente" il proprio con-

testo. La scuola non può essere intesa solo come momento distaccato dalla realtà, propedeutico alla vita, puramente virtuale o artificiale. I ragazzi che entrano ogni giorno nelle nostre aule portano sulle spalle non solo il peso, più o meno consistente, dei loro zainetti, ma le tensioni, i problemi, le ansie, le attese del loro ambiente di vita.

La scuola è significativa se sa intercettare queste domande non poste, se sa costruire un nesso tra l'offerta culturale e la domanda esistenziale e sociale.

È nell'ambiente di vita che i grandi problemi, quali l'interculturale, la marginalità giovanile, l'ansia per il futuro, il degrado ambientale... assumono concretezza.

Il terzo criterio rimanda alla rilevanza culturale delle tematiche ambientali. Come evitare che l'attenzione alla realtà locale scada nel localismo deteriorato?

Abbiamo già detto che il curriculum dell'istituzione scolastica non va inteso come giustapposto ed aggiuntivo, ma integrativo del curriculum nazionale. È nella concretezza del "locale" che incontro i grandi problemi, le grandi questioni di carattere generale. Non esiste, infatti, paese o quartiere, per quanto dimenticato possa essere dalla storia o dalla geografia "ufficiali", nel quale non si possa ritrovare tutti gli elementi fondamentali della cultura e che non possa diventare oggetto, a seconda dei casi, dell'indagine storica piuttosto che naturalistica, geografica piuttosto che sociale, economica o artistica.

Sotto questo profilo lo studio del locale si presenta come il grande laboratorio didattico della scuola dell'apprendimento, orientata a favorire la scoperta piuttosto che la ricezione, il saper fare piuttosto che il memorizzare.

Il POF e l'opzione culturale

Come si è cercato di prospettare, l'elaborazione del POF è impegnativa non semplicemente per la complessità delle operazioni implicate, ma, ancora di più, perché richiede un pronunciamento riguardante l'idea di scuola che lo caratterizza. Il POF esige una opzione culturale dalla quale si sviluppi un progetto pedagogico e didattico coerente. Radicalizzando la questione, l'opzione richiede di scegliere utilizzando una tra due chiavi principali: quella interpretativa, quella economica o funzionalista e quella pedagogica o antropocentrica.

L'interpretazione economica pone l'accento sui risultati da conseguire, sulla loro standardizzazione, sulla rendicontazione e sulla spendibilità; nella scelta privilegia il criterio dell'utile e si concentra sul 'prodotto'.

L'interpretazione antropocentrica pone, all'opposto, l'accento sul soggetto, sul percorso di acquisizione dei risultati, sull'individualizzazione, sulla crescita personale; la valutazione è di tipo formativo più che certificativi e si configura come accompagnamento; il processo è più importante del prodotto e la crescita personale è il vero criterio qualitativo.

Nel primo caso la scuola privilegia la strumentalità delle discipline e preferisce fornire la padronanza di quelle ritenute oggi maggiormente utili (alle nuove tecnologie alla conoscenza delle lingue straniere); nel secondo caso prevale la sostanzialità della discipline, intese come mezzi di educazione non immediatamente piegate alle esigenze dell'utilità immediata, ma a ciò che è essenziale, indispensabile. Come si vede, la scuola sta in bilico fra la logica del soddisfacimento della domanda socio-economica e la logica formativa.

La legge 59/97 sull'autonomia si pronuncia esplicitamente a favore della persona, e tale pronunciamento è recepito anche nella recente legge 53/03 sui cicli scolastici, ma non possono bastare questi pur impegnativi richiami. È necessario che, a livello ministeriale, gli indirizzi nazionali forniti alle scuole siano coerenti con i principi affermati e che, a livello delle singole istituzioni scolastiche, la predisposizione del POF sia senza equivoci orientata dal riferimento personalistico. Non è affatto scontato che sia così. Troppo spesso l'offerta allestita dalle scuole riflette, quasi automaticamente, la domanda sociale, oppure la induce facendo balenare progetti ritenuti largamente richiesti. In troppi casi il POF è pensato come una vetrina che espone una merce disposta in modo da attirare possibili clienti; altre volte è concepito come una sorta di 'Magna Charta' informata a nobili principi, ma tra il dichiarato e quello che viene realmente perseguito c'è una rilevante distanza. Il POF dovrebbe essere un documento costruito attraverso l'ascolto, prima di tutto delle esigenze degli studenti, ma anche delle richieste dei genitori e delle attese della comunità sociale, ma non dovrebbe riflettere piattamente la 'domanda', perché, in troppi casi, la domanda sociale e delle famiglie non è idonea a rispondere alle esigenze profonde dei ragazzi, è consumistica o superficiale. C'è bisogno di andare oltre l'ascolto, di discutere la domanda alla luce dei valori che caratterizzano l'idea di scuola propria dell'istituzione scolastica. Il dialogo, spesso anche difficile, è la condizione di una costruzione progettuale nella quale i bisogni profondi possono essere accolti e interpretati educativamente. Il POF non è un documento che si produce 'per' catturare utenti né per soddisfare 'clienti', ma è l'ipotesi educativa, spesso coraggiosa e sfidante, che si sa mettere in campo, espressione di dialogo autentico e di coraggio educativo.



Famiglia e scuola dell'autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa

Prof. LUIGI PATI

Docente di pedagogia generale presso l'Università Cattolica di Brescia

Non sono pochi coloro i quali, in riferimento alle ventate innovative che da poco più di due lustri interessano il sistema scolastico italiano, ai nostri giorni auspicano l'attenta riflessione sul rapporto tra scuola e famiglia, in modo da renderlo pedagogicamente proficuo. Invero, nonostante gli elementi di novità a suo tempo introdotti dai Decreti Delegati del 1974 e le ulteriori modificazioni verificatesi negli anni successivi, l'osservazione del dato reale sollecita a denunciare il permanere d'incomprensioni e di problematicità nella relazione tra genitori e insegnanti. È mia intenzione indulgiare sulle questioni enunciate, in virtù delle suggestioni offerte dal tema dell'autonomia scolastica. Questa, infatti, se ben intesa, può favorire tra le due istituzioni in parola la nascita di un rapporto di corresponsabilità educativa, suscettibile di dare nuova forza e rinnovato vigore al tema della partecipazione.

Il principio regolativo dell'autonomia implica una prospettiva di sviluppo in riferimento alla quale si rende necessaria la tutela di alti livelli di corresponsabilità da parte dei soggetti *ad* e *da* esso interessati. In quanto tale, per quel che concerne il nostro tema, se per un verso esige maggiore radicamento dell'istituzione scolastica nella realtà locale, per altro verso abbisogna della ridefinizione dei legami tra scuola, famiglia e altri enti territoriali.

Nello svolgimento delle riflessioni muoverò dalla convinzione che la corresponsabilità educativa è elemento concettuale da collegare alle istanze della partecipazione e della cooperazione. Tutte e tre insieme possono aiutare la scuola a delinarsi sempre più come comunità educante, interessata al diretto e significativo coinvolgimento della famiglia.

1. La formalizzazione
del rapporto
di partecipazione
tra scuola e famiglia

Con il termine partecipazione alcuni studiosi indicano "l'attività dei cittadini, singoli o associati, volta a influenzare intenzionalmente le condotte dei centri di decisione internazionali, nazionali o locali, della politica, dell'economia, delle istituzioni socio-

culturali con esse connesse”¹. Dalla definizione emerge in maniera immediata l’idea che la partecipazione implica l’intervento individuale, di gruppo o istituzionale nel procedere di organizzazioni formali e/o informali. Siffatto procedere, già progettato nelle sue linee portanti, mediante il coinvolgimento di soggetti/gruppi/istituzioni esterni può subire variazioni di varia entità, può essere meglio chiarito nei suoi aspetti qualificanti, può rimanere inalterato, conformemente al grado d’incidenza riconosciuto agli elementi chiamati a partecipare.

In virtù della suddetta definizione è permesso asserire che, per quanto attiene al sistema scolastico italiano, la partecipazione posta in essere dalla Legge Delega del 30 luglio 1973 n. 477 e dal successivo Decreto Delegato n. 416 del 31 maggio 1974 va interpretata come norma giuridica alquanto significativa, e tuttavia vincolata a una duplice preoccupazione pedagogicamente debole.

In verità, se si richiama alla memoria il clima di turbolenza sociale della seconda metà degli anni Sessanta, quindi la contestazione (non soltanto studentesca) di istituzioni giudicate autoritarie, ben si comprende che la partecipazione scolastica sancita dai Decreti Delegati del 1974 emerge soprattutto come strumento metodologico mediante il quale si cercò d’incanalare le tendenze conflittuali delle famiglie alternative al funzionamento della realtà scolastica, nella direzione della ricerca del consenso. Strettamente collegata a ciò appare l’altra preoccupazione posta alla base della Legge Delega: determinare formalmente l’ingresso dei genitori nella scuola e presentare loro il progetto scolastico, formulato dagli insegnanti, concernente il processo d’istruzione/educazione degli alunni. I Decreti Delegati, insomma, sancirono la *formalizzazione dell’incontro tra due realtà* istituzionali sino ad allora scarsamente collegate. Di esse, una (la scuola) era tenuta a mettere al corrente l’altra (la famiglia) circa quanto aveva progettato e intendeva perseguire per sostenere il divenire dei figli/alunni.

L’apertura partecipativa della scuola all’ambiente circostante in generale e alla famiglia in specie fu provocata certamente anche dal clima politico-ideologico vigente negli anni Settanta. Sia sufficiente richiamare, come esemplificazione di quel periodo, la critica alle istituzioni centralistiche e burocratiche, insieme alla denuncia dell’impostazione delle medesime in senso autoritario. I Decreti Delegati furono salutati da varie forze politiche come l’occasione per aprire la scuola alle esigenze di democratizzazione dei rapporti interni ed esterni, di rinnovamento istituzionale e organizzativo, di avvaloramento in essa della presenza degli utenti (famiglie e alunni)².

¹ C. CIPOLLA, P. POLETTINI, voce: “Partecipazione”, in E. BERTI, G. CAMPANINI (sotto la direzione di), *Dizionario delle idee politiche*, AVE, Roma, 1993, p. 600.

² Si veda al riguardo L. PATI, “La corrente social-marxista”, in AA.VV., *L’educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La Scuola, Brescia, 1990, pp. 41-70.

Tuttavia, è opportuno notare che il contesto socio-politico-culturale del tempo non fu estraneo all'emergere e radicarsi di un certo tipo di valutazione della presenza dei genitori nella scuola da parte di insegnanti e dirigenti scolastici. Nella fattispecie, rinforzò l'idea che l'ingresso dei genitori nella scuola fosse ispirato dall'intento ideologico di gruppi di persone d'intromettersi in maniera indebita nel campo educativo-didattico. Ciò motivò l'insorgere negli insegnanti di atteggiamenti di circospezione e di diffidenza verso i genitori. La famiglia fu percepita dalla scuola come ambiente interessato soprattutto a valutare e giudicare l'operato degli insegnanti; non fu stimata come interlocutore competente, con il quale confrontarsi e dal quale ricevere indicazioni, anche di tipo progettuale e operativo. Gli operatori scolastici non avvertirono che il diritto/dovere di educare è precipuo della famiglia, la quale pertanto ha da essere valutata dalla realtà scolastica come interlocutore primario.

Forse proprio all'atteggiamento di chiusura della scuola verso un più significativo e meno formale coinvolgimento della famiglia si può far risalire il diffondersi, nei decenni successivi, della disaffezione dei genitori verso la partecipazione alla vita della scuola. Si ha l'impressione, soppesando la situazione trascorsa e quella attuale, che tra insegnanti e genitori non è stato possibile costruire un sia pur fragile *ponte pedagogico*, in virtù del quale far intervenire i genitori con competenza nella scuola e stimolare gli insegnanti, nello svolgimento della loro attività, a collaborare con la "risorsa" famiglia. Quest'ultima da buona parte del corpo docente, oggi come allora, è spesso intesa come "soggetto istituzionale debole", accessorio, secondario, il quale non di rado intralcia il lavoro scolastico. Nascono così, tra genitori e insegnanti, incomprensioni e disagi che sotto l'aspetto pedagogico non sono da sottostimare. Studi e ricerche rilevano che il processo di apprendimento degli alunni, mentre si avvantaggia delle buone relazioni esistenti tra scuola e famiglia, subisce gli effetti negativi delle situazioni d'incomprensione e di conflittualità tra le medesime.

Nel complesso, possiamo dire che negli anni Settanta e Ottanta gli ostacoli al processo di partecipazione tra genitori e insegnanti sono scaturiti soprattutto dalla concezione asimmetrica, complementare del rapporto partecipativo. La scuola, collocata in posizione di dominanza, ha valutato la famiglia come semplice utente, limitandosi a metterla al corrente delle decisioni assunte in maniera discrezionale circa la progettazione e la conduzione del processo di insegnamento/apprendimento degli alunni.

2.

Dalla partecipazione
alla cooperazione

Da poco più di un decennio il tema della partecipazione tra scuola e famiglia ha acquistato caratteristiche inedite, per via delle trasformazioni strutturali, organizzative, pedagogiche che hanno investito e continuano ad interessare il sistema scolastico italiano.

Pur se il legame tra le due istituzioni continua ad essere regolamentato dai decreti delegati del 1974 e dalle successive modificazioni, esso è oggetto di attenzione e di diversa valutazione per via delle nuove sensibilità ed esigenze di cambiamento fino ad ora emerse.

Il processo di trasformazione inizia nel 1990 con la legge n. 142, la quale, riguardante "L'ordinamento delle autonomie locali", determina le nuove funzioni di comuni e province. Interessa sottolineare, ai nostri scopi, il collegamento posto dalla legge tra il principio di autonomia e quello di cooperazione. Al comma 3 dell'art. 3, per esempio, è specificato che "La legge regionale indica i principi della cooperazione dei comuni e delle province tra loro e con la regione, al fine di realizzare un efficiente sistema delle autonomie locali al servizio dello sviluppo economico, sociale e civile". Ne emerge lo stretto legame tra *autonomia* e *cooperazione* nella prospettiva di risultati efficienti. Questo rapporto, qualche anno dopo, sarà esteso anche al sistema scolastico.

Nel 1997 il diffuso anelito ad una modificazione del sistema scolastico trova sbocco programmatico-progettuale in campo politico-istituzionale con l'emanazione della legge n. 59. Questa con l'art. 21 introduce anche nel sistema scolastico il principio dell'autonomia, che diventa così il nuovo asse intorno al quale ripensare le innovazioni non soltanto struttural-organizzative ma anche e soprattutto pedagogico-educative. L'art. 21, infatti, con i commi 7 - 8 - 9 - 10, precisa i concetti di autonomia organizzativa e didattica delle istituzioni scolastiche. Esso, inoltre, con il comma 15 stabilisce che "Entro un anno dalla data di entrata in vigore della presente legge il Governo è delegato ad emanare un decreto legislativo di riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico che tenga conto della specificità del settore scolastico, valorizzando l'autonomo apporto delle diverse componenti e delle minoranze linguistiche riconosciute, nonché delle specifiche professionalità e competenze", nel rispetto di alcuni criteri procedurali.

Come è noto, fino ad oggi non ci sono state riformulazioni degli ordinamenti concernenti la composizione degli Organi Collegiali della scuola. Va perciò considerata con attenzione la legge n. 137 del 2002, il cui art. 7 concerne la "Delega per la riforma degli organi collegiali della pubblica istruzione di livello nazionale e periferico". In esso è detto quanto segue: "Il Governo è delegato ad adottare, entro diciotto mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge, uno o più decreti legislativi, correttivi o modificativi di decreti legislativi già emanati, ai sensi dell'art. 21, comma 15, della legge 15 marzo 1997, n. 59, e successive modificazioni, attenendosi ai principi e criteri direttivi contenuti nel citato comma 15".

Di là da qualsiasi ulteriore approfondimento della questione, ai nostri scopi importa sottolineare che l'autonomia scolastica ri-

propone in maniera inedita l'istanza della partecipazione. Essa, infatti, si appella all'ideale della democrazia, con il conseguente riferimento ai temi del pluralismo istituzionale, dell'articolazione tra pubblico e privato, del coinvolgimento di molteplici attori nella conduzione di determinate iniziative. Nel 2000, inoltre, a dieci anni di distanza dall'emanazione della legge n. 142, la legge quadro n. 30 "in materia di Riordino dei Cicli dell'Istruzione" al comma 1 dell'art. 1 ritorna a parlare di "cooperazione tra scuola e genitori, in coerenza con le disposizioni in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche...". Sembra, questo, un modo del legislatore per riproporre una specificazione del tema della partecipazione.

Con l'espressione di cooperazione l'enfasi è posta sul *ruolo attivo* dei genitori, sul loro concorso in termini di operatività nel campo dell'istruzione/educazione scolastica. L'appello alla operatività, al concreto coinvolgimento della famiglia nella vita della scuola, era già emerso nel documento finale della Commissione dei Saggi del maggio 1997. In esso era stato possibile leggere: "L'istruzione e la vita familiare dovrebbero essere maggiormente connesse che nel passato. La formale <democratizzazione> della scuola ha mostrato, nella forma attuale, molti e preoccupanti elementi di debolezza. È dunque necessario ripensare il legame fra scuola, famiglia e società civile, in termini più concreti".

La novità introdotta da tale concetto di cooperazione non è di poco momento. Infatti, il rapporto tra scuola e famiglia sembra subire una modificazione significativa, passando *da un modello di complementarità delle posizioni ad uno segnato dalla reciprocità*. Si auspica che famiglia e scuola si pongano sullo stesso piano allo scopo di agire nel miglior modo. Lungo questa linea è da intendere la sollecitazione formulata dal rapporto OCSE del 1998, per il quale "Lo sviluppo dell'autonomia implica il rafforzamento del coinvolgimento della comunità ed in particolare la partecipazione di genitori e studenti alla vita scolastica ed ai processi di presa di decisioni". È una chiara sollecitazione a vagliare il tema dell'autonomia in maniera articolata, alternativa all'inclinazione privilegiata sino ad ora dalla gran parte degli studi e delle riflessioni. Da questi, infatti, l'accento è stato posto quasi esclusivamente sull'angolo di visuale dell'istituzione scolastica, sottostimando gli altri "attori", la famiglia specialmente, coinvolti dalla questione.

Dinanzi ai motivi rilevati, preme mettere in luce i seguenti due elementi.

1. Nonostante le sollecitazioni provenienti da diversi settori d'opinione e di riflessione, dalle associazioni dei genitori, da varie forze politiche, le forze di governo che si sono succedute alla guida del paese non hanno provveduto a riformulare la normativa riguardante la composizione degli Organi collegiali della scuola. Dal 1991 al 2002 ci sono stati ritocchi alla normativa del

1974; non si è provveduto ad emanare una nuova regolamentazione dei rapporti di partecipazione tra scuola e famiglia.

2. Sebbene il rapporto tra scuola e famiglia abbia subito un'inversione di tendenza, con il privilegio accordato all'istanza della reciprocità, esso negli ultimi dieci anni non ha trovato occasione per concretarsi in vere forme di scambio interistituzionale. Con molta probabilità, la causa risiede nel fatto che è mancata la determinazione delle specificità e competenze delle due istituzioni in parola. Per entrambe non si è ancora provveduto a mettere in luce la peculiarità del contributo offerto in ordine all'educazione/istruzione dei minori, in maniera tale da poter avviare forme di scambio e d'integrazione.

Come ho già fatto notare in altra occasione³, il possibile patto formativo tra scuola e famiglia va chiarito alla luce di opportune precisazioni circa la ridefinizione dei ruoli e delle funzioni delle due istituzioni chiamate a partecipare. La famiglia, stante il suo primato costituzionale (art. 30) nei campi dell'istruzione e dell'educazione, ha da concorrere affinché l'azione della scuola si contraddistingua sempre più in termini di efficienza e di efficacia. Ciò le permetterebbe di godere di un servizio formativo che, qualificandosi come luogo di conoscenza razionale, di approfondimento critico dei problemi scientifico-culturali sarebbe, al tempo stesso, aiutato concretamente dai genitori (risiede in ciò, a mio modo di vedere le cose, l'istanza della cooperazione) a collocare i propri processi di trasmissione e di elaborazione culturale in prospettiva educativa, rendendoli funzionali al divenire armonico degli alunni.

Appellarsi al tema della cooperazione come momento ispirato da esigenze operative, per il legislatore ha significato soprattutto far capire l'urgenza di porre l'accento sui problemi concreti, se s'intende incrementare il coinvolgimento dei genitori nella vita della scuola. *I genitori, oggi, per intervenire nella vita della scuola hanno bisogno di essere sollecitati attraverso questioni reali, tangibili, connesse con la crescita dei figli e con il procedere quotidiano dei ritmi di apprendimento e di strutturazione della personalità dei medesimi.* Nella direzione tracciata, il "focus" della questione sembra essere rappresentato dalla disponibilità dell'una e dell'altra istituzione a farsi carico delle reciproche attese, nella prospettiva del primario interesse minorile⁴.

Il suddetto modo di affrontare la questione della partecipazione cooperativa è senz'altro interessante. Tuttavia, si ha l'impressione di uno svilimento della componente pedagogica connessa con il tema del rapporto scuola-famiglia. L'attenzione per i temi concre-

³ Cfr. L. PATI, «Famiglia & Scuola per ridare l'anima alla società», in *Pedagogia e Vita*, 1997, 4, pp. 127-135.

⁴ Cfr. L. PATI, «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», in *La Famiglia*, 2001, 205, pp. 15-26.

ti, pratici, da risolvere nel quotidiano, se non è collocata all'interno di un quadro pedagogico d'intenti, può indurre a sacrificare le questioni di senso, le uniche atte a permettere di rinforzare concettualmente il tema della partecipazione, l'identità delle singole istituzioni, il contributo che l'una può dare all'altra.

3.
La crisi della
partecipazione
come crisi
d'identità
istituzionale

È mia convinzione che il passaggio ad un rapporto di corresponsabilità tra famiglia e scuola, dopo un tipo di partecipazione complementare e un legame cooperativo centrato sul fare, esige in via preliminare la risposta alla seguente domanda: famiglia e scuola come si percepiscono reciprocamente? L'esame del dato di realtà permette di sottolineare i due seguenti aspetti.

- a) La scuola continua a valutare la famiglia come l'elemento primario da chiamare in causa, quando si passa a mettere in luce i fattori eziologici dei disturbi comportamentali e delle difficoltà di apprendimento dei minori⁵. La famiglia è vista dalla scuola come elemento degno di considerazione soltanto per le eventuali correlazioni da porre con gli aspetti negativi del processo di scolarizzazione: manca la valutazione della medesima come risorsa pedagogico-educativa fondamentale, con la quale stabilire un proficuo scambio di contributi. Siffatta inclinazione è aggravata dalla tendenza dei genitori a delegare agli insegnanti il compito di accostare i figli a universi di significato, che vanno oltre la trasmissione di contenuti. Sviluppo sessuale, agire morale, valori socio-civico-politici, scelta religiosa: sono, questi, alcuni aspetti dell'esperienza umana, che, motivando nei minori interrogativi e sollecitando risposte da parte degli adulti, esigono soprattutto dalla famiglia la proposta di corretti schemi di analisi, d'interpretazione, di proposta. La scuola, mediante l'appello alla componente cognitiva, può sostenere ma non sostituire l'opera della famiglia.
- b) La famiglia tende a valutare la scuola come semplice luogo di trasmissione e di rielaborazione culturale, mostrandosi restia a riconoscere alla medesima una forte incidenza sul divenire educativo della personalità minorile. In tal modo, omette di considerare che il processo d'istruzione procede di pari passo con quello di educazione e che proprio per questo la scuola esige di essere rivalutata nella sua azione e nella sua organizzazione esperienziale. Dal canto suo, la scuola risulta impreparata ad accettare e a svolgere la funzione educativa, oltre a quella istruttiva⁶. Per molti insegnanti è difficile pensare ad una modificazione del

⁵ D. GAYET, *L'école contre les parents*, INRP, Nancy, 1999.

⁶ J.-P. POURTOIS, «Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia», *Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale salesiano di Ricerca Educativa (ISRE)*, 1997, 2, p. 56.

ruolo professionale, integrando la funzione della trasmissione culturale e di guida alla esplorazione ambientale e conoscitiva con quella del sapersi porre come modello di vita e punto di riferimento esistenziale.

Come è facile dedurre dai motivi enucleati, il rapporto tra famiglia e scuola sembra continuare a svolgersi, non ostante le dichiarazioni di principio e le indicazioni sulla opportunità di legami sempre più stretti e costruttivi, sotto il segno delle reciproche accuse. Anziché il principio della corresponsabilità educativa tra famiglia e scuola, quindi la ricerca comune di soluzioni e di nuove possibilità d'intesa, spesso prevale il rifiuto delle responsabilità⁷. Presso genitori e insegnanti è carente la cultura della partecipazione, atta a far capire ai medesimi che il dialogo continuo tra famiglia e scuola deve diventare una prassi quotidiana.

Le difficoltà a definire la partecipazione all'insegna della corresponsabilità sono anche di natura politico-istituzionale. In tale settore dalla fine degli anni Novanta si è imposta una tendenza all'efficientismo, che in alcuni momenti ha pregiudicato il concetto di scuola della comunità locale. Si pensi, per esemplificare, alla scomparsa degli istituti scolastici in alcune zone geografiche e al conseguente accorpamento di plessi scolastici tra loro abbastanza distanti. Negli ultimi tempi, poi, l'inclinazione efficientistica si è manifestata sotto forma di privilegio accordato a istanze di natura organizzativa e all'acquisizione di abilità spendibili nel mercato del lavoro, a scapito della dimensione qualitativa propria del rapporto educativo e della tutela dei tempi di crescita. Lungo questa linea, il rischio in cui si può incorrere è quello di concepire la partecipazione dei genitori come qualche cosa che serve a far funzionare meglio la scuola sotto l'aspetto dell'efficienza e dei risultati quantitativi, non già sotto quello dell'efficacia e dei risultati di qualità.

4.
L'esigenza
della
corresponsabilità

La corresponsabilità poggia sulla seguente definizione di partecipazione: capacità personale, di gruppo, istituzionale d'inserirsi autonomamente e con creatività nei vari contesti di esperienza formale e informale, concorrendo all'ideazione e alla conduzione di nuovi modelli di sviluppo e di azione⁸. Un tale modo d'intendere, permette di valutare la corresponsabilità come elemento di qualificazione squisitamente pedagogica del rapporto tra famiglia e scuola. Con essa l'enfasi è posta sul diritto/dovere delle due istituzioni d'intraprendere un cammino di collaborazione, per il buon esito del quale entrambe sono tenute a formulare proposte e a svolgere precise attività.

⁷ D. GAYET, *L'école contre les parents*, INRP, Nancy, 1999, p. 6.

⁸ L. PATI, *La funzione educativa del padre*, Vita e Pensiero, Milano, 1981, p. 212.

Il piano sul quale la corresponsabilità tra genitori e insegnanti si situa è quello pedagogico-educativo; concerne perciò l'insieme di finalità, obiettivi, contenuti, iniziative, modalità metodologiche atti a promuovere e secondare lo sviluppo integrale del figlio/alunno. Tutto ciò, di là da qualsiasi limitazione e problema che una delle due istituzioni può presentare. In sintesi, il principio della corresponsabilità legittima ulteriormente la partecipazione e la cooperazione tra famiglia e scuola, collocandoli in una prospettiva squisitamente pedagogica. *L'educazione del figlio/alunno è il terreno su cui il rapporto di partecipazione tra scuola e famiglia è da progettare e strutturare, alla luce di una chiara e consapevole idea di cooperazione e di corresponsabilità*⁹. Ciò significa che, nella scuola della partecipazione cooperativa e corresponsabile, genitori e insegnanti possono e devono agire all'insegna dello scambio di contributi, alternativo alla delega e all'autosufficienza. Essi trovano il loro punto d'intersezione nell'*elemento educativo*, che pertanto postula rapporti di serio confronto e di fattiva collaborazione. Nella peculiarità della loro azione, entrambi sono tenuti ad ispirarsi ad un comune progetto di crescita personale, istituzionale, sociale. Soprattutto i genitori hanno da rivendicare lo spazio di "*partner competenti*", acquisendo effettivo potere nella determinazione di specifici obiettivi, contenuti ed attività. Essi devono poter agire con padronanza nella definizione pedagogico-educativa degli interventi della scuola a favore dei singoli alunni. Occorre capire che i genitori intervengono nella scuola non semplicemente come "utenti" né come meri rappresentanti dei loro figli/utenti. Ad essi è da richiedere l'assunzione di una piena responsabilità circa la definizione dell'offerta formativa della scuola. Ciò, ovviamente, nella tutela delle competenze professionali degli insegnanti.

Intesa in modo corretto, la partecipazione cooperativa e corresponsabile è strumento concettuale e metodologico che orienta l'azione della scuola e della famiglia verso la comune determinazione d'itinerari di crescita, i quali, rispondendo ai bisogni dei soggetti ad esse affidati, si qualificano in forza dei contributi provenienti dall'una e dall'altra istituzione. Nei termini proposti, la partecipazione cooperativa e corresponsabile è il perno intorno al quale ruota la possibilità di esaltare l'identità pedagogico-educativa della famiglia e della scuola.

Come la scuola non può essere sottostimata in riferimento alla sua specificità operativa, che possiamo riassumere con l'espressione di luogo di elaborazione e di trasmissione culturale, così la famiglia non può essere sottovalutata per quanto concerne la sua

⁹ P. DURNING distingue tra "coordinazione" e "partenariato". Il significato di tali termini, sotto alcuni aspetti, può essere accostato a quello da noi assegnato a cooperazione e corresponsabilità. Dello studioso cfr. *Éducation familiale. Acteurs, processus et enjeux*, PUF, Paris, 1995, p. 198.

responsabilità e competenza fondamentale: essere luogo primario e privilegiato di relazioni educative, al quale inerisce il diritto/dovere dell'educazione dei figli. In riferimento a ciò, va detto che la scuola educa mentre istruisce; la famiglia istruisce mentre educa.

La corresponsabilità poggia sul principio della reciprocità tra famiglia e scuola, nella difesa delle rispettive distinzioni e prerogative. Parlare di corresponsabilità tra famiglia e scuola significa porre l'accento su di un rapporto di reciprocità, in virtù del quale un'istituzione non strumentalizza l'altra, non si occupa dell'altra, non prevarica sull'altra. All'opposto, *insieme* decidono d'intraprendere un percorso collaborativo sotto il segno del riconoscimento delle precise competenze¹⁰. "Privato" familiare e "pubblico" scolastico, affettività e razionalità, agire informale e attività formali: l'attenzione di famiglia e scuola va rivolta ad entrambi i termini dei rapporti richiamati, nella considerazione che il figlio/alunno è l'elemento sul quale fare leva per effettuare la migliore mediazione tra di essi. Ben si comprende che la prospettiva della corresponsabilità aiuta a stimolare i genitori non più come meri fruitori del bene-scuola. Essi si delineano come vera e propria risorsa educativa, recuperando e avvalorando la quale la scuola può rinnovare se stessa, dando nuovo vigore ai processi in essa esplicitanti e ai nuovi ambiti di operatività che è tenuta a perseguire. Si pensi, per esemplificare, alla funzione logistica, di accoglienza e di formazione extracurricolare, a cui la scuola è sempre più chiamata a causa dei tempi lavorativi della coppia genitoriale. In tale caso il rapporto di corresponsabilità tra le due istituzioni può permettere di sottrarre la questione alla semplice pretesa dell'assistenza, inserendo la dilatazione dei tempi di permanenza scolastica dei bambini in un preciso progetto educativo. In ogni caso, l'elemento che genitori e insegnanti sono chiamati a prendere in considerazione riguarda il fatto che la scuola va diventando sempre più, anche sotto l'aspetto dello spazio fisico e della organizzazione interna, un luogo in cui non sono attivati soltanto processi di trasmissione culturale ma anche di educazione, relazione, orientamento valoriale: di formazione in senso ampio. Di questo fatto fino ad ora tanto gli insegnanti quanto i genitori non hanno assunto piena consapevolezza, sicché se gli uni (gli insegnanti) non hanno avuto una preparazione adeguata al nuovo compito professionale, gli altri (i genitori) hanno formulato richieste le più disparate, entrando spesso in conflitto con gli insegnanti.

Possiamo intravedere in quanto ho or ora asserito il significato vero e profondo del **patto educativo** tra scuola e famiglia: richiamare per entrambe le istituzioni l'urgenza della **riscoperta del**

¹⁰ J.-P. POURTOIS, H. DESMET, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», in F.-V. TOCHON (a cura di), *Eduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieux défavorisés et pluriethniques*, Les Presses de l'Université, Montréal, 1997, pp. 257-276.

senso dell'educare, affinché la loro azione s'inquadri nella preoccupazione pedagogica di assecondare l'avvento di una società sempre più attenta all'uomo e alle istituzioni in cui il medesimo è inserito ed opera¹¹.

Dalle argomentazioni svolte conseguono due questioni di particolare peso pedagogico, oltreché politico-culturale.

La prima concerne la determinazione di quelle che possiamo definire le “**coordinate valoriali**” in virtù delle quali orientare il patto educativo. Quali valori possono essere condivisi da due istituzioni che ubbidiscono a differenti logiche di scelta e di proposta educativa? La risposta, evidentemente, va ricercata in ciò che politicamente e culturalmente fonda tanto la famiglia quanto la scuola pubblica di stato: la carta costituzionale. Da questa sono da desumere i “**significati di quadro**” atti a dare vigore al patto educativo. Si pensi, per esemplificare, ai valori della persona, della libertà, dell'uguaglianza, della pari dignità, del bene comune, della solidarietà, della partecipazione.

La seconda questione riguarda l'interesse della scuola a coinvolgere la famiglia nel proprio andamento, avvalorandola. Un tale modo di procedere da parte dell'istituzione scolastica giova: 1) a orientare meglio in direzione educativa il processo d'insegnamento-apprendimento; 2) a dare il giusto peso all'ambiente primario in cui l'alunno è inserito e vive; 3) a ricavare indicazioni precise circa il mutare dei bisogni educativi dei minori, dei genitori, della comunità locale.

Conviene sottolineare, a questo punto, che il postulare un rapporto di corresponsabilità tra scuola e famiglia non vuol dire tendere ad un legame interistituzionale idilliaco, privo di asperità e di motivi di attrito. Famiglia e scuola sono contraddistinte da elementi culturali, operativi, progettuali differenti; hanno proprie regole, modalità di funzionamento, criteri di valutazione; sono vincolate a riti, miti, valori dissimili. Tutto ciò può essere fonte di conflitto, pur se entrambe le istituzioni tendono a conseguire il medesimo obiettivo, identificabile nella formazione della personalità minorile. Il riconoscimento di un tale stato di cose non impone la rinuncia verso la ricerca della composizione delle differenze. All'opposto, sollecita a capire che il rapporto tra genitori e insegnanti non può essere conseguito una volta per tutte: esso va costruito continuamente, giorno dopo giorno, mediante un costante lavoro di confronto, dialogo, negoziazione¹². Possiamo dire che la corresponsabilità tra scuola e famiglia si gioca proprio sul piano della ricerca di un nuovo modo di interagire tra le due istituzioni, seguendo una prospettiva di natura

¹¹ Cfr. N. GALLI, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, pp. 99-109.

¹² J.-P. POURTOIS, H. DESMET, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», p. 257.

pedagogico-educativa. Non si tratta di appellarsi alla corresponsabilità per invocare il conseguimento di uno stato di amorfa pacificazione. È invece indispensabile mettere in atto forme di confronto e di dialogo interistituzionale mediante le quali, in riferimento all'obiettivo fondamentale da entrambe perseguito (la buona riuscita del minore) sia permesso identificare i modi attraverso i quali imparare a "governare il conflitto" e muoversi nella linea dell'integrazione educativa¹³. Perché ciò sia reso possibile, è necessario che il rapporto tra scuola e famiglia poggia sulla chiara percezione delle particolarità dei due interlocutori e sull'idea che l'uno, per ben svolgere la propria azione, ha bisogno dell'altro.

Alla scuola negli ultimi anni sono stati demandati compiti educativi, che si sono aggiunti a quelli di natura istruttiva, aggravando il carico professionale dei docenti. Tale tendenza aumenterà negli anni a venire, parallelamente al radicarsi dell'idea che i processi d'istruzione e di educazione non possono essere scissi ma vanno coltivati entrambi. D'altro canto, anche l'attenzione della famiglia verso la scuola aumenterà sempre più, quanto più tenderà a diminuire il tasso di natalità e quindi la consistenza numerica dei nuclei domestici. L'impreziosimento della prole determinerà nei genitori maggiori richieste alla scuola di attenzione e di cura verso i figli/alunni. In tal modo, le situazioni di conflitto tra le due istituzioni avranno maggiori occasioni per insorgere.

In riferimento alle ultime osservazioni, possiamo dire che la corresponsabilità tra scuola e famiglia diventa tanto più necessaria quanto più si radicano le due seguenti tendenze:

- a) I genitori esigono una scuola che mostri di essere viepiù idonea ad educare sempre meglio le nuove generazioni ad essa affidate. C'è in essi la consapevolezza che esiste uno stretto nesso tra processo scolastico di formazione e affermazione sociale del singolo individuo.
- b) Gli insegnanti tendono a circoscrivere con sempre maggiore accortezza i confini della loro professionalità, quindi a porre limiti ben definiti tra il proprio ruolo professionale e il compito educativo che inerte ai genitori. Proprio per tale ragione, essi faticano a dare conto ai genitori del loro operato.

La corresponsabilità rinvia automaticamente all'idea di assetto relazionale democratico, nel quale ciascuno degli enti coinvolti, mentre è chiamato a far valere le proprie caratteristiche e peculiarità, al tempo stesso non può ignorare o tendere a inglobare l'altro. Esso è tenuto a intraprendere un lavoro di negoziazione, in modo tale da agire in un contesto di concertazione.

¹³ P. Dusi, «Un coopération antinomique. Le cas italien», in *Revue Internationale d'Education*, 2002, 31, p. 47.

Lungo la linea tracciata, occorre prendere coscienza di un'urgenza fondamentale: *famiglia e scuola, che nel definire la loro azione muovono da progetti particolari e differenti, sono chiamate ad elaborare un progetto comune.* Ciò significa che, muovendo dalle loro precipue caratteristiche e dai loro peculiari obiettivi, sono al tempo stesso chiamati a ricercare gli elementi pedagogico-educativi sui quali costruire il loro rapporto di partecipazione precisato in senso cooperativo e corresponsabile.

In fase conclusiva possiamo asserire che il discorso intorno alla corresponsabilità tra scuola e famiglia s'inquadra nel contesto di un'esigenza di trasformazione del sistema scolastico. Si tratta di pensare a questo come ad un'istituzione inserita nella comunità locale e per la quale il rapporto con la famiglia rappresenta l'elemento primario su cui fare leva per rinforzarne la consistenza pedagogico-educativa.



Chiesa locale "comunità educante"

- Il ritorno dell'educare tra Vangelo e cultura



Il ritorno dell'educare tra Vangelo e cultura

Prof. Mons. FRANCO GIULIO BRAMBILLA - Docente di antropologia teologica presso il Seminario Arcivescovile di Venegono Inferiore

Il "ritorno
dell'educare"
tra consapevolezza
e pratica

Non molto tempo fa, ad un incontro per i Direttori degli Uffici Scuola promosso dalla CEI, mi introducevo con una considerazione sull' "educazione dimenticata" che vorrei rievocare ora: "Il decennio che è appena terminato sembra un tempo che ha visto spegnersi lo slancio educativo. La stessa chiesa è sembrata dirigersi verso altri approdi, molto sporgente sul sociale o meglio sui temi della carità e del volontariato. Sul palcoscenico della comunicazione pubblica le figure del ministero o, rispettivamente, di sostegno apprezzate sono prevalentemente quelle che sottolineano la funzione terapeutica o solidarista del cristianesimo. Occorre riprendere con forza la fiducia nella funzione educativa, la necessità della promozione culturale, la sua urgenza per una significativa ripresa dell'evangelizzazione".

Non è passato che qualche anno e si parla di un "ritorno dell'educare". Trovo che sia la prospettiva giusta nella quale collocare il nostro problema. Leggendo la traccia di questo Incontro Nazionale, anche perché si rivolge ad interlocutori diversificati (pastorale della scuola, catechesi e IRC), mi sembra che il tema si proponga, anzitutto, come un'esigenza intrinseca allo stesso mondo della scuola. Le relazioni che mi hanno preceduto, hanno svolto la questione a partire dal mondo della scuola e dei suoi strumenti, sia nella linea del POF che dell'IRC. Che educare non solo sia doveroso, ma anche possibile, è però un compito irrinunciabile della Chiesa e in particolare della sua azione pastorale. Ne viene, dunque, quasi una duplice istanza che si richiama a vicenda: la Chiesa non può non educare, la Scuola non può non essere luogo educativo. Come sarà il loro incontro così che non avvengano confusioni, ma anche non si perpetuino separazioni e reciproche esclusioni? Sembra che un'istituzione scolastica, maggiormente pensata nel vivo del tessuto locale, in stretto raccordo con il territorio e con i luoghi di appartenenza, non possa non incontrare gli altri soggetti educativi, in particolare la famiglia e la comunità cristiana. Nel quadro di questo Convegno, a me è chiesto di percorrere il tragitto che va dalla chiesa (la comunità cristiana) attraverso la famiglia alla scuola. E mi è richiesto di svolgere di più le ragioni culturali, teologiche e pastorali del rapporto chiesa-famiglia-scuola.

Allora vi propongo le tre scansioni che seguirò, con tre domande:

- 1) perché il momento educativo appartiene intrinsecamente al compito della chiesa di trasmettere la fede alle nuove generazioni?
- 2) perché il momento culturale appartiene intrinsecamente al compito educativo dell'azione pastorale?
- 3) perché l'azione pastorale della chiesa sarebbe impoverita se non fosse capace di esprimersi nelle forme pratiche della mediazione culturale, attraverso i soggetti (comunità, famiglia, scuola, e gli stessi giovani) che la realizzano a titolo diverso e complementare?

L'obiettivo del mio intervento è di prendere sul serio il "ritorno dell'educare", perché passi dalla consapevolezza all'invenzione di forme pratiche e praticabili.

1. Le tre dimensioni della trasmissione della fede

La prima scansione si sofferma per un ingrandimento dell'atto con cui la chiesa, la comunità cristiana, i pastori, gli adulti, i genitori, gli educatori trasmettono la fede alle nuove generazioni. La trasmissione della fede – occorre precisarlo subito – non avviene anzitutto mediante la consegna di conoscenze, di verità e di comportamenti, che siano separati da due punti di riferimento: la testimonianza di chi consegna e la coscienza di chi riceve. L'atto con cui la Chiesa (la comunità ecclesiale) *trasmette la fede riveste una triplice valenza*, che potremmo esprimere così: esso ha un valore *iniziatico* (intro-ducere), *educativo* (e-ducere) e *culturale* (tra-ducere). Questa triplice dimensione è stata già messa in luce in modo penetrante per il cammino di iniziazione cristiana¹. Nel processo di iniziazione cristiana la pastorale giovanile rappresenta il momento dell'assunzione consapevole (spesso interminabile e continuamente procrastinata) dell'esperienza della fede trasmessa che deve diventare la fede vissuta. Già per questo motivo, sia nel punto di partenza che durante il suo percorso, ma soprattutto nell'approdo, essa non può pensarsi come un momento separato e parallelo ai gesti e all'esperienza con cui la comunità cristiana continua ad edificare se stessa nel tempo. Occorre essere lucidamente coscienti che la pastorale giovanile per la sua dinamica metterà particolarmente in questione la comunità degli adulti. Sarà la sua croce! Tuttavia mantenere *il rapporto con la comunità degli adulti* è condizione essenziale perché accada la trasmissione della fede. Altrimenti si trasmette altro e si fa nascere un cristianesimo di nicchia che non sa assumere poi la propria collocazione adulta nella vita quotidiana di ogni giorno. I giovani diventeranno in ogni caso adulti e se la trasmissione non

¹ L. BRESSAN, «Iniziazione cristiana e parrocchia», *La Scuola Cattolica* 129 (2001) 559-596: 575-588.

avrà raggiunto questa statura, la fede resterà come sospesa, perché si sentiranno come gravosi e incompatibili con la vita adulta gli impegni, ma soprattutto lo stile di vita praticati nel contesto giovanile². Propongo una breve sottolineatura delle tre dimensioni della trasmissione della fede e del loro significato dal punto di vista della comunità credente. Per così dire parliamo e partiamo dagli adulti. Questa prima scansione del nostro percorso ci apre il panorama su una visione della comunità cristiana: nel trasmettere la fede essa si interroga su se stessa, prima su che cosa fare per gli altri, per il mondo della scuola, degli insegnanti, dei giovani in particolare.

1.1 *Intro-ducere (introdurre) - il momento "iniziatico"*: il primo momento della trasmissione della fede significa condurre dentro, intro-durre alla vita cristiana attraverso i gesti che la esprimono e la costruiscono: la parola, il sacramento e la comunione fraterna/carità. La qualità di questi gesti in una parrocchia e nella vita degli adulti che la frequentano assiduamente ("erano assidui...") è il grande canale comunicativo per la trasmissione della fede. Si trasmette *attraverso la vita e l'esperienza di una comunità credente*, le figure che la popolano, i gesti che scandiscono i suoi ritmi, le avventure che essa mette in campo, i sogni che coltiva, l'immagine che produce, lo splendore della vita cristiana che ciascuno di noi rappresenta. Il momento "iniziatico" della fede è la prima e fondamentale forma della trasmissione, è il clima spirituale nel quale un ragazzo, un adolescente e un giovane cresce respirando la visione cristiana, come "sguardo sulla vita", "forma dell'esistenza". Anche quando l'adolescente esce dal grembo familiare e il giovane sembra trovare percorsi paralleli per darsi simboli e gesti per vivere, l'ambiente della comunità, del mondo della scuola, dei luoghi del divertimento e dello svago, in una parola *il contesto* diventa il nuovo grembo da cui trarre linfa per vivere. Il contesto vitale di una comunità e la vita degli adulti (a casa, in parrocchia, nella corresponsabilità, nel volontariato) sono il crogiolo dove la fede trasmessa diventa domanda per la fede da ricevere e da accogliere. Nell'*ethos* comunitario si trovano già fusi (e, talvolta, confusi) consegna della fede e sua graduale assunzione personale. Di qui alcune sottolineature, che riguardano la forza, lo splendore dell'evangelo come esperienza iniziatica, senza della quale ogni rapporto tra vangelo e cultura, tra chiesa e scuola, tra comunità/famiglia e giovani appare già impostato su di un livello estraneo alle domande di fondo, ma soprattutto ai vissuti delle persone:

– Ricostruire gli ambienti ecclesiali come momenti vitali, ricchi, popolati di figure positive, differenziati e vivaci, capaci di aprire ad

² A questo punto sarebbe utile descrivere le principali tensioni dialettiche dell'attuale situazione giovanile, per le quali rimando al mio contributo: F.G. BRAMBILLA, «Stare nel frammezzo. Appunti di pastorale giovanile», *Rivista del Clero Italiano* 82 (2001) 485-501: ripreso in ID, *La parrocchia oggi e domani*, Assisi, Cittadella, 2003.

esperienze variegata e forti: tutto questo non può mancare al momento “iniziatico” della comunità cristiana.

- Occorre, soprattutto, ridare splendore al momento quotidiano della vita della comunità e degli adulti che s'imprimono nella coscienza dei giovani. Una cura amorevole della pastorale quotidiana, delle occasioni della vita, della sua distensione temporale, dei momenti della festa, della presenza nella sofferenza, della prossimità nella dedizione sono il grande luogo per favorire la trasmissione della fede.
- Se mi metto in fondo alla chiesa la domenica, se osservo come gli adulti pregano, se guardo come dedicano tempo all'ascolto, impiegano risorse e passione nel volontariato, diventano ogni giorno uomini e donne di comunione, sono presenti a un consiglio pastorale, esprimono giudizi sugli avvenimenti e aprono a linguaggi di speranza, posso dire che lì consegnano e trasmettono la fede?

1.2 *E-ducere (educare) - il momento “pedagogico”*: il secondo momento della trasmissione della fede significa condur-fuori, partire dalle domande, dai desideri, dagli affetti, e anche dagli sbagli, che l'adolescente-giovane porta dentro e condurli verso il senso di una scelta di vita vocazionale: trasmettere è accompagnamento al rapporto personale con il Signore, dentro una comunità credente. A questo proposito bisogna fare i conti con un modello che intende l'educazione come lo sviluppo delle virtualità naturali del ragazzo/giovane, come un accompagnamento, come una stimolazione delle possibilità iscritte nel giovane, nel minore. Educare significherebbe – seguendo anche l'etimologia del termine – *e-ducere*, «tirar fuori» ciò sta dentro il ragazzo, sviluppare le possibilità iscritte nel minore. Questa concezione ottimistica dell'educazione è aggravata dal diffuso scetticismo circa la trasmissibilità degli ideali civili e religiosi (si sente spesso dire: “quando sarà grande deciderà lui stesso!”). Questo modello antiautoritario corrisponde alla crisi di autorità nella tradizione civile, morale e religiosa della società moderna. Viene a mancare il riferimento autorevole nel discorso educativo, mentre la formazione della coscienza diventa questione privata. L'universo civile non è più capace di mediare i codici, i valori e comportamenti che strutturano la libertà. Che rapporto c'è, allora, tra adulto e educazione, tra autorità ed educazione? Qual è il senso e la necessità della buona autorità nell'educare. Il rapporto educativo rimanda originariamente al rapporto parentale padre/madre e figlio, anche se la forma “paternalista” di questo modello sconsiglia oggi a molti di riprenderlo. È necessario ritrovare una concezione non paternalista dell'autorità educativa: l'autorità del padre e della madre e rispettivamente l'autorità dell'educatore si esercita non per forza propria, ma rende dal di dentro testimonianza alla vita buona, alle

infinite forme con cui si presenta nella storia della cultura e dell'oggi, perché in queste forme si rende presente qualcosa del mistero e della verità dell'esistenza. Occorre ritrovare "buone" figure di educatori, appassionati e sereni, forti e liberi dentro, capaci di dedizione, senza complicità affettive, con un forte senso del cammino da fare, senza frette e senza facili scoraggiamenti. Abbiamo bisogno di maestri che siano testimoni e di testimoni che diventino maestri!

- Se educare è «tirar fuori», ciò comporta che si indirizzi verso un qualche modello in cui il giovane può e deve riconoscersi, che può e deve scegliere come buono per sé. L'educatore e l'adulto allora non attira su di sé, non egemonizza, ma diventa un testimone, uno che attesta il carattere buono e vero dell'esistenza, che è stato prima per lui stesso decisivo.
- Egli non deve temere di dire le proprie convinzioni, di attestare i propri valori, di offrire le proprie ragioni, perché egli sa che potrà trasmetterle solo nella forma della cordiale comprensione e della adesione personale da parte dell'altro.
- Se l'educazione non è solo un compito tecnico, ma anche e soprattutto un compito etico, essa è legata alle *disposizioni etiche e spirituali dell'educatore* (la dedizione personale e l'umiltà, che deriva dalla consapevolezza di essere testimone di un bene più grande attraverso la sua relazione educativa).
- Se l'educazione ha a che fare con il compito etico esso esige anche una competenza tecnica, psicologica e culturale, con la quale si procede a sciogliere tutti i blocchi che inibiscono al minore la possibilità di accedere con libertà al bene e alla fatica di comprenderlo.

1.3 *Tra-ducere (trasmettere) - il momento "culturale"*: il terzo aspetto della trasmissione della fede comporta di "trasmettere" l'esperienza cristiana, con i suoi codici, i suoi simboli, i gesti costitutivi, le sue figure, in quanto capaci di interpretare la vita umana alla luce della fede cristiana. L'atto di trasmissione della fede cristiana e dell'esperienza ecclesiale deve "accadere" lungo un cammino nel quale si appella alla coscienza del giovane, si trasmettono modelli, codici, comportamenti, visioni di vita (in una parola una cultura ispirata dalla fede), che formano al giudizio critico e lo costruiscono in un confronto franco e sincero con il giovane. La cultura (e quindi anche quella ispirata in modo cristiano) non è riconducibile ad un asettico codice convenzionale, elaborato in ordine alla necessità dello scambio sociale. L'apprendimento culturale non va inteso solo come socializzazione, cioè come elaborazione di abilità conoscenze e metodiche in ordine al corretto funzionamento del rapporto umano. La cultura è un codice simbolico per la formazione della *coscienza di sé* da parte del singolo, nel mondo e di fronte alla sua vocazione. Si vede chiaramente che anche per questa ragione an-

tropologica la Chiesa si interessa profondamente della cultura e perché il momento della pastorale giovanile è un momento “magico” per l’educazione culturale. La cultura ha a che fare con il destino dell’uomo e la propria identità personale. La cultura media inevitabilmente una certa idea di sé, del mondo e di Dio. Ma una propria visione culturale, e dunque anche l’intuizione della propria vocazione e del proprio destino, non è disponibile solo come un prodotto confezionato da prendere o lasciare, da trasmettere come un pacchetto di conoscenze e di abilità. Questo non è mai stato vero nel passato, dove pure la trasmissione avveniva pesantemente come tradizione massiccia di codici culturali, ritenuti fissi e immutabili, ma lo è soprattutto nel nostro mondo frammentario e pluralista. Questa constatazione, però, non deve condurre alla conclusione che oggi non ci è consentito altro che fornire conoscenze ed abilità. Che lo si voglia o no, che ci piaccia o meno, ciò significa sempre trasmettere anche un’interpretazione del mondo e di sé. Questo è il punto specifico con cui avviene la trasmissione della fede nel dialogo consapevole con le altre forme della trasmissione del sapere (nell’IRC in particolare, dove la fede viene trasmessa dal punto di vista culturale; e nel confronto assiduo con altre forme di saperi che avvengono nell’ambito dell’istituzione scolastica). Questo aspetto esigerà un approfondimento specifico nella seconda scansione del nostro discorso e verrà ripreso analiticamente di seguito.

Tornando alle comunità cristiane e agli adulti/famiglie, bisogna dire che appartiene alla trasmissione della fede anche il momento con cui si accompagna a leggere la realtà, a formulare giudizi, a intervenire nelle situazioni complesse, a tenere la stabilità affettiva e la fermezza di giudizio nel contrasto per le cose che contano nella vita, a pagare di persona per le proprie convinzioni, a rispettare quelle dell’altro, a professare una tolleranza attiva, che non si rassegna al fatto che ognuno abbia le sue convinzioni private, ma crede che esse possano entrare nel gioco della comune ricerca della verità.

- Se trasmettere la fede, se annunciare l’evangelo comporta in modo decisivo anche la promozione umana, in particolare la promozione culturale, allora è necessario tenere il rapporto con le altre agenzie formative, abitare la scuola, investire sull’università, manifestare interesse per la fatica dei giovani nello studio, non rinunciare al confronto culturale e umano, mettere in circolo le proprie convinzioni e valori.
- Non può mancare l’incontro con le *figure* e i *luoghi* della vita cristiana, le sue tradizioni, i suoi momenti forti della storia e dell’oggi. Soggetto dell’iniziazione è tutta la comunità nelle sue articolazioni, nei suoi momenti più importanti, nelle sue iniziative. Quale volto della comunità adulta incontra un giovane, quali convinzioni manifesta, quali i criteri delle scelte, quali le motiva-

zioni degli interventi, quali spazi sono dati ai giovani, quali i coinvolgimenti gradualmente nella responsabilità?

- Questo aspetto comporta una pluralità di riferimenti adulti e una complementarità di interventi: la famiglia, il catechista, il sacerdote, la comunità, la missione. Come queste presenze sono dosate nella normale vicenda di una comunità cristiana. I giovani non si marginalizzano forse anche perché sono marginalizzati, cioè lasciati a dinamiche di separazione, di nicchia, con figure di educatori spesso improvvisati?

Il secondo e il terzo aspetto della trasmissione della fede ci hanno condotti a comprendere dal di dentro che l'esperienza della trasmissione del vangelo richiede insieme il momento educativo e il momento culturale. Ora si tratta di approfondire anzitutto perché al compito educativo appartenga necessariamente *una valenza culturale*. Come prospettare il rapporto tra vangelo trasmesso e cultura in senso antropologico? Quale relazione e quale differenza c'è tra la formazione cristiana nella comunità credente e formazione culturale nell'istituzione scolastica? E più radicalmente, c'è un rapporto tra educazione e cultura?

2.1 Educazione e persona. La finalità dell'educazione. Per comprendere bene il rapporto tra educazione e cultura è forse utile partire dalla questione che interessa tutti coloro che sono presenti al processo educativo: qual è la *finalità* dell'educazione? Educare a che cosa? È questo il punto oggi più discusso. Si dice: educare alla vita, alla maturità umana, alla fede. A volte si giustappongono questi aspetti, altre volte si contrappongono. Ma è possibile separarli? Come interviene la trasmissione del patrimonio culturale, dei codici, dei meccanismi della lingua, del pensiero, delle scienze, nel processo educativo? La scuola deve essere formativa o deve solo introdurre alla comprensione e all'assimilazione dell'orizzonte del sapere formalizzato del gruppo culturale. La scuola ha a che fare con l'educazione direttamente o in senso molto lato? In questo senso, quali sono le possibilità di comprendere le funzioni educative della scuola (statale e/o cattolica)?

Per rispondere a queste domande è necessario osservare che l'educazione fa riferimento a ciò che è degno dell'uomo, al bene e al vero per l'uomo. Il rispetto dell'uomo, la coltivazione del suo destino e della sua vocazione personale, il primato dell'uomo nella cultura contemporanea è sentito come *primato della persona*. Ma subito spontaneamente è interpretato come primato *del soggetto* (della soggettività), cioè del diritto insindacabile ad avere convincimenti, interessi, opinioni, scelte. Questa interpretazione del primato della

persona, come primato del soggetto individuale, senza l'affermazione della dimensione etico-religiosa, condanna il soggetto ad avere convincimenti, interessi, opinioni, ecc. che però alla fine risultano inconfrontabili. Questi al limite si possono narrare, raccontare, ma non possono essere effettivamente discussi dentro una comune ricerca della verità. Da ciò provengono anche molti luoghi comuni nel discorso educativo. È necessario allora svolgere più approfonditamente il rapporto tra educazione e cultura nella duplice direzione in cui si prospetta.

2.2 *Educazione e cultura: la dimensione culturale della educazione.* Anzitutto occorre superare una concezione educativa, che assumendo fin troppo acriticamente visioni pedagogiche elaborate in un contesto antiautoritario, concepisca l'educazione prevalentemente come un processo di socializzazione. Il modello culturale più diffuso presenta l'educazione come processo di apprendimento, da parte del minore, di tutte le capacità indispensabili in ordine allo scambio sociale. Educare significa insegnare i codici che presiedono allo scambio tra gli uomini. A questo scopo prevede prevalentemente appunto la proposta della scuola. In questo senso l'educazione è qualificata come apprendimento *culturale*; è essenziale all'uomo, al di là del patrimonio di qualità di cui è provvisto dalla nascita (cioè dalla «natura»), anche un patrimonio di conoscenze e abilità, costituito dalla «cultura». Qui si deve fare allusione al doppio significato della parola cultura, il significato “antropologico” e il significato “critico”, “dotto” di cultura.

Anzitutto, la cultura in senso *antropologico* è il complesso di oggettivazioni sociali (comportamenti, usi, costumi) del rapporto interumano (in questo senso si parla cultura di un popolo, di una regione, di un gruppo sociale, ecc.). La conoscenza di questi comportamenti è indispensabile per realizzare il rapporto interumano nella vita personale e sociale. Ma questa nozione di cultura ha alla base una visione *convenzionale*: è cultura ciò su cui gli uomini hanno “convenuto” e che costituisce il codice espressivo di un determinato gruppo sociale.

Per comprendere questo tratto, è istruttiva, ad es., la concezione convenzionalista della lingua: la lingua nascerebbe dall'accordo tra gli uomini circa il nome da dare alle cose. Ma tutto questo non riesce a rendere ragione dell'evento della “parola”, non solo come segno convenzionale per intendersi reciprocamente, ma come modalità di accesso alla realtà e alla verità delle cose. Allora apprendere una lingua non significa tanto o solo appropriarsi di un codice formale con il quale intendersi con gli altri, cioè ridurla ad un processo di semplice socializzazione (chi conosce più parole, sa di più e ha maggior potere), ma significa offrire la possibilità di accedere al senso delle cose. Ciò non esclude che tale accesso avvenga

nel dialogo, cioè nella parola scambiata, nel rapporto interumano. Il significato condiviso delle cose (ciò su cui si conviene) diventa capace di dare volto all'identità delle persone e di far convergere verso un comune progetto, dove la parola scambiata con gli uomini di oggi, all'interno della ricca tradizione del passato, dischiude un futuro più intenso e più vero.

L'esempio della lingua ci introduce al tema più generale della cultura. La cultura non è riconducibile ad un asettico codice convenzionale, elaborato in ordine alla necessità dello scambio sociale. L'apprendimento culturale non è possibile solo quando è inteso come socializzazione, cioè come elaborazione di abilità conoscenze e metodiche in ordine al corretto funzionamento del rapporto umano. La cultura è un codice simbolico per la formazione della coscienza di sé da parte del singolo, di fronte al suo destino (alla scelta di vita o, in linguaggio religioso, alla vocazione). Si vede chiaramente che è anche per questa ragione che la Chiesa si interessa profondamente della cultura, perché essa ha a che fare con il destino dell'uomo e la propria identità personale. Come per la lingua, non si può pensare senza conoscere il linguaggio, così non si può avere una propria visione della vita, se non si è soccorsi dal codice simbolico offerto dalla propria cultura. La cultura media inevitabilmente – come si diceva – una certa idea di sé, del mondo e di Dio.

2.3 Cultura ed educazione: la dimensione etica della trasmissione culturale. Da qui deriva anche il compito intrinsecamente etico (e religioso) di ogni processo culturale. Una propria visione culturale, e dunque anche l'intuizione del proprio destino/vocazione, non è disponibile solo come un prodotto confezionato da prendere o lasciare, da trasmettere come un pacchetto di conoscenze e di abilità. Questo non è mai stato vero nel passato dove pure la trasmissione avveniva pesantemente come tradizione massiccia di codici culturali, ritenuti fissi e immutabili, ma lo è soprattutto nel nostro mondo frammentario e pluralista. La condizione frammentaria del mondo postmoderno, però, non deve condurre alla conclusione che oggi non ci è consentito altro che fornire conoscenze ed abilità. Che lo si voglia o no, che ci piaccia o meno, ciò significa sempre trasmettere anche un'interpretazione del mondo e di sé. Fin quando non si raggiunge *la valenza etica della trasmissione culturale*, il problema non è indagato sino in fondo. Come spiegare questo? Tentiamone un piccolo abbozzo.

L'apprendimento culturale oggi dev'essere un'acquisizione dei frammenti culturali, fatta in modo *critico, riflesso, creativo*. La sintesi culturale non può prodursi che come critica e integrazione degli schemi interpretativi spesso irrelati e contraddittori (si tratta delle «difficili convivenze» di cui parlava il card. Martini) e non può avvenire che nel quadro di opzioni *etico-religiose* che devono favorire

l'integrazione di questi frammenti. Lungi dall'essere un freno, la *valenza etica dell'apprendimento culturale* rende possibile l'integrazione, perché rende più cosciente e quindi più liberi di scegliere. A meno di ridurre la scuola solo ad apprendimento mimico, ad addestramento materiale, la prospettiva etico-religiosa concorre alla libertà del minore, alla sua identità personale, alla assunzione motivata delle scelte personali del giovane. Molto sperimentalismo diffuso, il credito smisurato prestato alla sensazione appare evidentemente un surrogato della capacità di un giudizio motivato, di un sapere critico e di una scelta argomentata. Lasciare solo il giovane non si può: in realtà si trasmette sempre (a diversi livelli, evidentemente) una visione della vita. È necessario che gradualmente questa visione sia assunta in modo critico, cioè in modo consapevole e libero. La crescita culturale è insieme crescita umana. In conclusione, la cultura in senso "critico" e "umanistico" (che l'obiettivo proprio della trasmissione del sapere) favorisce anche una maggiore capacità di dedizione esistenziale.

Di qui il senso dell'*istruzione scolastica*, in particolare il significato del rapporto tra sapere scientifico (sia esso storico-letterario e di scienze della natura) e sapere etico-religioso. Che cos'è il sapere scientifico, oggi? È un sapere avalutativo – dice il luogo comune – che può essere acquisito e trasmesso senza riferimento alle questioni ultime, al senso etico e religioso della vita. Su tali questioni non è possibile oggi un sapere "oggettivo" e – si dice più francamente – "scientifico". Per questo l'istruzione scolastica dovrebbe prescindere da tali questioni, limitandosi a trasmettere ciò che è acquisito al consenso comune di civiltà. Il sapere scientifico, sia quello delle scienze naturali, sia quello delle scienze storiche, è concepito come un sapere dei fatti, a prescindere dai significati e soprattutto dagli apprezzamenti di valore, che vengono confinati nell'ambito della coscienza privata.

Certamente il sapere scientifico così inteso ha una sua relativa pertinenza come sapere "positivo", come apprendimento, addestramento. Ma questo sapere non produce consapevolezza di sé, se non nella crescita di una coscienza, non solo di una scienza, di un sapere che non solo informa, ma anche forma, di un sapere non solo strumentale, ma che concorre alla crescita dell'identità personale. Si tratta non solo di saper parlare o saper fare, ma di acquisire queste abilità perché esse sono decisive per comprendere chi si è, per scambiare non solo notizie e conoscenze con gli altrui, ma per scambiare se stessi, per realizzare quella forma di dedizione che, mentre risponde nella forma di una vocazione al carattere buono e promettente della vita, trova anche il senso della propria identità personale. Se l'apprendimento scolastico fa tutto questo in modo assai mediato, lo attua nondimeno in modo altrettanto vero. Qui si realizza quella forma della cultura assunta personalmente (la cultura critica,

dotta, che è altro dalla pura erudizione), che costruisce una visione “sapienziale” della vita.

Su questo terreno di incontro, che è la dimensione etica dell’educare, abbiamo percorso le due direzioni che vanno dal vangelo alla cultura e dalla cultura verso la trasmissione della vita come un bene promettente. Far crescere una coscienza comune su questo non solo all’interno della scuola cattolica, ma della stessa istituzione scolastica statale, con la pazienza e il rispetto, ma anche con la precisione di una riflessione forte sul tema educativo, potrà predisporre lo spazio per le necessarie distinzioni di competenze e di interventi, ma anche per fruttuose collaborazioni, nel bacino di utenza della scuola sul territorio.

3. Differenziazione e complementarità degli interventi pastorali/educativi

Giunti a questo punto il discorso dovrebbe tracciare il diverso e convergente intervento dei diversi soggetti coinvolti nell’educare. Anzitutto, bisogna riferirsi alle attenzioni educative da coltivare a partire dall’attuale situazione della popolazione giovanile: mi sembra un aspetto che esigerebbe una riflessione sulla condizione giovanile attuale e sulle sue caratteristiche emergenti. In altri luoghi ho tentato questo tipo di lettura³, ma qui mi sembra più fruttuoso fare un piccolo cenno sintetico ai *livelli antropologici* dell’intervento educativo. Essi hanno un legame oggettivo e una relativa autonomia. Nell’intervento delle comunità, delle famiglie, e degli operatori scolastici ciascun livello ha una sua dominanza prevalente:

– *livello psicologico*: riguarda la prima modalità della coscienza del “sentirsi” del soggetto, la modalità propriamente affettiva. È abbastanza chiaro come questo livello influisca su quello che chiamiamo l’interesse e conseguentemente la volontà nell’apprendimento. Qui bisogna evitare – a mio giudizio – almeno gli estremi: quello di chi si lascia irretire nella relazione immediata e affettivamente calda, senza uscire dal circolo vizioso che essa tende a creare, quando non viene purificata, elaborata, fatta crescere e maturare; e quello di chi la censura, pensando così di sottoporre l’alunno ad una specie di intervento-shock, per fargli comprendere subito fin dall’inizio che la bontà della proposta – anche quella scolastica – non dipende dalla intensità del canale di comunicazione. La relazione matura consiste in un andirivieni tra il punto di partenza del soggetto e la proposta obiettiva offerta; il suo criterio più certo è quello di far convergere su un disegno/progetto, che nella scuola è indicato anche se non si identifica con il programma scelto e gli obiettivi prefissati.

³ F.G. BRAMBILLA, «Linee teologiche per la pastorale giovanile», *Educare i giovani alla fede*, Milano, Ancora, 1990, 99-141.

- *livello culturale*: è quello che introduce al sistema delle rappresentazioni oggettive con cui il soggetto articola la sua posizione nel mondo, nel gruppo e nella società civile e si abilita ad una crescente capacità di esprimersi consapevolmente e liberamente con quella strumentazione. E il livello specifico di intervento dell'insegnante (che andrà poi specificato anche attraverso le diverse angolature con cui intervengono le singole competenze). La vera difficoltà di questo livello dell'intervento educativo consiste nel superare un'interpretazione esclusivamente materiale della trasmissione del sapere. Il sapere in ogni sua forma è un linguaggio che serve per comunicare e per decidersi per un progetto comune, nel quale ciascuno alla fine decide di sé. Il sapere non ha a che fare solo con la scienza, ma anche con la coscienza di sé: ma questo non è qualcosa che fa il sapere meno scientifico, ma lo colloca dentro un'esperienza sapienziale della conoscenza. L'uomo colto non è quello che sa di più, ma è quello che ha imparato molti linguaggi per comprendere la vita e per dirsi di fronte al mistero dell'esistenza.

- *livello etico-religioso*: è il livello dove avviene la disposizione libera del soggetto di fronte alle istanze supreme della vita, dove esso si determina come risposta al bene, cioè come scelta di vita e/o come vocazione. La scuola (ogni scuola, e qui trova un suo spazio particolare la scuola cattolica) ha valenze educative, non tanto perché parla esplicitamente di vocazione, ma perché introducendo ad una visione simbolica (etica e religiosa) dell'apprendimento culturale apre obiettivamente lo spazio a questo livello. Il singolo insegnante non dovrà forse alludere esplicitamente o sottolineare direttamente questo aspetto. La trasmissione del sapere non è solo trasmissione di cose da conoscere, ma è abilitazione ad una capacità di comunicare e di comunicarsi e quindi di scegliere e di donarsi. Per questo anche l'insegnante partecipa all'affascinante avventura con cui ciascuno risponde di sì al carattere buono e promettente della vita. E questo molti la chiamano scelta di vita, il codice religioso la chiama vocazione, in ogni caso significa identità personale e sociale della persona, il bene più grande che possiamo trasmettere!

In conclusione, indico alcune istanze, quasi in forma di appello, per il ministero pastorale della chiesa, per chi esercita una responsabilità culturale. Occorre dirlo con semplicità, ma anche con franchezza. C'è un forte calo della funzione educativa nella chiesa. Mi piace allora segnalare tre piste di riflessione.

- *La ripresa della coscienza della chiesa per la trasmissione culturale.* In una società – com'è stato recentemente evocato – «della gratificazione istantanea» l'educazione, che di necessità riveste tempi lunghi e molte risorse ed energie, corre il rischio di soccombere. Ma la chiesa deve recuperare la sua originaria coscienza che la dedizione al processo educativo appartiene originariamente all'evangelo, a quel modo che la cultura – nel duplice senso sopra evocato – è momento intrinseco dell'evangelizzazione. Il progetto culturale della chiesa italiana non potrà non trovare nell'attenzione alla componente educativa un suo momento emblematico. Trovo che una diffusa interpretazione dell'evangelizzazione nei termini di formazione spirituale, catechetica, liturgica e anche caritativa sia attraversata da una sorta di sindrome – se mi si passa l'espressione un po' forte – “fondamentalista”: si fa valere la parola, l'evangelo, la spiritualità, lo stesso gesto della carità a monte della loro capacità di interpretare le forme pratiche della vita e le mediazioni culturali nelle quali inevitabilmente s'inseriscono. Forse perché questo processo interpretativo dell'esistenza è più complesso e difficile, si cerca una scorciatoia in una sorta di offerta della “nuda” parola e dell'evangelo “puro”, in una spiritualità che non riesce ad assumere e a dischiudere autentici processi con cui disporre di sé nel proprio tempo. Certo, dall'altro lato, bisogna evitare una visione per così dire “culturalista” del processo culturale, cioè una pratica che vede il sapere culturale come un'interpretazione “infinita” della vita, senza che essa non dischiuda mai la possibilità di una personale decisione. La chiesa può e deve custodire il cammino di una buona educazione, come momento necessario dell'evangelizzazione, deve sapere che senza questa l'evangelizzazione resta consegnata all'illusione delle grandi parole, ma all'insignificanza per l'esistenza.

- *L'educazione punto di integrazione delle dimensioni della pastorale.* Si vede allora perché l'attenzione educativa potrà diventare un punto di integrazione delle dimensioni della pastorale. Non per il solito vezzo che quando si parla di un tema, questo deve diventare il punto di vista totalizzante! Perché – più profondamente – il tema educativo deve diventare un momento sintetico dell'azione pastorale. La formazione è oggi un imperativo importante, che sovente è svolto, anche nel campo della formazione per sacerdoti e laici, con un respiro troppo corto, funzionale, in vista subito di un servizio (ciò succede pure nella fascia giovanile) e con meno riguardo ai processi di formazione e di integrazione della persona. La chiesa che ha una grande tradizione educativa, soprattutto vocazionale, non deve perdere in questo tempo dell'identità debole, lo slancio educativo. Ciò comporterà molti tagli delle inutili incombenze che affaticano oggi il ministero della chiesa.

- *La comunità cristiana e le altre istanze educative.* Sarà nell'ottica di un rinnovato slancio della dedizione al tema educativo che si potranno porre correttamente i rapporti con le altre agenzie educative, le relazioni tra scuola pubblica statale e scuola non statale o privata (o forme meglio scuola autonoma). Occorre conquistarsi sul campo la fiducia che l'interesse della chiesa al compito educativo è pienamente disinteressato, volto alla promozione del bene della persona, alla promozione della capacità di scegliere e crescere in modo consapevole, all'interesse per la cultura con respiro veramente umanistico e scientifico, come attesta la grande tradizione monastica che ha salvato la cultura antica dentro gli *scriptoria* dei monasteri. La forma della vita contemplativa, quella che potremmo dire è radicalmente dedicata all'evangelo e alla spiritualità, è stata capace di mostrare l'attenzione più genuina alla cultura. Così si dovrà intrattenere una vasta relazione con i soggetti dell'educazione (famiglie, docenti e studenti) non solo delle scuole cattoliche, ma di ogni scuola; occorrerà istituire canali di conoscenza, iniziative di promozione... E tutto ciò che la saggezza pastorale della Chiesa suggerisce alle persone, che sentono che il calo di tensione su questo punto è semplicemente mortale per la vita degli uomini e delle donne di domani!

Famiglia e continuità educativa

- La dimensione educativa della pastorale:
dalla frammentazione degli interventi ad una loro integrazione
- Stato giuridico degli insegnanti di religione:
situazione e prospettive



La dimensione educativa della Pastorale: dalla frammentazione degli interventi ad una loro integrazione

S. E. Mons. FRANCESCO LAMBIASI
Assistente Generale dell'Azione Cattolica Italiana

Due citazioni, una identica provocazione. La prima citazione la ritaglio da una intervista a Mario Luzi, pubblicata su "Avvenire" del 2 marzo scorso, dal titolo "Luzi e i figli di nessuno":

Vedo dei giovani cui non manca nulla di lusinghiero e di gratificante sul piano dell'aver. Ma dell'essere sì, tanto che ho dei rimpianti per loro. (...) Vedo questi ragazzi schiacciati sotto la realizzazione dei propri desideri immediati, dei propri regalucci. Sembra che gli si diano tante cose quasi per tacitare qualcosa. Perché non s'accorgano della interruzione di un rapporto di dare e avere, e che i loro padri rifiutano la responsabilità di essere padri. Allora gli si regalano tanti oggetti, quasi a tenerli buoni. E possono nascere in alcuni dissidenze anche feroci, per la mancata possibilità di intesa e di confronto.

La domanda è: dove sono andati a finire i genitori di questi "figli di nessuno"? L'altra citazione la riprendo da una provocazione di Erri De Luca, su "Segno nel mondo", quindicinale dell'ACI, del 15 marzo 2003:

Sto nell'età adulta ma non ancora anziana, nella fascia di età degli attuali governanti del mondo, La credo inadatta all'esercizio di questa responsabilità. Vorrei ai vertici i vecchi. Un uomo di ottant'anni non ha solo più esperienza, ma ha nipotini in età da soldato. Ha più disgusto di guerra. Ha meno premura di riuscire gradevole di aspetto e di perdere tempo con cosmetici e discorsetti a effetto. È volenteroso di accordi, si trova nella condizione migliore di prestare un servizio di guida per un popolo.

E come esempio, De Luca porta quel "vecchio, vestito di bianco e curvo come un chiodo ribattuto", che in questi giorni sta insegnando non solo ai "nipotini", ma anche a quei governanti "giovannotteschi che raggiungono il vertice per la dentatura inappuntabile" come si può essere "untori della parola pace sulle porte della casa guerra". Cambia la formulazione, ma la domanda è la stessa di prima: quali sono le responsabilità di questa generazione (solo) anagrafica-

mente adulta? Quale educazione, per esempio, alla pace – per fare il caso di questi giorni drammatici – ci si può aspettare da adulti così? Si può fare qualcosa per invertire la tendenza al ribasso?

Mi pare che la prima cosa da fare non è agire né reagire, ma capire cosa sta succedendo. Non ci insegnava la *Gaudium et spes* che innanzitutto occorre “scrutare i segni dei tempi (...) in modo adatto a ciascuna generazione” e “conoscere e comprendere il mondo in cui viviamo” (n. 4)?

Il prolungato dibattito sulla modernità e sui suoi esiti è talmente ampio e complesso da impedire valutazioni precise; il termine post-modernità rivela tutta la sua ambiguità, sospeso com'è tra l'idea di un suo superamento e quella di una “surmodernità” accelerata ed esasperata. Si tratta allora di focalizzare la riflessione sugli aspetti dell'epoca contemporanea più importanti per la discussione sul “futuro dell'uomo”.

Il ciclo della *modernità*, che ha puntato prima sulla scienza e poi sulla politica per realizzare una società razionale e perfetta, e ha creato il mito dell'avvenire e del progresso, è arrivato alla fine negli anni Sessanta. In quel mondo il lavoro era l'elemento essenziale della realizzazione di sé. Nietzsche diceva: “Le grandi rivoluzioni avanzano con passi di colomba”: un po' alla volta, nel corso degli anni Settanta grandi valori come lavoro, progresso, ragione hanno perso di interesse per i giovani e sono stati sostituiti da edonismo, culto del corpo, attenzione alla sessualità. Lo scivolamento dai valori moderni è stato più o meno lento, ma inarrestabile: oggi le grandi parole non sono più “progresso”, ma “presente”; non più lavoro ma “piacere”; non più “ragione” ma “emozione”. I “rave party” annunciano la fine dell'individuo razionale, asse centrale della società, e il ritorno del piacere, del desiderio, della festa, del *carpe diem*.

Persa l'eternità, si è allungata la vita: se è vero che ogni epoca ha bisogno di un mito, il mito di oggi non è Prometeo, ma Narciso o Pinocchio, comunque il puer aeternus, l'eterno fanciullo, il nomade o il vagabondo: nell'epoca moderna l'individuo aveva un indirizzo, un'identità sessuale, professionale e ideologica; oggi c'è la moda unisex, ma è scomparsa anche l'identificazione ideologica: non si è più né di destra né di sinistra: dalla modernità “solida” si è passati alla società “liquida” (Bauman). E l'impossibilità di sperare fa rinascere l'idea di “destino”, che S. Agostino aveva superato con la certezza – tutta cristiana – che la storia si iscrive in un piano divino e può essere orientata. Oggi, secondo le statistiche, un francese su due consulta l'oroscopo...

L'epoca moderna si è esaurita con la crisi della ragione. Era cominciata all'insegna del “*sàpere aude!*” abbi il coraggio di pensa-

re!”, di I. Kant, nell’epoca dei lumi, quando si sostituì il principio-autorità (religiosa o politica) con il principio-ragione. La “religione” della dea Ragione era fondata sull’esperienza di una ragione separata dalla/e fede/i, ma ormai è al tramonto per mancanza di fede in se stessa. Ora si va consumando il divorzio tra verità e libertà: non solo il divorzio dalla Verità religiosa, ma anche il divorzio da quella verità laica che era stata la grande scoperta della modernità. Mai come oggi si è accresciuto a dismisura il senso della propria libertà e autonomia: libertà dai condizionamenti naturali e biologici, libertà dalle leggi e dalle consuetudini fino a ieri ritenute “naturali” e perciò invalicabili. Viviamo in tempi di *pensiero debole*, nella “società dell’incertezza”: oggi il valore supremo non è la verità, ma la veracità, la sincerità, l’autenticità.

Vediamo le ripercussioni di questa “transizione” a livello educativo.

Per quanto riguarda la *famiglia*, si è registrato il passaggio dalla famiglia autoritaria a quella permissiva e “affettiva”: nell’educazione domestica il massimo che si può e si deve dare ai figli sarebbe l’affetto, non i valori; i valori o non esistono o se li devono trovare per conto loro. Ma il passaggio è ancora più profondo: nella stagione moderna la figura di riferimento era l’età adulta; il programma – marcatamente illuminista – era quello dell’emancipazione, dell’uscita dalla minore età.

La cultura post-moderna appare invece attraversata dal tacito assunto che adulto è brutto. Pensano e sentono così non solo gli adolescenti, ma proprio tutti. Gli ideali di vita proposti dall’industria culturale privilegiano stereotipi adolescenziali. I modelli di vita celebrati sono anzitutto versatili, caratterizzati dunque dalla permanente possibilità di ritrattare ogni scelta fatta. Sono poi anche estemporanei, e cioè senza memoria; si affidano sempre e solo alle occasioni imprevedibili della vita per l’invenzione del possibile. Loro tratto qualificante è poi uno spiccato narcisismo, e cioè un’attenzione ossessiva alla propria immagine¹.

Per quanto riguarda la *scuola*, la si vede ancora condizionata dal mito della “laicità”, cioè della “neutralità” educativa: la scuola non può educare – si dice – perché deve insegnare i “saperi”, il cui modello è il sapere scientifico, un sapere oggettivo, “senza coscienza”, ma una scuola che si limita ad insegnare le scienze senza affrontare il significato delle scienze, può interessare la coscienza degli adolescenti? Sta di fatto che proprio questa laicità della cultura e questa neutralità educativa spiega il non-rapporto degli adolescenti con la scuola: basti considerare che almeno il 40% dei giovani ha vissuto una delle due forme di insuccesso scolastico (disper-

¹ G. ANGELINI, *Educare si deve, ma si può?*, Milano 2002, p. 165.

sione scolastica o ripetenza). Inoltre il livello di fiducia nei confronti degli insegnanti raggiunge il massimo nel corso delle scuole elementari e il suo livello minimo nel corso delle secondarie, e ben il 40% imputa agli insegnanti una scarsa competenza didattica e l'esercizio di una certa influenza politica e ideologica sugli allievi. Ancora: tutte le ricerche indicano che i giovani attribuiscono un'importanza molto relativa allo studio e al "sapere".

Ma come ci si presenta – se proviamo a guardarlo più da vicino – il “*pluri-verso*” giovanile in questo mondo che cambia? La lettura dello scenario attuale non è semplice, ma è indispensabile. Facendo sintesi delle ricerche più recenti, V. Orlando ha puntualizzato così la situazione:

Nella sensibilità giovanile attuale prevale l'affettivo, il relazionale, la socialità ristretta, l'immaginario: il primato viene dato all'emozione e alla relazione. La loro cultura rispecchia un modo di essere e di vivere. Il ragionamento non è lineare, causale..., avviene a partire da un'immagine, da una vibrazione, da un'impressione, da una sollecitazione dei sensi².

Immagine emblematica della “cultura” giovanile è la notte come spazio del mistero, dell'avventura, del possibile, contrapposta al giorno come spazio del mondo adulto. Emerge però anche una accesa sete di senso (più che una attiva ricerca della verità) e il bisogno di una religione di consolazione più che di responsabilità. Sta di fatto che la sensibilità spirituale e la disponibilità a lasciarsi educare (la *docilitas*) appare nettamente più alta delle generazioni precedenti³.

2.
Ritornare a
educare:
si deve, ma si può?

Educare si deve: è urgente. Il compito educativo viene oggi provocato da *tre sfide principali* che attentano al “cuore” stesso del servizio all'uomo che una sana educazione non può non prefiggersi: sono sfide di sempre che vengono poste in forme nuove e forse più radicali, dalla società contemporanea, perché divenute “cultura” e “costume”.

² V. ORLANDO, *L'universo giovanile in un mondo che cambia*, in NPG 3/2003, p. 23.

³ Cfr. *ivi*, p. 29: “La disponibilità degli adulti a condividere con i giovani l'apprendistato dell'esistenza (anche gli adulti hanno bisogno di imparare ad essere nella società attuale) e la promozione di un 'benessere educativo' nel territorio sono due prospettive che possono facilitare a giovani e adulti un modo nuovo di vivere una cittadinanza partecipe e responsabile, e dare efficacia all'impegno di costruzione della loro specifica identità”.

La prima è l'*edonismo*, che svincola la sessualità da ogni norma morale oggettiva, riducendola spesso a gioco e consumo e indulgendo con la complicità dei mezzi di comunicazione sociale a una sorta di idolatria dell'istinto. La gente dice spesso, parlando dei giovani: "Il sesso? Per loro non è più qualcosa di importante. In ogni caso non è più un problema. È una cosa naturale, come il mangiare e il bere". Ma è vero? Certo i ragazzi conoscono tutti i termini dell'enciclopedia medica, ma questo basta? Sanno pure tutta una sfilza di espressioni piccanti, ma oggi appaiono meno ossessionati dal sesso rispetto a tanti adulti. Oggi il problema non è "come godere il più possibile della sessualità?", ma "come mantenerla in vita?".

È doveroso riconoscere che in questo campo la funzione critico-propositiva della cultura cattolica è stata particolarmente debole o latitante negli ultimi decenni: per il complesso puritano delle generazioni precedenti? per la sindrome "archeologica" di chi si sente irrimediabilmente superato e visto come appartenente ad un altro mondo? per sudditanza di fronte alla nuova mentalità permissiva? per sprovvedutezza di fronte ai potenti mezzi di comunicazione sociale?

Si rende urgente una battaglia culturale per sfatare i pregiudizi deterministici che sembrano essersi come stratificati nel nostro inconscio collettivo. L'opinione pubblica, subdolamente manovrata dalla cultura dominante, reagisce con isterismo ogni qual volta si tenti il lancio di programmi educativi che cercano di far fronte all'ondata travolgente di sofferenze e di costi sociali che derivano dalla disgregazione della famiglia, dai sentimenti calpestati, dai figli contesi o lasciati soli, dall'abbruttimento della pornografia, dalla vergognosa barbarie della pedofilia, insomma da una società "senza cuore" (cfr. Rm 1,31) per l'esaltazione del libero godimento, insensibile alle sofferenze inflitte agli altri. A seguito degli orribili casi di violenza contro l'infanzia che qualche anno fa hanno sconvolto il Belgio e il mondo, il card. Danneels è intervenuto con sdegno; dopo aver rilevato che la chiesa viene criticata quando invita al dominio di sé e a recuperare il senso morale, ha affermato:

Esistono comunicazioni sotterranee fra le tre grandi pulsioni dell'essere umano: l'amore, il sesso e il potere. Queste pulsioni sono i tre grandi rami di uno stesso tronco, nel quale circola una linfa che dona la vita, quella dell'amore, e un'altra linfa, quella dell'egoismo, che genera il cancro. Queste tre pulsioni – sesso, avere, potere – possono dunque essere creatrici o distruttrici. Non meraviglia vedere che la mafia del sesso, la brama del denaro e l'istinto di potenza sono legati. Molte persone che hanno il gusto del potere finiscono col partecipare ad "affari". Una vera idolatria del corpo è alla base di questo caos: il corpo domina l'anima. E il denaro domina il corpo.

Una seconda sfida è rappresentata dal mito dell'*avere*. Il problema è quello di sempre, ma oggi viene esasperato dall'avanzare di un economicismo baldanzoso, il quale, in nome della globalizzazio-

ne dell'economia, compie drastiche riduzioni e aumenta le sacche di povertà. La generazione dei nipoti di nonni educati al risparmio, figli dei padri del boom economico, sembra "condannata" dall'industria dei consumi a non pretendere dagli adulti nient'altro che mantenimento-abbigliamento-divertimento. Su scala mondiale l'occidente "obeso e depresso" continua a dissipare i risparmi delle generazioni precedenti e a sperperare le risorse del domani, scaricando sulle generazioni future i costi della società del benessere. C'è anche da dire che oggi più che in altre epoche, il richiamo della chiesa trova attenzione anche in coloro che, consci della limitatezza delle risorse del pianeta, invocano il rispetto e la salvaguardia del creato mediante la riduzione dei consumi, la sobrietà, l'imposizione di un doveroso freno ai propri desideri.

La società occidentale – è la terza sfida – si è costruita sul principio del rispetto della persona e dei diritti umani. Ma tale principio "impazzito" può portare all'*individualismo* eretto a idolatria, anche perché sganciato da ogni esigenza di responsabilità e solidarietà. La cultura prevalente negli ultimi decenni ha tentato praticamente di emarginare il senso della libertà personale, addossando abitualmente la responsabilità al "sistema", con il conseguente appannamento della "coscienza" e il sistematico rinvio alla "società", come se questa fosse una grande ipostasi sussistente per suo conto: ma allora gli unici sbocchi dovrebbero essere l'anarchia e il terrorismo.

È soprattutto a livello pedagogico che i "dogmi" della cultura imperante, riassumibili nel trionfo delle grandi equazioni: "libertà = spontaneità", "gioia = piacere", "amore = affetto" ha prodotto i modelli "vincenti" della famiglia affettiva e della scuola neutra. Si assiste al trionfo delle magiche illusioni, di cui non è difficile – anche se purtroppo non avviene spesso – smascherare le subdole mistificazioni. È l'ideologia dei luoghi comuni: ogni educazione sarebbe "condizionante": al massimo deve limitarsi a far uscire (*e-ducere*) il buono che c'è nei ragazzi; la scuola non può educare, deve solo insegnare, cioè informare-attrezzare-abilitare, ecc.

Quanto alla famiglia affettiva, il suo esito è sotto gli occhi di tutti: può solo produrre una adolescenza interminabile. È facile e può risultare perfino impietoso notare che in fondo i genitori "affettivi" possono allevare solo eterni adolescenti perché loro per primi non sono adulti. Ma occorre comprendere prima di giudicare. Di fatto i genitori si sentono soli: aveva ragione quel padre che, di fronte al figlio che lo contestava, diceva: "ma a me chi mi ha educato ad essere padre?". E però, per non andare all'infinito, occorre capire il cortocircuito della dinamica (non) educativa soggiacente al grande imbarazzo dei genitori di fronte ai figli adolescenti:

I genitori temono che ogni correzione assuma agli occhi dei figli la fisionomia di tradimento dell'affetto. Il timore diventa più evidente e grave nell'età dell'adolescenza; comincia però molto prima. Già di fronte alla richiesta perentoria del figlio bambino, che chiede per sé quello che i suoi compagni ottengono dai rispettivi genitori, padre e madre rimangono spesso interdetti. Essi temono però che tali ragioni non possano essere rese evidenti agli occhi dei figli. Temono quindi che il loro eventuale rifiuto possa essere interpretato come segno di minore amore. Temono di non avere le risorse per raccomandare ai figli, in maniera efficace e persuasiva, uno stile di vita diverso da quello più diffuso, da molti anche deprecato, e tuttavia dalla gran parte di fatto praticato⁴.

I genitori sanno bene che abdicare all'impegno educativo significa abbandonare i figli al babysitteraggio di qualche "grande padre" collettivo (il gruppo, il branco, il cosiddetto "buon senso" o l'ipocrita "fai-da-te") o di qualche grande madre, come la scuola o la TV o la playstation. Di fatto il genitore si sente solo, senza modelli e senza risorse, e a fronte del conflitto apparente tra ragione e affetto, egli si schiera invincibilmente dalla parte dell'affetto.

Sia la famiglia che la scuola sembrano ancora subire il miraggio del programma educativo di stampo illuministico, un programma che si può riassumere nel grande assioma: l'ideale supremo a cui deve mirare l'educazione è la libertà. Ciò che fa problema non è l'asserto, ma l'idea soggiacente di libertà. Libertà sarebbe "autonomia" e libero sarebbe il soggetto che è svincolato da ogni condizionamento. La strada per arrivare a questa libertà è quella della conoscenza, e modello della conoscenza che rende liberi sarebbe la scienza: ma come mai questo settore non è stato aggredito dal virus post-moderno della sfiducia nella ragione, tipica del pensiero debole? La scienza che, per sua stessa confessione, non sarebbe più in grado di portare alla conoscenza della verità scientifica, sarebbe però in grado di insegnare il significato della vita? La scienza che si è "autosfiduciata" nel suo proprio campo, continua invece ad essere accreditata dalla cultura vulgata come modello di conoscenza nel campo pedagogico. È la scienza che insegna a vivere o la sapienza? Ma la via per la sapienza non è forse la testimonianza? È inutile: non se ne uscirà finché non si riconosce che la "neutralità educativa" che si pretende dalla scuola è insostenibile teoricamente e praticamente impossibile. La conoscenza infatti non è il fine della scuola, quanto piuttosto il mezzo e lo strumento per la promozione della persona e della sua libertà. Il senso della vita passa attraverso la ricerca dei "perché" più che dei "come": la scuola è anzitutto in funzione dell'educazione.

Un altro luogo comune riguarda più in particolare l'educazione religiosa: la fede sarebbe "in-educabile", dal momento che essa

⁴ ANGELINI, *Educare si deve...*, p. 172.

è insindacabile da parte di altri e non proponibile come verità “oggettiva”. L’idea in fondo è che la fede rientra nel campo delle opinioni personali e delle scelte soggettive e in questo caso educarla significherebbe “violentare” o almeno “condizionare” la coscienza del bambino: “noi lo lasciamo libero – dicono tanti genitori – poi, quando sarà grande...”.

Ma cosa significa “lasciare veramente libero”? È possibile per dei genitori cristiani mettere tra parentesi la propria fede? E poi, tra i diritti del bambino, non c’è anche quello della libertà religiosa? I figli fanno domande e giustamente vogliono avere risposte, circa il senso della propria esistenza: la nascita e la morte, le origini della vita, i motivi di fatti ed eventi, le ragioni delle diverse scelte degli adulti, il problema della esistenza di Dio. È giusto censurare queste domande? Consentiremo loro solo di fare domande sulla Coca-Cola?

Ripetiamo: *educare si deve*. Lo si conferma da alcuni dati che configurano scenari allarmanti.

Un’indagine europea ha rilevato tra i giovani un pericoloso incremento della assunzione di alcool e la crescita esponenziale nel consumo di sostanze stupefacenti: è a 16 anni che il 30,7% del campione ha provato il primo spinello; il 4,2 % la cocaina; il 3,3% l’LSD; il 2,9% l’ecstasy. In particolare – secondo una relazione presentata al Parlamento italiano pochi mesi fa – nel nostro Paese l’età della iniziazione alla tossicodipendenza è scesa a 12 anni, e un giovane su quattro tra i 13 e 19 anni fa uso, anche se in modo saltuario, di droghe.

Secondo l’ISTAT circa 4.000.000 di bambini, in età compresa fra i 3 e i 10 anni guardano ogni giorno la TV per circa due ore e 40 minuti ogni giorno e negli anni della scuola dell’obbligo i ragazzi dedicherebbero 15.000 ore alla TV e 11.000 alla scuola. Un bambino, prima della fine della scuola dell’obbligo, avrebbe “assistito” a 18.000 omicidi⁵.

Inoltre, come puntualmente documentano mass media e tribunali minorili, sono in crescita i fenomeni del “bullismo” e i reati compiuti da bande di giovanissimi: negli ultimi cinque anni le denunce di rapine compiute da minorenni sono aumentate del 61,1 %. Un’altra raggelante constatazione si aggiunge a questa triste “litania” della trasgressione: dal 1964 il numero dei suicidi tra adolescenti e giovani-adulti è raddoppiato, diventando la terza causa di morte nella fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni. Ulteriori motivi di ansietà, in questo quadro dalle tinte già fosche, creano le previsioni avanzate dall’Organizzazione Mondiale della Sanità: nel 2020, nel mondo, i disturbi neuropsichiatrici tra i giovani saliranno del 50%, diventando una delle cinque principali cause di malattia, morte, disabilità.

⁵ G. DE ROSA, *L’infanzia e la preadolescenza: due età a rischio*, in CC, 2001, III, p. 187.

Educare si deve. E si può: appena un mese fa è stata pubblicata una ricerca sulle giornate mondiali della gioventù di Roma e Toronto⁶. Dei 39 tabulati, ne riprendo due. Alla domanda: “qual è il luogo di riferimento più significativo per la tua vita di fede?”, la *parrocchia* è al primo posto (46,7%, Roma; 38,2% Toronto); segue la famiglia (20,0% R.; 25,9% T.); al terzo posto il gruppo/associazione/movimento (15,5 R.; 17,0 T.). Inoltre alla domanda: “Quanto ti senti vicino a ognuna di queste figure?”, al primissimo posto viene ancora la *parrocchia* (86,3%; 78,1%) seguita a ruota dai *preti* insieme ai genitori e al papa, con percentuali che oscillano per tutt’e tre le figure attorno all’80%.

Allora: cosa si può fare?

3.
Comunità cristiana
- scuola - famiglia:
un “laboratorio
educativo” oltre la
frammentazione?

L’evangelizzazione è la missione permanente della chiesa: è la sua grazia e, prima di essere la sua attività specifica, è la sua più vera e intima identità. La chiesa è l’evangelizzazione: se per assurdo la chiesa smettesse di evangelizzare, cesserebbe all’istante di essere la memoria e l’attesa di Gesù Cristo, cioè cesserebbe all’istante di essere chiesa. L’evangelizzazione è il servizio che essa deve al mondo, o meglio è la risposta che essa dà al Cristo di ieri, di oggi, di sempre perché salvi questo mondo e sia il Cristo di oggi.

Non si può quindi distinguere tra cura pastorale ed evangelizzazione, pensando che la cura pastorale riguardi le comunità cristiane già formate e l’evangelizzazione si riferisca alle comunità da costituire (la *implantatio Ecclesiae*). In effetti per secoli si è pensato così: S. Tomaso d’Aquino, commentando Mt 24,14, si meravigliava come mai il mondo fosse stato già evangelizzato, ma ancora non veniva la fine (*STh* 1-2 q.106 a.4).

Dopo il Vaticano II l’evangelizzazione è ridiventata “la” missione della chiesa e questa missione è rimasta ormai “la” possibilità di salvezza per il nostro vecchio mondo:

Se l’Europa tutta, tutta l’Europa non viene nuovamente evangelizzata, se non riascolta l’Annuncio, è perduta. Noi tutti siamo perduti. Ecco l’angoscia del pontefice, che scopre il mondo andare in direzione opposta. Solo un’altra evangelizzazione potrà salvarci. Qualsiasi tentazione di ripercorrere le tradizionali politiche è strumentale e miserevole. Solo un’Europa veramente cristiana potrà salvarsi⁷.

Dopo il Vaticano II si è chiarito pure il rapporto tra evangelizzazione e pastorale – da una parte – ed evangelizzazione e pro-

⁶ F. GARELLI - R. FERRERO CAMOLETTO (a c. di), *Una spiritualità in movimento - Le Giornate Mondiali della Gioventù da Roma a Toronto*, Padova 2003.

⁷ M. CACCIARI, sul quotidiano *l’Unità*, del 27 febbraio 1991.

mozione umana, dall'altra. Mentre non si può più distinguere tra evangelizzazione e pastorale – se per questa s'intende la cura d'anime – poiché oggi tutti hanno bisogno di una nuova evangelizzazione, dall'altra si è pure chiarito che tra evangelizzazione e promozione umana vige un rapporto non di totale identificazione ma nemmeno di reciproca esclusione. Poiché l'educazione appartiene all'ambito della promozione umana, si può allora dire che tra ciò che è "pastorale" e ciò che è "educativo" non si dà un rapporto deduttivo, nel senso che il contenuto dell'educativo sarebbe derivabile, quasi deduttivamente dal pastorale; non si dà neppure un rapporto dialettico, come se si potesse separare drasticamente l'uno dall'altro⁸. Se l'intervento educativo non riguarda direttamente il dono della fede, ma indirettamente il suo sviluppo, allora non è un gioco di parole affermare che la chiesa evangelizza educando, ed educa evangelizzando.

Più concretamente ci domandiamo: cosa è chiamata ad offrire la chiesa perché si realizzi un'armonica ed efficace sinergia tra comunità cristiana, scuola e famiglia per l'educazione delle nuove generazioni?

1. La comunità cristiana sul territorio fa da "ambiente vitale" aperto e umanizzante

La parrocchia è la comunità dei battezzati che abitano in un territorio; essere a base territoriale dice la sua non elettività: alla parrocchia appartengono tutti i battezzati, anche i non praticanti, anche i cristiani incoerenti e disimpegnati: questo dice la sua fragilità perché non necessariamente in essa si creano rapporti interpersonali forti, come in un movimento o in una comunità religiosa; ma questo dice anche la sua forza, proprio perché essa garantisce l'appartenenza anche là dove vengono meno altre forme di appartenenza. Questa "popolarità" della parrocchia è un bene prezioso che la chiesa sa di poter investire a vantaggio dello stesso territorio di cui fa parte, non solo perché assicura alla missione della chiesa un radicamento altrimenti molto aleatorio, ma anche perché consente al territorio di avere una presenza cristiana non di tipo settario, separata dal mondo, esposta alla mai del tutto superata tentazione di caritarismo⁹.

⁸ Cfr. R. TONELLI, *Educazione/Pastorale*, in *Dizionario di pastorale giovanile*, pp. 290-297.

⁹ Cfr. S. DIANICH - S. NOCETI, *Trattato sulla chiesa*, Brescia 2002, pp. 511-515. Anche sotto il profilo socio-pastorale "il ruolo della parrocchia risulta oggi particolarmente rivalutato nelle aree urbane più degradate, presentandosi come dei pochi ambienti in grado di favorire un'integrazione comunitaria, di comporre tensioni e conflitti, di far fronte alle situazioni più problematiche" (F. GARELLI, *Forza della religione e debolezza della fede*, Bologna 1996, p. 22).

La “popolarità” richiede alla parrocchia, da un lato, una effettiva, cordiale “abitabilità” e, d’altro canto, le domanda un atteggiamento ek-centrico o “estro-verso”, perché la parrocchia “è veramente se stessa al di fuori di se stessa” (Giovanni Paolo II). Concretamente la comunità parrocchiale si propone non come l’aggregato delle case, né come l’azienda delle cose, e neppure come la “cappellania” delle “nicchie” di Paolo, di Apollo o di Cefa, ma come la comunità dei fedeli a cui si appartiene sulla sola base del battesimo e dove tutti, anche coloro che sono membri di determinate aggregazioni, fanno emergere ciò che è comune rispetto a ciò che è particolare; dove quindi non solo si ama il gruppo dell’altro come il proprio, ma si ama la comunità prima e più del proprio gruppo. Ciò richiama la priorità delle relazioni sull’organizzazione e impegna ad una testimonianza di fede che chiede di essere vissuta nella quotidianità dei rapporti e delle situazioni, prima che nelle iniziative formali di annuncio.

Inoltre la parrocchia, sapendosi parte di una comunità umana più ampia e portatrice di un valore più grande di sé, riconosce che la cura del bene umano non è esclusiva della comunità cristiana e perciò si pone in dialogo con tutti coloro che hanno a cuore questa cura. Di conseguenza il dialogo con la scuola impegna la parrocchia a mettere in gioco la propria esperienza educativa, ma la stimola anche a verificare l’autenticità delle relazioni al suo interno e l’efficacia dei propri percorsi educativi.

2. La comunità cristiana offre l’orizzonte di un umanesimo plenario

È bene non dimenticare: nella Germania pre-nazista circolava la seguente enunciazione dell’uomo: “Il corpo umano contiene una quantità di grasso sufficiente per produrre sette pezzi di sapone, abbastanza ferro per produrre un chiodo di media grandezza, una quantità di fosforo sufficiente per allestire duemila capocchie di fiammiferi, abbastanza zolfo per liberarsi dalle proprie pulci”. Qualche anno dopo, nel Natale 1943, De Lubac scriveva:

Non è poi vero, come pare si voglia dire qualche volta, che l’uomo sia incapace di organizzare la terra senza Dio. Ma ciò che è vero è che, senza Dio, egli non può alla fin dei conti, organizzarla che contro l’uomo. (...) La terra che, senza Dio, potrebbe cessare di essere un caos solo per diventare un carcere, è in realtà il campo magnifico e doloroso, in cui si elabora il nostro destino eterno. Così la fede in Dio, che nulla mai potrà strappare dal cuore dell’uomo, è la sola fiamma in cui si conserva, umana e divina, la nostra speranza¹⁰.

¹⁰ H. DE LUBAC, *Il dramma dell’umanesimo ateo*, Brescia 1978, pp. 9s.

La chiesa guarda a Cristo e in lui contempla l'uomo perfetto, nella incrollabile certezza che "solamente nel mistero del Verbo incarnato trova vera luce il mistero dell'uomo" e che "chi segue Cristo, l'uomo perfetto, si fa lui pure più uomo" (GS 22 e 41). Non mettere a disposizione dell'educazione dei giovani questo "capitale" di umanesimo sarebbe per la chiesa tradire i giovani. Di questa visione umanistica la scuola ha bisogno, un bisogno enorme e urgente. La chiesa svolge la sua missione non per proselitismo fondamentalista, ma in atteggiamento di servizio all'uomo e alla sua salvezza integrale, con una dedizione attiva e creativa, presentando quel modello di uomo che ci è rivelato e dato in Cristo e che si traduce nell'antropologia cristiana, il cui centro dinamico è la persona.

La cultura deve essere a misura della persona umana, superando la tentazione di un sapere piegato al pragmatismo o disperso negli infiniti rivoli dell'erudizione, e pertanto incapace di dare senso alla vita. (...) Il sapere illuminato dalla fede, lungi dal disertare gli ambiti del vissuto quotidiano, li abita con tutta la forza della speranza e della profezia. L'umanesimo che auspichiamo propugna una visione della società centrata sulla persona umana e i suoi diritti inalienabili, sui valori della giustizia e della pace, su un corretto rapporto tra individui, società e stato, nella logica della solidarietà e della sussidiarietà. È un umanesimo capace di infondere un'anima allo stesso progresso economico, perché esso sia volto alla promozione di ogni uomo e di tutto l'uomo¹¹.

Il pieno sviluppo della persona: questo è il vero fine della scuola. In una società con overdose di mezzi e penuria di fini, è irresistibile il richiamo a don Milani: "Cercasi un fine. Bisogna che sia onesto. Grande. Che non presupponga nel ragazzo null'altro che di essere uomo. Cioè che vada bene per credenti e atei"¹².

3. La risorsa più preziosa della comunità cristiana sono le persone

La famiglia è "la prima scuola di virtù sociali" (GE 3); è "l'ambiente educativo (...) per eccellenza" (CVMC 52). Il dono più grande che la comunità cristiana può fare alla società civile è la testimonianza di famiglie unite, aperte, concretamente impegnate per il bene comune. A fronte del narcisismo dilagante che vuole genitori ossessionati dalla propria "immagine" e come ipnotizzati dal mito adolescenziale e post-moderno dell'autorealizzazione, la famiglia cristiana testimonia che per genitori veramente adulti un'autentica

¹¹ GIOVANNI PAOLO II, *Discorso ai docenti universitari*, Roma, 9 settembre 2000, nn. 3, 6, AAS 92 (2000), pp. 863-865.

¹² L. MILANI, *Lettera a una professoressa*, Firenze 1990, p. 94.

realizzazione non si dà senza una dedizione appassionata e gratuita alla crescita dei figli e alla promozione della loro piena identità personale, sociale ed ecclesiale. Inoltre, in un clima di diffuso scetticismo sulla possibilità di una educazione incisiva ed efficace, bisogna sostenere le famiglie cristiane nel testimoniare che educare non solo si deve, ma si può; e si può non solo perché si deve, ma perché il generare un figlio porta già in se stesso la premessa per la “vocazione” educativa, una vocazione sostenuta dalla grazia del sacramento, che opportunamente “educata” e accompagnata costituisce una risorsa indispensabile e determinante per la crescita dei figli. I genitori possono così dare un contributo prezioso alla costruzione della scuola-comunità: con l’attenzione al bisogno di orientamento e ai problemi delle ripetenze, degli abbandoni precoci, dell’inserimento degli alunni svantaggiati; contribuendo ad impostare in termini equilibrati i temi del “tempo scolastico”, della qualità delle strutture e dei servizi messi a disposizione della scuola; vigilando, integrando e collaborando su temi delicati e decisivi quali l’educazione sessuale, la formazione socio-politica ecc.; richiedendo e offrendo collaborazione per la corretta attuazione delle modalità dell’IRC e delle discipline alternative; individuando ambiti concreti di impegno in cui esercitare una presenza originale, di stimolo e di sostegno.

Un accenno di passaggio merita il contributo purtroppo sempre più raro, ma tutt’altro che irrilevante, quale può essere offerto dalla *vita consacrata*, per il suo rifiuto, professato con esemplare radicalità, dell’idolatria dell’avere-piacere-potere. I consigli evangelici non vanno considerati come una negazione dei valori inerenti alla sessualità, all’uso dei beni materiali, al desiderio di decidere autonomamente di sé; sono piuttosto una efficace “terapia spirituale” per una umanità fragile e ferita¹³.

Gli *alunni cristiani* sono chiamati a testimoniare come essi non sono solo il termine dell’impegno formativo della scuola, ma i soggetti attivi e i protagonisti effettivi del dialogo educativo. Alla comunità cristiana è richiesto – anche attraverso le varie forme associative studentesche – il compito di maturare la soggettività ecclesiale dei ragazzi e dei giovani in responsabilità pastorale nei confronti della scuola, nella misura e con le modalità consentite alla loro età.

I *docenti cristiani*, per la loro scelta di fede e per la specifica competenza didattica, assicurano alla scuola la testimonianza che il vangelo, anziché snaturare, orienta e alimenta il servizio educativo, nel pieno rispetto della “laicità” della scuola e della libertà di insegnamento. Dalla loro piena disponibilità ad esercitare il ruolo edu-

¹³ Cfr. Congregazione per l’educazione cattolica, *Le persone consacrate e la loro missione nella scuola*, Roma 2002.

cativo e dalla loro qualificata professionalità, ci si può attendere l'impegno a collaborare perché la scuola trasmetta contenuti culturali autentici e promuova la crescita in umanità e in libertà del ragazzo e del giovane.

Un originale e specifico contributo alle finalità della scuola viene offerto dall'*insegnamento della religione cattolica*, secondo le modalità previste dal Concordato del 1984 e dalla successiva Intesa. Si tratta di una seria proposta culturale che può essere offerta a tutti oltre le personali scelte di fede, in modo da aiutare a capire e a interpretare l'orizzonte spirituale della civiltà europea e italiana, allo scopo di abilitare il bambino e l'adolescente ad interpretare il proprio "bisogno" religioso.

Accanto alle istituzioni scolastiche statali, la *scuola cattolica*, fedele alla propria ispirazione, costituisce un momento simbolico e un luogo significativo del rapporto tra fede e cultura: in essa la chiesa svolge la propria missione evangelizzatrice non sono nei confronti della scuola, ma anche attraverso la scuola. All'interno del "progetto culturale" i capitoli centrali di un servizio educativo della scuola cattolica si concentreranno su queste tematizzazioni fondamentali: la ricerca del senso, con l'apporto dell'antropologia cristiana, in vista del rinnovamento etico della società; la centralità dell'uomo, come contenuto essenziale e scopo ultimo della proposta culturale; il "decondizionamento" come processo di liberazione dai limiti fisici, psichici, sociali ed economici, in vista di uno sviluppo armonico della persona e del suo orientamento nella vita.

In vista della pastorale d'ambiente, auspicata dagli orientamenti pastorali per il decennio in corso (CVMC 61), tocca ai laici cattolici che lavorano tra scuola e famiglia, nelle *associazioni* di genitori, insegnanti, studenti, accendere un segnale forte di sintonia ideale e di sinergia operativa, superando le rigide rappresentanze delle rispettive componenti e dando vita a reciprocità esemplari, in vista del "tutto" della scuola, quale è il valore della sua proposta e il bene della persona¹⁴.

4. Il progetto culturale come "laboratorio" della sinergia educativa

Il *fine* del progetto culturale è quello di riproporre "la persona di Gesù Cristo, come evento risolutivo della storia, mostrando fino in fondo la valenza culturale della sua persona e del suo messaggio. Il suo *contenuto* particolare è costituito dalla "mediazione sempre nuova dell'antropologia cristiana". "L'attuazione concreta del pro-

¹⁴ Sul valore dell'associazionismo, cfr. G. Mucci, *Traguardi nuovi per l'associazionismo cattolico*, in CC, 2001, III, pp. 127-136.

getto è affidata alla vita quotidiana della comunità cristiana” e per questo si fa molto conto del “versante propriamente formativo del progetto culturale”¹⁵. Il progetto appare come una decisione coraggiosa di giocare il vangelo nella storia, di recuperare una contemporaneità cordialmente fraterna e, all’occorrenza, serenamente critica nei confronti del mondo, interpretando le sue contraddizioni, prendendosi cura delle sue fragilità, facendosi carico dei suoi bisogni più veri.

Concretamente vanno individuati due versanti precisi del progetto culturale.

Il primo è il rapporto scuola-famiglia.

Bisogna dare contesto al rapporto scuola-famiglia, altrimenti i due soggetti, abbandonati a se stessi non realizzano un vero incontro. A convincersene basterebbe problematizzare il discorso con pochi interrogativi: è la singola famiglia che deve relazionarsi con la scuola? Dove nasce un’eventuale aggregazione di famiglie: dentro o fuori la scuola? Chi detta il codice della reciprocità e chi lo garantisce? Quali sono i fini da perseguire? Purtroppo finora abbiamo esperienza di una società sensibile alle emergenze, ma non disponibile ai progetti. Cioè una società che “reagisce”, ma che trova difficoltà reali ad “agire”¹⁶.

Il secondo versante è l’intervento nel territorio. Intervenire culturalmente nel territorio significa fare i conti non con un elemento “periferico”, ma con la “condizione umana” così come essa ci si presenta nell’attualità dei suoi bisogni, dei suoi problemi e delle sue domande, delle sue attese e delle sue difficoltà.

Perché si crei una “rete” articolata e collegata tra parrocchia, scuola e famiglia, si richiede:

- il superamento della contrapposizione tra cultura laica e cultura cattolica, intese, secondo una errata e purtroppo ancora diffusa opinione, la prima come l’affermazione dello spirito critico e, la seconda, come il perpetuarsi dello spirito dogmatico;
- una duplice necessità: quella di valorizzare l’esistente, per dare continuità all’intervento culturale, e l’esigenza di promuovere la novità assicurandola dal rischio di improvvisazione e di precarietà;
- il superamento della frammentazione e del particolarismo, nella tensione continua ad una cultura unitaria di ampio respiro.

¹⁵ Presidenza della CEI (a c. di), *Il progetto culturale orientato in senso cristiano*, Roma 1997.

¹⁶ G. RIZZO, *Linee pastorali per un’interazione tra famiglia e scuola*, in R. SONETTI - A.V. ZANI (a c. di), *Sussidiarietà e nuovi orizzonti educativi: una sfida per il rapporto famiglia-scuola*, Brescia 1998, p. 93.

S

tato giuridico degli insegnanti di Religione: situazione e prospettive

Prof. SERGIO CICALI
Preside del Liceo Scientifico B. Croce di Roma

1. La situazione

Dovrebbe mancare poco all'approvazione definitiva della legge sullo stato giuridico. Dopo la Camera, è il Senato ad essere ora impegnato nella discussione, che potrebbe concludersi nelle prossime settimane con il voto dell'aula. In questa prima parte tentiamo una rapida ricostruzione del cammino compiuto finora in questa legislatura.

1.1. L'iter alla Camera

L'iter del provvedimento alla Camera è stato costituito da dieci sedute della XI Commissione (dal 9 aprile al 28 novembre 2002), senza contare le due sedute precedenti alla presentazione del ddl e le tre sedute dedicate all'audizione di Cei, sindacati e associazioni. A queste si devono aggiungere le rapide sedute delle Commissioni Istruzione, Affari costituzionali e Bilancio, che sono state interessate per il prescritto parere.

Rispetto al livello polemico della discussione raggiunto nella scorsa legislatura, stavolta i toni sono apparsi più pacati: da un lato ha inciso il fatto che già la precedente maggioranza di centrosinistra si era impegnata (pur tra mille difficoltà e divisioni) su questo stato giuridico; dall'altro ha giocato forse una certa "rassegnazione" dell'opposizione di fronte ai numeri della maggioranza che poteva procedere con tutta sicurezza. Inoltre può aver inciso anche la sede della prima discussione alla Camera, la XI Commissione dedicata a questioni di lavoro e attenta ad aspetti diversi da quelli di principio cui sono più sensibili i parlamentari delle Commissioni Cultura.

1.2. Titoli ed elenco

Tutto il dibattito in Commissione alla Camera è stato centrato su un paio di problemi tecnico-procedurali: i titoli di accesso al concorso e la compilazione dell'elenco dei vincitori.

In relazione ai titoli di qualificazione, una prima modifica è intervenuta sull'art. 3, comma 1, che è stato così riscritto (in corsivo l'aggiunta): «L'accesso ai ruoli di cui all'articolo 1 avviene, previo superamento di concorsi per titoli ed esami, *intendendo per titoli quelli previsti al punto 4 dell'Intesa di cui all'articolo 1, comma 1*, per i posti annualmente disponibili nelle dotazioni organiche di cui all'articolo 2, commi 2 e 3». Ciò che conta non è solo quanto viene affermato ma ciò che implicitamente viene escluso. Non si tratta infatti solo di ribadire che valgono i titoli di qualificazione previsti dall'Intesa (e non altri titoli di studio aggiuntivi, come quelli richiesti due anni prima dal Senato), ma si vuole anche escludere che possano essere valutati altri titoli culturali o di servizio, che non hanno a che fare con l'Irc.

Per quanto riguarda il primo concorso, è stato riformulato l'art. 5, comma 1, che nel nuovo testo suona come segue (in corsivo le aggiunte, fra parentesi quadre le parole cadute): «Il primo concorso per titoli ed esami, *intendendo per titoli anche il servizio prestato nell'insegnamento della religione cattolica*, che sarà bandito dopo la data di entrata in vigore della presente legge, [consistente in una sola prova,] è riservato agli insegnanti di religione cattolica che abbiano prestato *continuativamente* servizio [servizio continuativo nell'insegnamento di religione cattolica] per almeno quattro anni *nel corso degli ultimi dieci anni* e per un orario *complessivamente* non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordini e gradi scolastici diversi, e siano in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 3 e 4».

L'altra questione che ha appassionato i deputati della XI Commissione è quella della natura dell'elenco che dovrebbe scaturire dal concorso. Il problema è delicato in quanto va ad intaccare le prerogative dell'autorità ecclesiastica nella nomina dell'Idr. La compilazione di una graduatoria alla fine del concorso avrebbe infatti potuto ridurre significativamente la libertà di manovra degli ordinari diocesani nel raggiungimento dell'intesa sulla nomina prevista dalla normativa pattizia: una classifica di merito costituirebbe il presupposto per una sorta di diritto soggettivo dell'Idr ad essere sistemato con precedenza rispetto ad altri (ugualmente vincitori del concorso) e fisserebbe una netta prevalenza dell'autorità statale nella sistemazione degli Idr, potendo il vescovo solo intervenire a valle di tutta la procedura con un rifiuto di assecondare la volontà del singolo docente o di rispettare le priorità fissate dalla commissione statale di concorso. Per evitare il verificarsi di incresciose situazioni di conflitto, si è perciò deciso di escludere la pubblicazione di una graduatoria al termine del concorso, limitandosi solo ad un elenco non graduato.

Le precisazioni successive hanno chiarito i termini della procedura, quale poi si è delineata nella seguente riformulazione del-

l'art. 3, comma 7 (in corsivo il testo innovato): «Le commissioni compilano l'elenco di coloro che hanno superato il concorso, *valutando, oltre al risultato delle prove, esclusivamente i titoli di cui al comma 3. Il dirigente regionale approva l'elenco ed invia all'ordinario diocesano competente per territorio i nominativi di coloro che si trovano in posizione utile per occupare i posti della dotazione organica di cui all'articolo 2. Dall'elenco dei docenti che hanno superato il concorso il dirigente regionale attinge per segnalare all'ordinario diocesano i nominativi necessari per coprire i posti che si rendano eventualmente vacanti nella dotazione organica durante il periodo di validità del concorso*».

Gli attori sono dunque tre: la Commissione d'esame, che rappresenta la sede statale di selezione; il dirigente regionale, che funge sostanzialmente da mediatore approvando l'operato della commissione e trasmettendolo opportunamente riveduto all'autorità ecclesiastica; l'ordinario diocesano, che decide sulla destinazione degli Idr così selezionati. Rispetto alla procedura attualmente in uso i poteri della Chiesa risultano parecchio limitati: mentre ora essa fornisce un'indicazione sostanzialmente obbligatoria per il capo d'istituto, in futuro sarà la parte statale a definire una rosa di nominativi tra i quali al vescovo rimane solo la facoltà di assegnare la destinazione (che è però l'atto pastorale e concretamente più rilevante).

1.3. Il dato politico

La principale novità da registrare è la maggioranza trasversale che si è andata a costituire su questo provvedimento, nonostante si trattasse di un ddl che, in quanto di iniziativa governativa, lasciava prevedere schieramenti di principio. Inoltre, sul testo approvato dal Governo la maggioranza di centrodestra non ha lasciato spazio a interventi emendativi dell'opposizione, sia per rivendicare completamente a sé la paternità della legge, sia per non intaccare l'equilibrio raggiunto su un testo che aveva già dovuto mediare nella fase istruttoria pressioni di varia origine che rischiavano di snaturarlo e di incidere sullo stesso assetto concordatario.

Come spesso accade quando si tratta di religione, gli schieramenti si sono rimescolati. Con il centrodestra hanno infatti votato anche i deputati della Margherita e dell'Udeur (tranne alcune dissociazioni a titolo personale), mentre all'interno della maggioranza si sono astenuti i deputati socialisti ed ha votato contro l'on. La Malfa. Il risultato mostra quindi come lo schieramento si sia andato a ricostituire secondo l'asse laici-cattolici più che secondo le appartenenze politiche ufficiali.

Nel dibattito parlamentare sono risuonate, dall'una e dall'altra parte, argomentazioni già tante volte sentite e non per questo più convincenti.

Da un lato si sono registrate posizioni istituzionalmente favorevoli, che hanno talora impostato il problema dello stato giuridico come una sorta di “premio” alla tradizione cattolica del Paese o come “risarcimento” degli anni di precariato finora subito dagli Idr: una modifica normativa tanto più necessaria ora che oltre l’ottanta per cento degli Idr sono laici (come se sacerdoti e religiosi non avessero analoghi diritti e non meritassero l’attenzione del legislatore).

Dall’altro lato sono tornate a sventolare le bandiere dell’incostituzionalità, della facoltatività e della conseguente incompatibilità del ruolo. Ma: 1) la scolasticità dell’Irc e del suo insegnante è nel Concordato, e il Concordato è nella Costituzione; 2) la facoltatività di una materia scolastica non annulla i diritti del suo insegnante, tanto più se questa facoltatività non è aggiuntività o extracurricolarità, come molti interventi della magistratura hanno più volte ribadito (ed evitiamo volutamente l’argomentazione di mero fatto che ridimensiona il problema ricordando che ancora oggi oltre il 93% degli alunni si avvale delle lezioni di Rc); infine, 3) il ruolo è soprattutto la logica conseguenza dell’organica appartenenza degli Idr al sistema scolastico ed il riconoscimento di diritto di tutti quegli istituti che finora sono stati applicati loro solo di fatto o per analogia. Soprattutto su quest’ultimo passaggio si sono registrate le maggiori resistenze, ma non si comprende perché un trattamento che si desidera comunque in tutto identico a quello del personale di ruolo non possa risolversi nel riconoscimento giuridico di tale ruolo, tanto più che l’accesso è regolamentato per via concorsuale, come richiede la Costituzione.

Visto il persistere di queste polemiche, è importante che si sia raggiunto un accordo trasversale, perché la paternità di questa legge non può rimanere appannaggio di una sola parte politica. Il sostegno di una parte qualificata del centro-sinistra consente non solo di guardare con sufficiente tranquillità all’esito definitivo del provvedimento in Senato, ma soprattutto impedisce di etichettare la futura legge con una specifica identità politica, che non può appartenere all’Irc né agli Idr, né tanto meno al mondo cattolico o alla Chiesa nel suo insieme. In generale sulla scuola o sulle grandi riforme costituzionali è lecito aspettarsi maggioranze molto ampie, risultato di un consenso diffuso che garantisca stabilità alle riforme stesse.

1.4. L’iter al Senato

Al Senato il ddl ha ricevuto il n. 1877 ed ha ritrovato come relatore il sen. Brignone, che già aveva curato l’argomento nella precedente legislatura. La discussione è iniziata il 21 gennaio e si è svolta finora solo per quattro sedute: l’ultima è stata il 19 febbraio ed ha fissato al successivo 26 febbraio il termine per la presenta-

zione degli emendamenti, che sono stati regolarmente presentati da entrambe le parti politiche ma con scarsissime probabilità di essere approvati.

Gli emendamenti e gli ordini del giorno del centro-destra tornano a proporre procedure speciali per il primo concorso, per aggirare o evitare la prova d'esame che è mal vista da molti Idr. Gli emendamenti del centro-sinistra ripropongono soluzioni parzialmente abrogative o correttivi irrilevanti per riportare in qualche caso la legge all'assetto della precedente legislatura.

La scelta del governo sembra essere ancora una volta – come è accaduto per la riforma Moratti – quella di “blindare” il ddl ed approvarlo senza modifiche. Non è il caso di soffermarsi su questa scelta politica, che è sicuramente consentita dai numeri ma impedisce di coinvolgere anche quelle componenti dell'opposizione che potrebbero a maggior titolo legittimare la trasversalità del consenso intorno allo stato giuridico.

2. Le prospettive

Non è facile prevedere i tempi dell'approvazione, ma sembra ragionevole pensare alle prossime settimane, senza immaginare troppe dilazioni. Se la legge dovesse essere approvata entro breve tempo, si aprirebbe presto la fase dei provvedimenti applicativi ai quali è affidata l'interpretazione di parecchi aspetti critici. Il prossimo anno scolastico 2003-04 sarebbe interamente occupato dallo svolgimento del concorso e l'immissione in ruolo dovrebbe decorrere dal 1 settembre 2004.

2.1. Gli adempimenti dello Stato

Una volta entrata in vigore la legge, all'amministrazione statale spettano una serie di competenze da cui è esclusa ogni presenza ecclesiastica, anche se non può essere escluso un dialogo tra le due autorità.

In primo luogo dovrà essere definito l'organico dei posti da mettere a concorso per ciascuna diocesi. La procedura è descritta in maniera già abbastanza analitica dall'art. 2 della legge. Si tratta di mettere insieme tutte le ore di Irc disponibili e fissare sul 70% di questa somma il numero delle ore da destinare alla costituzione dei posti di ruolo. Ci saranno diocesi in cui il numero dei posti in palio sarà superiore a quello dei candidati e diocesi in cui sarà inferiore; nella media nazionale dovrebbe esserci un'eccedenza di candidati pari a circa un terzo (35,4%) rispetto ai posti disponibili. La relazione tecnica che accompagnava il ddl, riferendosi all'anno scola-

stico 2001-02, parlava infatti di 14.763 posti da mettere a concorso a fronte di 22.840 potenziali concorrenti (in possesso dei requisiti di orario e anzianità). In dettaglio il quadro sarebbe quello descritto nella seguente tabella, ma le cifre dei potenziali candidati sembrano essere sovrastimate.

	POSTI TEORICI	70%	70%	SU TEORICI
Materne	1.415	990	7.281	10.712
Elementari	8.987	6.291		
Medie	4.525	3.168	7.482	12.128
Superiori	6.163	4.314		
Totale	22.840	14.763	14.763	22.840

Contemporaneamente dovrà essere attivata la procedura di costituzione delle commissioni d'esame, individuando le classi di concorso da cui attingere i docenti «titolari di insegnamento pertinente» con i programmi d'esame, come stabilito dall'art. 3, c. 6, ricordando che la normativa ordinaria prevede una commissione ogni 500 candidati e che il concorso si svolge a livello regionale, anche se poi i risultati saranno articolati a livello diocesano.

Dovrà quindi essere pubblicato il bando di concorso per raccogliere le domande di partecipazione di tutti gli Idr in possesso dei requisiti previsti: questi dovranno essere presumibilmente posseduti alla data di scadenza del bando, quindi i quattro anni di servizio dovrebbero calcolarsi fino al corrente anno scolastico 2002-03; ed anche i titoli di studio "sanati" dovranno essere stati conseguiti entro il medesimo periodo di tempo.

Il bando dovrà contenere anche il programma d'esame che, ai sensi dell'art. 5, c. 2, deve essere "volto unicamente all'accertamento della conoscenza dell'ordinamento scolastico, degli orientamenti didattici e pedagogici relativi agli ordini e ai gradi di scuola ai quali si riferisce il concorso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica". Non è un programma impegnativo, soprattutto per chi è già da anni nella scuola, ma è lecito immaginare che sarà richiesta la conoscenza non solo dell'ordinamento vigente ma anche di quello derivante dalla prossima riforma del sistema scolastico: è l'occasione per documentarsi in merito (sindacati e associazioni sono solite promuovere corsi di preparazione ai concorsi, ma non va enfatizzata la difficoltà dell'esame).

Nel bando dovrà essere compresa anche una tabella di valutazione dei titoli, che in prima applicazione comprenderanno sia i titoli di studio che quelli di servizio. Ci si dovrebbe aspettare un peso adeguato soprattutto per il servizio (a garanzia dei docenti più anziani), ma dovranno essere risolti problemi anche in relazione ai titoli di studio (p.es. come graduare le diverse tipologie di titoli ecclesiastici ed il loro intreccio con quelli civili).

2.2. Le responsabilità della Chiesa

La procedura concorsuale è una competenza esclusivamente statale, come tutta la questione dello stato giuridico, ma la Chiesa deve collaborare in alcuni passaggi e può intervenire con propri contributi.

La principale competenza ecclesiastica è quella relativa all'idoneità. Tutti gli Idr accederanno al concorso solo se in possesso del riconoscimento di idoneità rilasciato dal vescovo competente (art. 3, c. 5). Si pone dunque il problema delle modalità di certificazione di tale idoneità. La questione più delicata riguarda la specificazione eventuale dell'idoneità per un solo ordine di scuola: dato che uno dei requisiti canonici è l'abilità pedagogica, sembra legittimo precisare in quale ordine e grado di scuola l'Idr è riconosciuto idoneo, ma non ci sono prescrizioni formali in merito. In ogni caso, sembra necessario adottare una soluzione identica in tutta Italia, per evitare disparità di trattamento che potrebbero verificarsi addirittura all'interno della stessa commissione. L'idoneità specifica consentirebbe anche di risolvere un altro problema, relativo alla possibilità di partecipare a più concorsi per i diversi ruoli degli Idr: se l'idoneità è mirata il problema non dovrebbe porsi.

Il concorso potrebbe offrire lo spunto per mettere un po' di ordine in quelle diocesi in cui si sono stratificate negli anni immissioni di insegnanti non sempre adeguatamente vagliati, ma non può essere trasformato in occasione per azzerare la situazione diocesana e partire da capo con il rilascio di nuove idoneità. Gli Idr in servizio (anche gli insegnanti di classe nelle elementari) sono già titolari di un'idoneità a tempo indeterminato che può solo essere revocata nelle forme rituali. D'altra parte, nel momento in cui gli Idr si vanno a stabilizzare nei ruoli dello Stato è necessario che le autorità ecclesiastiche evitino di agire con leggerezza: se un Idr è a rischio di revoca dell'idoneità è bene che sia dissuaso dal partecipare al concorso, per evitare revoche successive che andrebbero a sostenere le critiche mosse fin dall'inizio a questo ddl. In altre parole, occorre evitare che il numero delle revoche aumenti improvvisamente, magari in virtù della sicurezza di cui potranno godere gli Idr in queste circostanze: sarebbe solo la conferma del sospetto di un uso strumentale dello stato giuridico (e dello stesso Irc).

Il passaggio fondamentale che coinvolgerà l'autorità ecclesiastica sarà comunque la trasmissione dell'elenco dei vincitori del concorso da parte del dirigente regionale. È questa la sede della "nomina d'intesa", che materialmente si verificherà attraverso la scelta della sede cui destinare l'Idr. Se in prima applicazione il problema sembra di facile soluzione, più complesso è stabilire il senso da dare all'intesa sulla nomina negli anni successivi: in ogni caso di mobilità intra-diocesana sarà necessario acquisire l'intesa con il vescovo o questa potrà limitarsi al solo ingresso nel ruolo? Si pongono difficoltà nelle

operazioni di mobilità, che non saranno più gestite all'interno degli uffici diocesani ma quanto meno in collaborazione con gli uffici scolastici regionali. Da un punto di vista procedurale si può pensare a un visto di approvazione della diocesi nelle domande di trasferimento degli Idr, ma è presto per cominciare a preoccuparsi di simili scenari.

Il concorso costituirà un'occasione di riflessione e di studio per tutti gli Idr attualmente in servizio, ma la formazione sarà destinata prevalentemente ad argomenti generali di natura giuridico-pedagogica. Nel momento in cui l'Irc trova un'occasione di consolidamento nella scuola, non sarebbe male da parte della Chiesa puntare anche a una riqualificazione dei contenuti dell'Irc, attraverso un percorso formativo da proporre ai suoi insegnanti. Andrebbe evitata una sovrapposizione all'impegno del concorso, ma sarebbe un'utile testimonianza della volontà di cercare un insegnamento di qualità soprattutto nei contenuti, che sono di esclusiva competenza della Chiesa. Corsi di formazione e aggiornamento sono sempre presenti nelle diocesi, ma sarebbe forse il caso di uniformare le iniziative adottando un pacchetto formativo comune a livello nazionale, eventualmente in coincidenza con l'entrata in vigore dei nuovi programmi.

2.3. Prospettive a lunga scadenza

Per quanto riguarda orizzonti temporali più lontani non è facile immaginare scenari compiuti. Più semplice è proporre una serie di domande per sollecitare la riflessione sulle possibilità che si vanno aprendo.

Al momento ci si sta occupando (e preoccupando) del primo concorso, ma in futuro dovrebbero esserci gli altri. Ci saranno davvero, o le nuove procedure di selezione del personale docente dovranno estendersi anche gli Idr?

Comunque vadano le cose, è da prevedere una sempre minore discrezionalità nella gestione degli Idr. Ciò non deve voler dire una perdita di contatto con loro da parte della diocesi, ma vanno pensate nuove e diverse forme di coinvolgimento e di legame.

Rimane poi sempre quel 30% di posti che sarà occupato da Idr non di ruolo. Conserveranno lo stato giuridico attuale, ma rischiano forse di essere sempre meno tutelati dato che la maggioranza ormai sarà passata in ruolo? Ci saranno Idr di serie A e di serie B? E come si distribuiranno sul territorio?

Quali sono infine le ricadute del nuovo stato giuridico sull'Irc? In teoria non dovrebbe cambiare molto. La disciplina non subisce modifiche e la posizione o la stima di cui l'insegnante gode nella sua scuola è legata a fattori indipendenti dal suo stato giuridico. Forse, una volta sistemato l'insegnante ci si potrà occupare con maggiore serenità dell'insegnamento, della sua valutazione, delle attività alternative. Ma andiamo per gradi e fermiamoci per ora all'insegnante.



er un progetto pastorale diocesano

- Conclusioni



Conclusioni

S. E. Mons. CESARE NOSIGLIA

Presidente della Commissione per l'educazione, la scuola e l'università

Non intendo ovviamente fare delle conclusioni di quattro giorni di Convegno che hanno affrontato via via tematiche molto ricche, ampie e con grande profondità e competenza.

Il mio Amen finale vuole cogliere il cuore attorno cui ci si è mossi in questo incontro.

Il cuore è la centralità della famiglia quale soggetto portante di una azione pastorale che unisce strettamente diversi ambiti e ambienti di vita e di missione della Chiesa sia al suo interno, sia nella società.

In effetti la famiglia rappresenta oggi una realtà che può giocare una funzione decisiva per promuovere nella nostra pastorale un raccordo più organico ed efficace. L'importante è stare con i piedi per terra e passare da una certa idealizzazione formale della famiglia a individuare linee e percorsi pastorali fattibili e realistici. Dobbiamo infatti non cadere nel rischio corso a suo tempo dalla riforma degli organi collegiali nella scuola, quando sembrava che la famiglia diventasse la vera protagonista di un rinnovamento auspicato e promosso con vigore. E l'entusiasmo con cui il nostro mondo si impegnò per questa partecipazione fu grande ed ebbe anche successo. Poi ci si accorse che di fatto la montagna aveva partorito il topolino e che l'ideale visione di una scuola gestita da docenti, dirigenti e famiglie e alunni si rivelò molto più ostica e difficile del previsto e a lungo andare si ritornò alla situazione di prima con una ancora più grande frustrazione da parte delle famiglie stesse e ad un grave disamoramento che perdura ancora oggi e stenta ad essere superato.

Occorre dunque che la nostra pastorale d'insieme si muova su questo terreno con gradualità e concretezza, a piccoli passi, ma in una precisa e condivisa direzione che è quella indicata in questi giorni.

Credo comunque che il discorso non debba muoversi solo sul piano organizzativo e delle sinergie tra Uffici o realtà pastorali interessate, ma su quello dei contenuti educativi.

È su questo terreno dell'educativo che va portata l'attenzione della pastorale della famiglia e con la famiglia, sia per quanto attiene alla scuola (all'IRC come alle altre discipline), che alla comunità parrocchiale e a tutte le altre agenzie o luoghi dove si dovrebbe fare educazione.

Mi vengono in mente alcuni esempi o finalità primarie da perseguire insieme: li enuncio a modo di slogan tenendo conto anche di quel processo di riflessione che stiamo per avviare proprio in questo mese in vista del grande Forum europeo sull'educazione che

la Commissione Episcopale ha promosso per il prossimo anno 2004. Si tratta di una serie di Seminari sui contenuti dell'educazione in riferimento alle sfide che oggi essa deve affrontare nella cultura e nella società del nostro tempo. Seguirà poi un primo Convegno sintesi con la più ampia partecipazione della base ecclesiale e scolastica. Il tutto sfocerà nel Forum.

Abbiamo ritenuto importante offrire questo input forte e culturalmente profondo per sottolineare il tema dei contenuti su cui è necessario che anche la scuola, come la comunità cristiana e la famiglia si confrontino con verità e sicurezza senza sfuggire ai nodi e alle difficoltà ma con una prospettiva positiva e carica di speranza nelle nuove generazioni.

Richiamo pertanto tre aspetti di questo tema che voi stessi in questi giorni avete riflettuto:

1. L'educazione esige un investimento coraggioso di risorse umane, spirituali, finanziarie e comunitarie, non parziale da parte delle famiglie, delle comunità cristiane e della società. Occorre ridare slancio e significato, direi stima nella mentalità della gente, delle famiglie come delle comunità e della società al valore primario dell'educazione.

Si crede poco e dunque si scommette poco sul versante dell'educativo rispetto ad altre vie e proposte più immediatamente funzionali e di basso profilo per cui si è disposti a spendere molto di più e con più continuità.

E questo se vale per l'interno della famiglia dove la comunicazione e l'incontro tra generazioni è sempre più difficile, vale ancora di più per la scuola verso cui c'è una attesa di riforma che non sembra però preoccuparsi molto dei contenuti, ma si ferma di più sulle esigenze della cornice strutturale e se parla di contenuto insegue le offerte del mercato, quelle più reclamizzate e indotte da una cultura delle competenze, del funzionale e dell'appariscente

Educare significa scendere in profondità e consolidare bene i traguardi raggiunti con pazienza Educare significa puntare sui tempi lunghi, su risultati non immediati e facilmente spendibili subito.

Per sostenere questo traguardo occorre una nuova mentalità che investe tutti i soggetti coinvolti nel rapporto con la famiglia, per sostenerne i compiti e favorirne le grandi potenzialità; una cultura che ne orienti le scelte verso i veri e autentici valori che formano la personalità dell'uomo nei suoi vari aspetti, spirituali, culturali e sociali; una comunicazione che sia rispettosa del mondo dei minori favorendone la crescita nella libertà e responsabilità e non al disimpegno e al consumismo facile di una cultura dell'effimero e del superficiale; una comunità cristiana disponibile a attenda a promuovere la soggettività della famiglia e il dialogo e incontro tra genitori e figli sul piano del principio che educare è dare e ricevere in un interscambio di doni (non è a senso unico); una società che sul

piano politico sappia assumersi le sue responsabilità di trarre tutte le dovute conseguenze al principio della centralità della famiglia e della scuola nella programmazione delle priorità da perseguire sia in campo finanziario che culturale e sociale.

2. L'educazione in rapporto alla scuola dell'autonomia esige che la famiglia sia messa in grado di esercitare con responsabilità e pari diritti e doveri una scelta che le compete: quella di mandare i figli alla scuola che meglio corrisponde ai propri valori e di poter collaborare dal di dentro per far sì che tali valori siano non solo presentati nel POF ma attivamente e concretamente attuati e perseguiti poi nell'attività didattica.

Non si tratta tanto di un controllo ma di una valorizzazione della famiglia e del suo mondo vitale anche sul piano del farsi del POF a monte e poi nella sua applicazione.

Credo che questo vale in particolare per l'IRC come per la catechesi, per la scuola cattolica come per la scuola statale: la famiglia non può restare alla finestra, spettatrice che delega e si fida. Deve essere più protagonista e coinvolta nel processo educativo, deve poter contare sia sul versante delle sue responsabilità che su quello del suo coinvolgimento nelle varie fasi del farsi del processo educativo e didattico, in stretta complementarietà e nel rispetto della libertà di insegnamento dei docenti.

Oggi nel quadro delle riforme: autonomia, cicli, parità, si parla molto della scuola dei soggetti, della comunità, del territorio, tre ambiti che qualificano i compiti e il radicamento della scuola nel tessuto vivo delle persone che la compongono, delle realtà entro cui si colloca e dell'ambiente in cui opera. Ebbene la famiglia può rappresentare quella realtà che lega insieme questi tre riferimenti e ne permette un'unità di fondo sul piano del servizio educativo e della valorizzazione delle risorse.

La famiglia come elemento unificante, collante necessario per dare unità e per far dialogare insieme la realtà della scuola e dell'extrascuola, delle persone e delle comunità.

Dialogare non solo sul piano delle attività e servizi che la scuola offre, ma su quello dei contenuti e dunque della qualità della proposta educativa.

In questo senso è necessario che la famiglia sia formata e sostenuta ad avere chiari i contenuti che oggi sono esigiti per la formazione delle nuove generazioni. Occorre pertanto che la scuola come la catechesi e le diverse possibilità di incontro e di dialogo con la famiglia puntino a sensibilizzare e a favorire questa consapevolezza e offrano strumenti e iniziative appropriate per non lasciare sola la famiglia in questo compito. Questo significa in concreto rendere la famiglia soggetto e non solo destinataria delle varie proposte culturali e formative verso i figli.

3. Un terzo aspetto che vedo decisivo è il necessario incontro-coordinamento educativo tra famiglia, insegnanti di religione, docenti. Qui mi richiamo a una affermazione del DB ancora saggia e attuale: si afferma a proposito del coordinamento educativo: “la via maestra per un efficace coordinamento anche pastorale oltre che educativo è l’unità interiore della persona”. Dunque l’alunno in questo caso, il fanciullo o giovane, resta al centro di ogni programmazione e iniziativa. Tutto deve partire e arriva lì.

“Gli educatori debbono pertanto incontrarsi, conoscersi, stimarsi, studiare insieme. Essi agiscono in realtà e istituzioni differenti, ma assumono solidali la responsabilità di una piena educazione.

Accogliendo tutte le esigenze e le aspirazioni dei soggetti, ciascun educatore si preoccupa di promuovere le esperienze giuste al momento giusto, di far superare le esperienze sbagliate, di estendere la propria influenza educativa mediante il dialogo e la collaborazione con gli altri educatori.

Mai un educatore o una comunità educatrice hanno concluso il loro lavoro: una tensione spirituale profonda li tiene continuamente desti, sempre pronti a trovare il loro nuovo posto nella vita di coloro dei quali devono avere cura. Tutto diventa servizio e ansia di carità apostolica” (n. 159).

Credo che questo discorso sia veramente decisivo anche in ordine alla collaborazione tra i diversi ambiti pastorali nelle nostre Chiese per un progetto comune. Tutto si può fare ma se non parte dalla comune volontà di servire l’uomo, quello concreto che ci sta davanti, in questo caso le nuove generazioni, ogni azione educativa anche la più perfetta risulta parziale e poco incisiva alla lunga.

Allora pensa al fatto che spesso lamentano gli IDR da un lato e i parroci o catechisti dall’altro, i genitori da un lato e i docenti o catechisti dall’altro... l’estraneità dei rapporti, per cui ognuno fa il suo lavoro bene ma chiuso nel proprio ambito o sfera di competenza.

Forse è per questo che i ragazzi hanno l’impressione di essere circondati da tanti maestri senza avere veri e propri educatori accanto che al di là dell’essere la stessa persona o più persone manifestano loro lo stesso identico amore e lo aiutano a fare un tratto di strada insieme, mano nella mano, come una staffetta che cammina all’unisono nei cambi e procede sicura verso la meta a cui tutti tendono.

Non aggiungo altro. Ho voluto solo offrire un breve contributo che si aggiunge a molti altri ben più ampi e approfonditi e competenti a cui vi rimando per fare tesoro della ricchezza di questi giorni. Termino con un vivo grazie ai due Uffici CEI che hanno promosso questo Convegno, ai loro rispettivi Direttori, un grazie ai Relatori e Animatori dei gruppi e naturalmente a tutti voi per la cura e l’impegno con cui avete seguito i lavori e avete partecipato attivamente.

Grazie e arrivederci.

“Famiglia e IRC” Conclusioni emerse dal Convegno di Rocca di Papa su “Il ritorno dell’educare” 10-12 marzo 2003

Don GIOSUÈ TOSONI - Responsabile del Servizio IRC

Dal momento che non si sono svolti i gruppi “Famiglia e Insegnamento della Religione Cattolica (IRC)”, non è proponibile una sintesi sui lavori di gruppo. La riflessione va quindi impostata in altra maniera, domandandoci come **la famiglia** possa essere **veramente coinvolta** dinanzi a tale insegnamento, oltre alcuni momenti di semplice informazione.

Come premessa **due considerazioni iniziali**. La prima, per affermare la famiglia come soggetto educativo, da una citazione di *Novo Millennio Inuente*: “Le famiglie stesse devono essere sempre più consapevoli dell’attenzione dovuta ai figli e farsi soggetti attivi di un’efficace presenza ecclesiale e sociale a tutela dei loro diritti” (47). La seconda, per riaffermare, a seguito anche del robusto intervento di Mons. F. G. Brambilla, che la comunità cristiana è tale in forza degli adulti che la caratterizzano per la loro maturità di fede, ancora da una citazione, questa volta da *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*: “Ci sembra importante che la comunità sia coraggiosamente aiutata a maturare una fede adulta, ‘pensata’, capace di tenere insieme i vari aspetti della vita facendo unità di tutto in Cristo” (50).

Da questa premessa ne deriva **un coinvolgimento della famiglia di tipo adulto**: accolta per la sua “missione” e valorizzata di conseguenza. Anche gli Insegnanti di Religione (IdR) devono incontrarla con questo atteggiamento, essi stessi adulti chiamati ad un servizio che richiede un confronto diretto con la famiglia oltre che con la scuola e la comunità cristiana. Riteniamo necessari almeno **due approfondimenti**, per sottolineare questa consapevolezza “adulta” nei rapporti in merito, l’uno sull’“idoneità” all’IRC e l’altro sulla “confessionalità” dell’IRC, o del caso italiano:

1. **L'idoneità** va compresa bene, non solo nel suo significato normativo e canonico, soprattutto nel suo significato teologico e pastorale. Non va intesa come un permesso dell'Ordinario per l'IRC o addirittura un controllo sull'operto e sulla persona dell'IdR, neppure solo una garanzia data anche alle famiglie per un IRC in linea con la tradizione cristiana cattolica, bensì come **l'espressione di una corresponsabilità nell'evangelizzazione**, dentro una chiesa che fa della comunione il suo punto di partenza e il suo punto di arrivo, in una circolarità sempre più larga e più coinvolgente. Grazie all'idoneità, gli IdR sono quindi da considerarsi "evangelizzatori" assieme a tutti gli insegnanti cristiani cattolici nella scuola, con una loro peculiarità specifica: in un rapporto aperto e sincero, di accoglienza e collaborazione, con l'Ordinario (nel rispetto delle reciproche responsabilità ben s'intende), per un servizio condiviso e sostenuto dalla comunità, a sostegno delle famiglie nella loro primaria responsabilità educativa.

2. In questo rapporto adulto dell'IdR con la sua professione, la comunità e le famiglie, anche la "confessionalità" dell'IRC va riproposta con molta chiarezza. Ci sono dei casi esemplari di IdR che comunicano alle famiglie anno per anno il programma e le modalità di svolgimento. Le famiglie dovrebbero in particolare essere informate, in vista di una loro scelta sempre più partecipata, sulla confessionalità dell'IRC in Italia.
Precisando loro che la **confessionalità** di tale insegnamento non va interpretata come un limite ma come **un'ulteriore possibilità** a loro affidata per un'educazione dei figli che comprenda un confronto diretto e scolasticamente ben giustificato con la religione cristiana cattolica.
In questo contesto di chiarificazione, per una scelta libera e consapevole di avvalersi dell'IRC, si pone anche la questione dei non avvalentisi che non scelgono alcuna alternativa all'IRC (la stragrande maggioranza dei non avvalentisi), per chiederci: È possibile, per una scuola che ha come finalità quella di educare, accettare una situazione di questo tipo? Che cosa è stato fatto per l'ora alternativa? Perché non attivarsi per una proposta significativa anche per chi non si avvale dell'IRC? Ha ancora validità la sentenza della Corte Costituzionale del 1991, che motiva le proprie conclusioni con questa precisazione: "Stante la normativa vigente", dal momento che ci troviamo di fronte ad una Riforma della scuola molto innovativa? Anche l'Europa, seppure con scelte diverse, tende a rendere obbligatorio l'insegnamento della religione! Non dipende dalla CEI promuovere una iniziativa in questo senso, la questione è però grave sia per i non avvalentisi e le loro famiglie come pure per la ricaduta indiretta

sull'IRC, per cui bisogna fare qualche cosa. Il tempo del pluralismo, anche religioso, nel quale viviamo non comporta né accostamenti superficiali o troppo affrettati né sospensioni della propria identità ma incontri sinceri e confronti costruttivi. E la scuola è uno di quegli ambienti che più di altri è sollecitato ad orientarsi in questo senso.

Una comunicazione e conclusione

Il Consiglio Permanente della CEI nel gennaio scorso ha avallato l'avvio di una **nuova Nota sull'IRC**, dopo quella del 1991 *Insegnare religione cattolica oggi*. Sarà l'occasione per ritornare a riflettere sull'IRC, a dieci anni di distanza, dal momento che molte cose sono cambiate: la prevalenza di IdR laici; lo stato giuridico; la riforma della scuola e i nuovi programmi; l'Unione europea con possibili risvolti anche per l'IR e appunto il cambiamento culturale e sociale in Italia dovuto al pluralismo.

Non ci si preoccupa di arrivarvi presto quanto di arrivarvi bene, per valorizzare al meglio la risorsa sociale ed ecclesiale rappresentata dagli IdR, tenendo anche presente quanto è stato indicato dal Convegno di Rocca di Papa, in particolare l'operare per sinergie o in spirito di effettiva comunione, a partire dalle famiglie e a sostegno delle famiglie. Siamo quindi a ringraziare quanti vi hanno messo mano fin dalla ideazione del tema, gli organizzatori quindi, i relatori, S. E. Mons. Cesare Nosiglia per le conclusioni, i coordinatori dei gruppi e degli interventi, in particolare i tanti presenti che con disponibilità, anche a non drammatizzare certe disfunzioni di strumenti, di tempi e di modalità di coordinamento, hanno dato il loro apporto al buon sviluppo del Convegno e alla sua valorizzazione una volta rientrati in sede.

A

ppendice

La nuova legge sullo stato giuridico degli IdR

- Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado (Ddl 2480-B)
- La condizione dell'IRC e dell'IdR tra riforme della scuola e nuovo stato giuridico

Norme sullo stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica degli istituti e delle scuole di ogni ordine e grado (Ddl 2480-B)

ART. 1.

(Ruoli degli insegnanti di religione cattolica)

1. Ai fini dell'insegnamento della religione cattolica nelle scuole statali di ogni ordine e grado, quale previsto dall'Accordo che apporta modificazioni al Concordato lateranense e relativo Protocollo addizionale, reso esecutivo ai sensi della legge 25 marzo 1985, n. 121, e dall'Intesa tra il Ministro della pubblica istruzione e il Presidente della Conferenza episcopale italiana, resa esecutiva con decreto del Presidente della Repubblica 16 dicembre 1985, n. 751, e successive modificazioni, sono istituiti due distinti ruoli regionali, articolati per ambiti territoriali corrispondenti alle diocesi, del personale docente e corrispondenti ai cicli scolastici previsti dall'ordinamento.

2. Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli di cui al comma 1 si applicano, salvo quanto stabilito dalla presente legge, le norme di stato giuridico e il trattamento economico previsti dal testo unico delle disposizioni legislative vigenti in materia di istruzione, relative alle scuole di ogni ordine e grado, di cui al decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, e successive modificazioni, di seguito denominato "testo unico", e dalla contrattazione collettiva.

3. Nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato ai docenti di sezione o di classe riconosciuti idonei dalla competente autorità ecclesiastica, ai sensi del punto 2.6 della Intesa di cui al comma 1, e successive modificazioni, che siano disposti a svolgerlo.

ART. 2.

(Dotazioni organiche dei posti per l'insegnamento della religione cattolica)

1. Con decreto del Ministro dell'istruzione, dell'università e della ricerca, di concerto con il Ministro dell'economia e delle finanze e con il Ministro per la funzione pubblica, è stabilita la consistenza della dotazione organica degli insegnanti di religione cattolica, articolata su base regionale, determinata nella misura del 70 per cento dei posti d'insegnamento complessivamente funzionanti.

2. Le dotazioni organiche per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria sono stabilite dal dirigente dell'ufficio scolastico regionale, nell'ambito dell'organico complessivo di ciascuna regione, nella misura del 70 per cento dei posti funzionanti nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi.

3. Le dotazioni organiche per l'insegnamento della religione cattolica nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare sono stabilite dal dirigente dell'ufficio scolastico regionale, nell'ambito dell'organico complessivo di ciascuna regione, nella misura del 70 per cento dei posti funzionanti nel territorio di pertinenza di ciascuna diocesi, tenuto conto di quanto previsto all'articolo 1, comma 3. In sede di prima applicazione della presente legge, le predette dotazioni organiche sono stabilite nella misura del 70 per cento dei posti funzionanti nell'anno scolastico precedente quello in corso alla data di entrata in vigore della medesima legge.

ART. 3.

(Accesso ai ruoli)

1. L'accesso ai ruoli di cui all'articolo 1 avviene, previo superamento di concorsi per titoli ed esami, intendendo per titoli quelli previsti al punto 4 dell'Intesa di cui all'articolo 1, comma 1, e successive modificazioni, per i posti annualmente disponibili nelle dotazioni organiche di cui all'articolo 2, commi 2 e 3.

2. I concorsi per titoli ed esami sono indetti su base regionale, con frequenza triennale, dal Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca, con possibilità di svolgimento in più sedi decentrate, in relazione al numero dei concorrenti, ai sensi dell'articolo 400, comma 01, del testo unico, e successive modificazioni. Qualora, in ragione dell'esiguo numero dei candidati, si ponga l'esigenza di contenere gli oneri relativi al funzionamento delle commissioni giudicatrici, il Ministero dispone l'aggregazione territoriale dei concorsi, indicando l'ufficio scolastico regionale che deve curare l'espletamento dei concorsi così accorpatisi.

3. I titoli di qualificazione professionale per partecipare ai concorsi sono quelli stabiliti al punto 4 dell'Intesa di cui all'articolo 1, comma 1, e successive modificazioni.

4. Ciascun candidato deve inoltre essere in possesso del riconoscimento di idoneità di cui al numero 5, lettera a), del Protocollo addizionale di cui all'articolo 1, comma 1, rilasciato dall'ordinario diocesano competente per territorio e può concorrere soltanto per i posti disponibili nel territorio di pertinenza della diocesi.

5. Relativamente alle prove di esame, fatto salvo quanto stabilito dall'articolo 5, comma 2, della presente legge, si applicano le disposizioni dell'articolo 400, comma 6, del testo unico, che prevedono l'accertamento della preparazione culturale generale e didattica come quadro di riferimento complessivo, e con esclusione dei contenuti specifici dell'insegnamento della religione cattolica.

6. Le commissioni giudicatrici dei concorsi per titoli ed esami sono presiedute da un professore universitario o da un dirigente scolastico o da un ispettore tecnico, e composte da due docenti a tempo indeterminato, con almeno cinque anni di anzianità, titolari di insegnamento pertinente con l'accertamento di cui al comma 5. Il presidente e i componenti delle commissioni giudicatrici sono nominati dal dirigente regionale e scelti nell'ambito della regione in cui si svolgono i concorsi.

7. Le commissioni compilano l'elenco di coloro che hanno superato il concorso, valutando, oltre al risultato delle prove, esclusivamente i titoli di cui al comma 3. Il dirigente regionale approva l'elenco ed invia all'ordinario diocesano competente per territorio i nominativi di coloro che si trovano in posizione utile per occupare i posti delle dotazioni organiche di cui all'articolo 2, commi 2 e 3. Dall'elenco dei docenti che hanno superato il concorso il dirigente regionale attinge per segnalare all'ordinario diocesano i nominativi necessari per coprire i posti che si rendano eventualmente vacanti nelle dotazioni organiche durante il periodo di validità del concorso.

8. L'assunzione con contratto di lavoro a tempo indeterminato è disposta dal dirigente regionale, d'intesa con l'ordinario diocesano competente per territorio, ai sensi del numero 5, lettera a), del Protocollo addizionale di cui all'articolo 1, comma 1, e del punto 2.5 dell'Intesa di cui al medesimo articolo 1, comma 1, nell'ambito del regime autorizzatorio in materia di assunzioni previsto dall'articolo 39, comma 3, della legge 27 dicembre 1997, n. 449, e successive modificazioni.

9. Ai motivi di risoluzione del rapporto di lavoro previsti dalle disposizioni vigenti si aggiunge la revoca dell'idoneità da parte dell'ordinario diocesano competente per territorio divenuta esecutiva a norma dell'ordinamento canonico, purché non si fruisca della mobilità professionale o della diversa utilizzazione o mobilità collettiva, di cui all'articolo 4, comma 3.

10. Per tutti i posti non coperti da insegnanti con contratto di lavoro a tempo indeterminato, si provvede mediante contratti di lavoro a tempo determinato stipulati dai dirigenti scolastici, su indicazione del dirigente regionale, d'intesa con l'ordinario diocesano competente per territorio.

ART. 4. (Mobilità)

1. Agli insegnanti di religione cattolica inseriti nei ruoli di cui all'articolo 1, comma 1, si applicano le disposizioni vigenti in materia di mobilità professionale nel comparto del personale della scuola limitatamente ai passaggi, per il medesimo insegnamento, da un ciclo ad altro di scuola. Tale mobilità professionale è subordinata all'inclusione nell'elenco di cui all'articolo 3, comma 7, relativo al ciclo di scuola richiesto, al riconoscimento di idoneità rilasciato dall'ordinario diocesano competente per territorio ed all'intesa con il medesimo ordinario.

2. La mobilità territoriale degli insegnanti di religione cattolica è subordinata al possesso del riconoscimento di idoneità rilasciato dall'ordinario diocesano competente per territorio e all'intesa con il medesimo ordinario.

3. L'insegnante di religione cattolica con contratto di lavoro a tempo indeterminato, al quale sia stata revocata l'idoneità, ovvero che si trovi in situazione di esubero a seguito di contrazione dei posti di insegnamento, può fruire della mobilità professionale nel comparto del personale della scuola, con le modalità previste dalle disposizioni vigenti e subordinatamente al possesso dei requisiti prescritti per l'insegnamento richiesto, ed ha altresì titolo a partecipare alle procedure di diversa utilizzazione e di mobilità collettiva previste dall'articolo 33 del decreto legislativo 30 marzo 2001, n. 165.

ART. 5.

(Disposizioni transitorie e finali)

1. Il primo concorso per titoli ed esami, intendendo per titolo anche il servizio prestato nell'insegnamento della religione cattolica, che sarà bandito dopo la data di entrata in vigore della presente legge, è riservato agli insegnanti di religione cattolica che abbiano prestato continuativamente servizio per almeno quattro anni nel corso degli ultimi dieci anni e per un orario complessivamente non inferiore alla metà di quello d'obbligo anche in ordini e gradi scolastici diversi, e siano in possesso dei requisiti previsti dall'articolo 3, commi 3 e 4.

2. Il programma di esame del primo concorso è volto unicamente all'accertamento della conoscenza dell'ordinamento scolastico, degli orientamenti didattici e pedagogici relativi agli ordini e ai gradi di scuola ai quali si riferisce il concorso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica.

3. Per l'attuazione del presente articolo è autorizzata una spesa pari a 261.840 euro per l'anno 2003. Al relativo onere si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

4. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

5. Restano ferme le potestà legislative e amministrative delle province autonome di Trento e di Bolzano in materia di scuola dell'infanzia e di istruzione elementare e secondaria, ai sensi dello Statuto speciale della regione Trentino-Alto Adige e delle relative norme di attuazione. Resta altresì fermo quanto previsto dal numero 5, lettera c), del Protocollo addizionale di cui all'articolo 1, comma 1, della presente legge.

ART. 6.

(Copertura finanziaria)

1. Agli oneri derivanti dall'attuazione della presente legge, ad eccezione di quelli di cui all'articolo 5, valutati in 7.418.903 euro per l'anno 2003 ed in 19.289.150 euro a decorrere dall'anno 2004,

si provvede mediante corrispondente riduzione dello stanziamento iscritto, ai fini del bilancio triennale 2003-2005, nell'ambito dell'unità previsionale di base di parte corrente "Fondo speciale" dello stato di previsione del Ministero dell'economia e delle finanze per l'anno 2003, allo scopo parzialmente utilizzando l'accantonamento relativo al Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca.

2. Il Ministro dell'economia e delle finanze è autorizzato ad apportare, con propri decreti, le occorrenti variazioni di bilancio.

3. Il Ministro dell'economia e delle finanze provvede al monitoraggio dell'attuazione della presente legge, anche ai fini dell'applicazione dell'articolo 11-ter, comma 7, della legge 5 agosto 1978, n. 468, e successive modificazioni, e trasmette alle Camere, corredati da apposite relazioni, gli eventuali decreti emanati ai sensi dell'articolo 7 comma 2, n. 2), della medesima legge n. 468 del 1978, e successive modificazioni.



La condizione dell'Irc e dell'IdR tra riforme della scuola e nuovo stato giuridico

Prof. SERGIO CICATELLI

Preside del Liceo Scientifico B. Croce di Roma

Si pubblica qui l'intervento pronunciato in occasione della Consulta Nazionale IRC del 10.07.03.

Irc e Idr si trovano ad una svolta. Nel giro di pochi mesi stanno giungendo a compimento una serie di processi innovatori che incideranno senz'altro notevolmente sull'identità della disciplina e sulle sue prospettive.

L'autonomia scolastica e la legislazione sul federalismo amministrativo hanno già inciso sulla natura della scuola e ancora di più incideranno in futuro.

La legge 53 impone una revisione allo stesso modo di intendere la scuola e dunque alla posizione dell'Irc al suo interno. La promulgazione di nuovi programmi è solo la punta di un iceberg che racchiude un ripensamento dell'intero modo di fare scuola e di essere scuola.

Il nuovo stato giuridico degli Idr incide non solo sulla condizione degli insegnanti, ma forse ancora di più sulla posizione dell'insegnamento all'interno della scuola, poiché l'esistenza di un ruolo dà piena evidenza al principio che l'Irc è parte strutturale del curriculum scolastico.

Quello che segue non è un discorso giuridico in senso tecnico (come applicare la norma) ma un discorso che parte dal dato giuridico per esplorarne le conseguenze (cosa produce la norma).

1.
Le riforme
della scuola:
aspetti strutturali

1.1. Il mondo della scuola è un sistema articolato che non si presta ad un esame analitico ma richiede uno sguardo sintetico per essere valutato nel suo insieme e nella sua complessità. Gli interventi riformatori di questi anni stanno modificando in maniera significativa il volto della scuola italiana e rivelano ancora una volta come sia difficile isolare un singolo aspetto dal contesto nel quale si colloca: è sempre più difficile infatti agire su un settore senza produrre conseguenze in tutto il resto del tessuto scolastico nazionale.

Ancora più difficile è poi orientarsi in una fase di transizione come l'attuale, in cui alcune azioni riformatrici sono compiute dal punto di vista del legislatore (la legge 53/03) ma non da quello del-

l'amministratore (mancano tutti i decreti attuativi), altre riforme appena compiute attendono già una nuova revisione (il Titolo V della Costituzione, appena riformato, attende una revisione nella direzione di un più spinto federalismo amministrativo), e altre riforme apparentemente consolidate (l'autonomia) devono già fare i conti con disposizioni che ne possono ridimensionare in qualche modo la portata (chi deve prevalere nel confronto tra istituzioni scolastiche autonome e nuovi poteri degli enti locali?). La trasformazione sta avvenendo senza che si abbia la certezza della sua fattibilità o del consenso che il mondo della scuola è disposto a riconoscerle. E tutto sotto il pesante condizionamento dei vincoli di bilancio, che per tanti aspetti stanno già snaturando le intenzioni originarie.

Nell'impossibilità di proporre una sinossi completa, si adotta qui una chiave di lettura che individua nell'*autonomia* e nella *riforma Moratti* i due poli intorno ai quali si sta ricostruendo la scuola italiana. I punti di riferimento giuridici sono sostanzialmente il regolamento dell'autonomia, il Dpr 275/99, e la legge di riforma recentemente approvata, la legge 53. Con una metafora possiamo dire che la legge 53 è la rete stradale sulla quale si circola grazie al codice dell'autonomia: da una parte il sistema delle strutture, dall'altra il sistema delle regole. L'autonomia ha determinato alcune modalità di ricostruzione del sistema scolastico (come il codice stradale condiziona la costruzione delle strade), ma anche la riforma scolastica ha retroagito sull'autonomia, quanto meno precisando alcune interpretazioni ancora incerte (come lo sviluppo tecnologico nella costruzione delle strade e delle auto impone revisioni al codice stradale).

1.2. La legge 30/00, legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione, istituiva il «sistema educativo di istruzione e di formazione», coniando una locuzione che è stata mantenuta anche nella legge 53. È quindi importante rammentare che la scuola italiana costituisce un *sistema*, cioè una struttura complessa le cui singole parti interagiscono necessariamente fra di loro con una logica sostanzialmente unitaria. Rispetto alla condizione precedente e tuttora vigente, in cui la scuola si è andata costruendo per stratificazioni e aggiunte successive, l'intento è oggi quello di dar vita a un unico intervento che su diversi livelli possa far nascere un insieme coerente, articolato e funzionale. Tale sistema si qualifica innanzitutto come *educativo*, cioè finalizzato alla crescita integrale della persona e allo sviluppo delle sue potenzialità, e si articola nei due sottosistemi dell'*istruzione* e della *formazione*: all'istruzione corrisponde l'insegnamento (e il correlativo apprendimento) che viene realizzato nelle scuole di ogni ordine e grado; alla formazione corrisponde invece l'azione svolta nei centri di formazione professionale con una più specifica e diretta finalità professionalizzante. I due

versanti della cultura teorica (la mente) e della cultura applicata (il braccio) si trovano dunque riuniti, con pari dignità, in un unico sistema che esprime una sensibilità educativa attenta ad ogni aspetto del vivere quotidiano. Le dichiarazioni di principio, però, attendono ancora una concreta realizzazione.

1.3. Da parte sua, l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha dato vita a un vero e proprio *sistema di autonomie*, policentrico e plurale, che lascia al potere centrale solo funzioni di indirizzo per assicurare comunque l'unitarietà del sistema educativo nazionale.

Lo spirito dell'autonomia scolastica può essere ricondotto a due concetti fondamentali: flessibilità e integrazione. La *flessibilità* è il principio ispiratore di tutti quegli interventi che puntano a superare la tradizionale rigidità del sistema scolastico italiano, fin dalle origini caratterizzato da un accentuato centralismo. L'*integrazione* è in un certo senso la conseguenza e la manifestazione del decentramento che va a correggere quel centralismo e che si concretizza nel passaggio da un sistema verticale di relazioni (vertice-base, centro-periferia) ad un sistema orizzontale di relazioni reticolari tra agenzie formative e sedi istituzionali.

La flessibilità si manifesta in scelte didattiche ed organizzative più rispondenti alle esigenze del servizio scolastico e consente di costruire percorsi di insegnamento/apprendimento individualizzati o quanto meno attenti alle differenti caratteristiche degli alunni. L'insegnante non è più l'esecutore (non lo è più da tempo) di programmi stabiliti centralmente ma l'adattatore di indirizzi generali ed obiettivi di apprendimento al contesto effettivo in cui opera (la tipologia di scuola, la classe, l'alunno), mostrando così tutte le sue caratteristiche di vero professionista della scuola. La rigida specializzazione disciplinare della scuola tradizionale deve lasciare il posto (ed anche questo lo sta già facendo da tempo) ad una ricostruzione dei saperi a partire dalle esigenze e competenze reali degli alunni, che si muovono in una dimensione naturale molto più intero pluridisciplinare di quanto le partizioni disciplinari vorrebbero. La logica dell'integrazione perciò impone il dialogo tra le materie scolastiche, tra il curricolare e l'extracurricolare, più in generale tra la scuola e l'extrascuola (scuola e famiglia, scuola e mondo dei pari, scuola e altre agenzie educative), e più istituzionalmente tra la scuola e il territorio, tra scuola ed enti locali, tra scuola e società civile, tra scuola statale e scuola non statale, tra scuola e scuola: tutto ciò per realizzare una maggiore sintonia tra il mondo dell'alunno e la proposta educativa che gli viene presentata.

1.4. L'autonomia scolastica ha avuto anche un importante riconoscimento con la legge costituzionale n. 3 del 18-10-2001 di riforma del titolo V della Costituzione. Il nuovo testo dell'art. 117

della Costituzione riconosce infatti esplicitamente l'autonomia delle istituzioni scolastiche e ne costituzionalizza l'esistenza.

Ciò che è più importante però è il sistema di rapporti istituzionali che si sono venuti a creare, sempre in materia di istruzione, tra il legislatore statale e il legislatore regionale, oggi titolari di potestà di legislazione *esclusiva* e legislazione *concorrente* (cioè complementare) su diverse materie.

Per quanto riguarda il settore dell'istruzione, spettano esclusivamente allo Stato le «norme generali sull'istruzione»; spettano invece esclusivamente alle Regioni l'istruzione e la formazione professionale; sono infine oggetto di legislazione concorrente delle Regioni tutte le norme che non appartengono a nessuna delle due categorie sopra indicate, fatta salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche che rientra ovviamente tra le competenze esclusive dello Stato.

Il disegno di legge costituzionale che introduce modifiche all'art. 117 della Costituzione, attualmente in fase di discussione, prevede ulteriori novità, attribuendo alle Regioni «organizzazione scolastica, gestione degli istituti scolastici e di formazione, salva l'autonomia delle istituzioni scolastiche», nonché «definizione della parte dei programmi scolastici e formativi di interesse specifico della Regione». È quindi da prevedere in tempi brevi un ulteriore riassetto dei poteri nel sistema scolastico e formativo.

In questo gioco di attribuzioni non è facile orientarsi a prima vista e sarà inevitabile prevedere un periodo sufficientemente lungo di assestamento. Alla fine risulterà senz'altro nuova la posizione dell'istruzione professionale, finora gestita dallo Stato, che si andrà ad aggiungere alla formazione professionale, fin dall'origine di competenza regionale. L'abbinamento dei due settori darà vita probabilmente a una terza realtà dall'identità e dalla consistenza ancora indefinite e imprevedibili, con conseguenze rilevanti sul restante sistema di istruzione, che a livello secondario si vedrà ridotto al solo sottosistema liceale (peraltro ampliato). Ne deriveranno conseguenze sul personale, che dovrà probabilmente optare per la permanenza nello Stato o il passaggio alla Regione a meno che si adotti un sistema più fluido di comunicazione tra strutture regionali e personale comunque statale.

1.5. Una possibile chiave di lettura unitaria delle riforme in corso è il loro esplicito e ripetuto riferimento al principio di *sussidiarietà*, che appartiene da tempo alla dottrina sociale della Chiesa e trova ora riconoscimento e applicazione ufficiale, dopo essere già stato all'origine della legge 59/97 (art. 4, c. 3) per la riforma dell'intera pubblica amministrazione.

Il principio di sussidiarietà prevede sempre l'intervento del potere più vicino ai cittadini prima del rinvio a quello superiore. Ciò

può essere vero per gli enti locali rispetto allo Stato, ma ancora prima per le formazioni sociali spontanee o naturali (a cominciare dalla famiglia) rispetto alle organizzazioni più istituzionalizzate. La stessa autonomia scolastica è espressione di questo principio in quanto privilegia l'iniziativa locale rispetto alle disposizioni centrali. Nell'insieme ne deriva una concezione della scuola appartenente più alla società civile che allo Stato (o alle Regioni), secondo un modello che ancora non è stato ben compreso da gran parte dell'opinione pubblica e degli stessi operatori della scuola.

Se la scuola è soprattutto insegnamento/apprendimento, relazione educativa, didattica efficace, una riforma della scuola affidata a interventi legislativi che incidano solo sul piano dell'organizzazione sarebbe probabilmente poca cosa, in quanto *restyling* superficiale. Se il fare scuola quotidiano non fosse intaccato dalla riforma, vorrebbe dire che la riforma non ha realmente riformato la scuola. Ma d'altra parte, la didattica è un'attività tecnica affidata alla competenza degli insegnanti, e una "didattica di stato" sarebbe una pericolosa invasione di campo ai danni della libertà di insegnamento. Nel delicato equilibrio tra questi due estremi cerchiamo ora di esaminare la ricaduta didattica, ed ancor più pedagogica, che la legge 53 promette di realizzare nella scuola del prossimo futuro.

2.1. Con il passare dei mesi dobbiamo constatare che l'impianto pedagogico della riforma Moratti è già in gran parte contenuto nella sperimentazione promossa nel settembre 2002. Il testo della legge 53/03 è infatti avaro di particolari per chi voglia capire come davvero funzionerà la scuola di domani, ma i documenti allegati al DM n. 100 del 18 settembre 2002 contengono i passaggi salienti del rinnovamento ordinamentale e didattico e possono soddisfare la curiosità di chi si sia dedicato ad una loro lettura attenta. Si recupera così buona parte del lavoro compiuto dalla Commissione Bertagna nel 2001, i cui risultati erano sembrati in un primo momento archiviati subito dopo gli Stati Generali della scuola del dicembre 2001.

Tra tutti gli allegati al DM 100/02 (*Indicazioni nazionali per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, Raccomandazioni per la scuola dell'infanzia e per la scuola primaria, Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione e Guida alla lettura*) è soprattutto il *Profilo* a meritare una particolare attenzione perché la sua stessa presenza è indicativa del metodo che caratterizza l'applicazione dell'intera riforma. Il *Profilo* vorrebbe essere infatti il fondamento dell'intera nuova costruzione,

ma la sua strutturale novità sta costringendo a un rallentamento del processo applicativo, forse proprio per la scelta di metodo che esso comporta e che si va ad aggiungere alle più note ed evidenti difficoltà politico-amministrative.

2.2. Coerentemente con l'intento di dar vita a una riforma di sistema che modifichi struttura e modalità operative dell'intera scuola italiana, la scelta è quella di seguire una procedura *deduttiva* nella costruzione del nuovo panorama scolastico: fissare innanzitutto i principi generali o gli obiettivi di riferimento e su di essi modellare applicazioni ed articolazioni successive. La centralità della persona, dichiarata in apertura della legge 53, conduce quindi a definire innanzitutto proprio la persona che si vuole realizzare attraverso i piani di studio, gli obiettivi generali e specifici, le unità di apprendimento e le stesse discipline. Finora invece – forse perché siamo tutti già passati, come alunni e come insegnanti, attraverso la scuola preesistente – ci risultava più spontaneo seguire una procedura *induttiva*: a partire dalle discipline costitutive di ogni curriculum di studio cercare di identificare e ricostruire a posteriori il progetto educativo sottostante alla scuola o ad un certo tipo di scuola, e quindi la persona cui quella scuola mira.

È questo un passaggio importante, quantunque non dichiarato, per segnare il passaggio teorico dai principi ispiratori della riforma Berlinguer a quelli della riforma Moratti. Se infatti andiamo a riprendere il documento di sintesi prodotto dalla Commissione Maragliano nell'aprile 1998 sui cosiddetti "saperi essenziali" (operazione mediatica preliminare alla riforma, che possiamo considerare equivalente agli Stati Generali), troviamo in premessa la dichiarazione di due principi che sono presentati come condivisi da tutti i membri del gruppo (R. Maragliano, C. Pontecorvo, G. Reale, L. Ribolzi, S. Tagliagambe, M. Vegetti):

1. nella definizione dei fondamentali occorre muovere non da un a-priori ideologico, dall'immagine di un individuo ideale, ma dall'esigenza di definire saperi e valori che possano risultare comuni a tutti i cittadini, indipendentemente dalla religione, dall'etnia, dallo stato sociale, dal sesso, al termine del percorso della scolarità obbligatoria (quale che sia l'ambito in cui avviene), su una durata probabile di dieci anni;
2. è opportuno ragionare non tanto di materie o di programmi, quanto delle attese delle componenti della società civile (ragazzi, famiglie, mercato del lavoro), e anche delle attese dei professionisti della scuola.

Con la definizione preliminare di un *Profilo* dello studente, invece, la riforma in corso sceglie una strada sostanzialmente diversa, anche se non si tratta di un tipo ideale o di un a-priori ideologico. Rispetto a una scuola che avrebbe voluto incidere poco sull'educa-

zione delle persone, lasciando quindi spazio ad altre agenzie educative, la riforma Moratti intende attribuire alla scuola una nuova centralità, pur se in dialogo consapevole con i sistemi informali (vita sociale, mass media, ecc.) e non formali (associazioni, Chiesa, ecc.) di educazione. Si tratta di avere ben chiaro in mente il modello di persona che si vuole formare (non *un* particolare tipo di uomo ma l'archetipo della persona completa nella propria formazione).

Quanto al secondo principio c'è invece una sostanziale continuità sull'impostazione antidisciplinare che cerca di fissare innanzitutto le competenze da raggiungere, per definire solo in seguito programmi e piani di studio. Anche il rispetto delle attese sociali e professionali può essere letto in termini di continuità, sebbene nella riforma Moratti ci sia una minore presenza di una committenza esterna ed una maggiore finalizzazione allo sviluppo della persona.

2.3. Nelle diverse versioni che si sono succedute in quest'ultimo anno, il *Profilo* del primo ciclo di istruzione è stato presentato come l'esplicitazione di «ciò che un ragazzo di 14 anni dovrebbe sapere e fare per essere l'uomo e il cittadino che è lecito attendersi da lui in questo momento della sua crescita globale». In una parola, il *Profilo* vorrebbe definire le "competenze" del quattordicenne medio, cioè la rielaborazione personale di conoscenze e abilità acquisite nel corso degli studi scolastici e non solo.

Il *Profilo* propone quindi un repertorio abbastanza ampio di azioni, espresse per lo più con i classici verbi all'infinito della tradizionale programmazione per obiettivi e articolato in quattro sezioni: 1) Identità ed autonomia: operare scelte personali ed assumersi responsabilità; 2) Orientamento: fare piani per il futuro, verificare e adeguare il proprio progetto di vita; 3) Convivenza civile: coesistere, condividere, essere corresponsabili; 4) Strumenti culturali per leggere e governare l'esperienza. Le prime due parti investono la costruzione della personalità stessa dell'alunno, la terza rinvia alla dimensione trasversale delle "educazioni" contenuta nelle *Indicazioni*, la quarta contiene abilità facilmente riconoscibili come proprie delle fondamentali discipline scolastiche e dunque costituisce una sorta di elenco di obiettivi didattici.

Da questo *Profilo* si dovrebbero poi dedurre gli obiettivi generali e quelli specifici per costruire le unità di apprendimento corrispondenti alle *Indicazioni*. I passaggi sono forse complessi, ma sicuramente sarà difficile arrivare al risultato finale se si incontrano problemi nell'interpretare il punto di partenza, che appare ancora segnato dalla logica delle specializzazioni disciplinari che invece si vorrebbe superare in nome di una prospettiva più olistica.

L'immagine sintetica con cui si cerca di esprimere l'impianto pedagogico-didattico della nuova scuola è l'ologramma, tecnica fotografica che per mezzo della luce laser permette di riprodurre im-

magini tridimensionali. La caratteristica che più interessa è forse il fatto che la lastra olografica contiene in ogni sua parte una completa descrizione dell'oggetto riprodotto e dunque consente di avere il tutto in ciascuna parte (ovviamente con minore definizione). Una scuola "ologrammatica" dovrebbe quindi procedere non per successione o giustapposizione di conoscenze ma per progressivo sviluppo di competenze elementari presenti fin dall'inizio: un progetto ambizioso di ribaltamento completo della tradizione didattica non solo italiana.

2.4. La difficoltà di questa nuova prospettiva emerge con tutta evidenza nella elaborazione del *Profilo* del secondo ciclo, che a tutt'oggi ancora non esiste, essendo ancora in fase di elaborazione. Esiste finora solo una prima bozza sottoposta all'attenzione della commissione di esperti convocata dal dicembre dello scorso anno.

Come quello del primo ciclo, ma con una variazione significativa, il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente alla fine del secondo ciclo di istruzione* dovrebbe mettere in luce «come, indipendentemente dai percorsi di istruzione e di formazione frequentati, le conoscenze disciplinari e interdisciplinari (il *sapere*) e le abilità operative apprese (il *fare* consapevole), nonché l'insieme delle azioni e delle relazioni interpersonali intessute (l'*agire*), siano la condizione per maturare le *competenze* che arricchiscono la personalità dello studente e lo rendono autonomo costruttore di se stesso in tutti i campi dell'esperienza umana, sociale e professionale». È facile notare come al sapere e al fare si sia aggiunto l'agire come passaggio intermedio per raggiungere l'essere della competenza finale.

La struttura interna del secondo *Profilo* è più o meno la stessa: una prima sezione dedicata all'identità e articolata in conoscenza di sé, relazione con gli altri, orientamento; una seconda sezione riservata agli strumenti culturali, che delineano abilità spesso riconducibili a discipline tradizionali; una terza parte sulla convivenza civile, che riprende i temi delle "educazioni". Tutto è formulato con i soliti verbi all'infinito, ma può essere interessante notare una variante nella reggente dell'intero elenco di "obiettivi". Rispetto alla consueta formula «al termine del percorso scolastico lo studente è in grado di ...», si è preferita la più complessa locuzione «dopo aver frequentato qualsiasi liceo, i giovani sono stati posti nella condizione di incontrare attività didattiche che li hanno aiutati a ...». È evidente che l'intento non è quello di stilare una lista di obiettivi didattici o educativi immediatamente verificabili nelle prestazioni degli alunni, ma di descrivere una situazione o un contesto educativo nel quale si lascia ampio spazio alla responsabilità dello studente nel far fruttare le opportunità educative che la scuola gli offre. Da un lato non sono più obiettivi che gli alunni devono realizzare

ma occasioni che la scuola deve saper costruire; dall'altro, la corresponsabilità educativa dello studente è uno stimolo a rinnovare la prassi didattica.

2.5. A tutto il *Profilo* è premessa una serie di considerazioni che spiegano le finalità del secondo ciclo, costituito non dal solo sottosistema dell'istruzione ma anche dal sottosistema dell'istruzione e formazione professionale. Purtroppo però non c'è ancora una riflessione organica sull'eventuale profilo dello studente del secondo canale, mentre l'attenzione si è concentrata per ora sul solo sottosistema dei licei, per il quale è stato elaborato un documento supplementare che dovrebbe andarsi ad inserire nel *Profilo* complessivo, specificando soprattutto il paragrafo sugli strumenti culturali con gli adattamenti propri di ognuno degli otto licei previsti (artistico, classico, economico, linguistico, musicale e coreutico, scientifico, delle scienze umane, tecnologico).

L'attenzione al particolare, al singolo indirizzo, in contrasto con l'istanza ologrammatica dichiarata, ha fatto prevalere spesso la dimensione disciplinare su quella formativa generale, per cui gran parte delle discussioni svolte in seno alla commissione si è concentrata sulla presenza di discipline chiave da cui – ancora una volta in contrasto con il metodo deduttivo prima individuato – si vorrebbe ricavare l'identità dello studente liceale. Valgono come esempi le discussioni anche polemiche sul mantenimento del latino, rivendicato per gran parte degli indirizzi, o l'insistenza sul ruolo formativo dell'informatica. Se però riusciamo a liberarci di queste preoccupazioni “corporative” e torniamo a interessarci dello studente nella sua integralità, possiamo rientrare nello spirito della riforma, che costringe a compiere un percorso complicato fra documenti di diversa rilevanza.

2.6. Il sistema scolastico dovrebbe infatti essere governato centralmente per mezzo di tre documenti fondamentali:

- il *Profilo educativo, culturale e professionale dello studente (PECUP)*, distinto per il Primo e il Secondo ciclo;
- le *Indicazioni Nazionali per i Piani Personalizzati di Attività Educative (PPAE)* e per i *Piani di Studio Personalizzati (PSP)* dei diversi gradi di scuola;
- le *Raccomandazioni per lo svolgimento delle attività educative e didattiche e per l'attuazione dei PPAE e dei PSP*.

I primi due sono prescrittivi, le *Raccomandazioni*, invece, hanno un valore soltanto orientativo. Su tutto prevale, logicamente e cronologicamente, il *Profilo*; ma la causa finale di tutto il processo sono i *Piani di studio*, che contengono il percorso personalizzato con cui si raggiungono le competenze contenute nel *Profilo* da parte di ciascun alunno.

A livello di singola scuola, i documenti da redigere sono ugualmente tre:

- il *Pof (Piano dell'offerta formativa)*, che è già stato sperimentato da tutti negli ultimi anni;
- i *PPAE* o i *PSP*;
- il *Portfolio delle competenze*.

Nel percorrere tutti questi passaggi didattici, i docenti devono partire dagli «obiettivi generali del processo educativo» e dagli «obiettivi specifici di apprendimento relativi alle competenze degli allievi» fissati centralmente dal Ministero ai sensi dell'art. 8 comma 1, del Dpr 275/99. Questi obiettivi generali e specifici devono essere trasformati in *obiettivi formativi* che, attraverso le *unità di apprendimento*, producono negli alunni le competenze richieste dal *Profilo*.

Gli obiettivi generali sono rinvenibili nel *Profilo*, inteso per ora come dichiarazione programmatica. Gli obiettivi specifici di apprendimento corrispondono alle conoscenze (i saperi) e alle abilità (il saper fare) contenuti nelle *Indicazioni* e costituiscono gli strumenti per realizzare le competenze, viste ancora come un traguardo ma con una maggiore concretezza e raggiungibilità. Le unità di apprendimento sono predisposte dagli insegnanti per il raggiungimento degli obiettivi formativi e, nel loro insieme, costituiscono i *Piani di studio personalizzati* che andrebbero elaborati distintamente per ciascun alunno. Al termine del processo, il *Portfolio* raccoglierebbe i risultati del lavoro compiuto da insegnanti e alunni.

Messo in questi termini, il meccanismo appena descritto sembra un'inutile complicazione delle procedure comunemente applicate da tempo nelle scuole, con un'altrettanto inutile ridenominazione di ogni passaggio. L'intento è però quello di costringere gli insegnanti a ripensare la propria attività, con la mente sempre rivolta agli scopi che si vogliono perseguire, per evitare di cadere nella tentazione di una *routine* didattica caratterizzata dalla meccanica successione di passaggi acriticamente codificati. L'Irc dovrebbe compiere il medesimo percorso; e gli Idr misurarsi con lo stesso ripensamento delle finalità scolastiche della disciplina.

3.

Il nuovo stato
giuridico degli Idr

In questo contesto di rinnovamento dell'identità della scuola e dei suoi operatori si inserisce la ridefinizione dello stato giuridico degli Idr, iniziativa legislativa che ha avuto un iter per diversi aspetti parallelo (indipendente ma contiguo) a quello della riforma Moratti.

Non è questa la sede per un'analisi dettagliata della legge. Può essere invece più opportuno riflettere su alcuni elementi costi-

tutivi che possono fornirci il senso generale di un'operazione, che, come si vedrà, ha una ricaduta importante per l'insegnamento, quasi più che per gli insegnanti.

3.1. *Le premesse.* Tutti gli insegnanti hanno uno stato giuridico. All'interno del sistema scolastico, infatti, ogni docente è soggetto di diritti e di doveri secondo quanto la legislazione e la contrattazione di settore stabiliscono per lui. Allo stesso modo hanno uno stato giuridico gli studenti e i dirigenti, i genitori e il personale non docente: ogni componente della comunità scolastica ha una sua collocazione e una sua specifica competenza in relazione al funzionamento e alla vita della scuola. Anche gli Idr hanno da sempre uno stato giuridico, e quello che oggi ci troviamo a commentare è solo un *nuovo* stato giuridico, dettato dalla necessità di adeguare la condizione degli Idr al rinnovato assetto dell'insegnamento loro affidato. Lo stato giuridico fino ad oggi vigente è rimasto infatti legato a un quadro giuridico-istituzionale da tempo superato e mai aggiornato: la fonte principale è la legge 824/30, applicativa del Concordato del 1929 e assorbita per molti aspetti alla lettera nel più recente Testo Unico della legislazione scolastica, DLgs 297/94.

Eppure negli ultimi settanta anni la scuola ha attraversato diverse riforme, i rapporti tra Stato e Chiesa si sono aggiornati, la stessa forma di Stato è cambiata e l'Irc è passato dalla condizione di «fondamento e coronamento dell'istruzione pubblica» a disciplina inserita «nel quadro delle finalità della scuola» con motivazioni storiche e culturali: solo la legislazione sugli Idr non ha subito significative modifiche. Almeno fino alla legge attuale, che trova le sue premesse nell'Accordo di revisione del Concordato lateranense, firmato il 18 febbraio 1984, e nella conseguente Intesa fra il Ministro della Pubblica Istruzione e il Presidente della Conferenza Episcopale Italiana, firmata il 14 dicembre 1985, nella cui premessa si dichiara «l'intento dello Stato di dare una nuova disciplina dello stato giuridico degli insegnanti di religione».

Era chiaro da allora come un nuovo stato giuridico degli Idr fosse un'esigenza implicita negli accordi appena sottoscritti, ma era altresì chiaro come questa fosse materia sottratta alla trattativa tra autorità statale ed ecclesiastica e rientrasse nell'esclusiva competenza dello Stato, in quanto riferita alla gestione di pubblici dipendenti. Sono trascorsi quasi 18 anni e solo ora siamo di fronte a una legge che ridefinisce la condizione giuridica degli Idr, dopo che una serie di interventi amministrativi e contrattuali hanno prodotto successivi aggiustamenti per ridurre in qualche modo la distanza fra il trattamento del personale docente ordinario e gli Idr.

La via maestra dello stato giuridico è, però, quella legislativa, e in questi anni si sono succedute numerose iniziative sull'argomento, a partire dal ddl proposto dal Ministro della Pubblica

Istruzione nel 1990, cui ha fatto seguito un crescendo di proposte: 2 nella XI legislatura, 8 nella XII, 14 nella XIII, 19 nella XIV ancora in corso. Già nella scorsa legislatura si era arrivati vicino all'emanazione di una legge, dato che il Senato aveva approvato nel luglio 2000 un ddl che non era poi stato ratificato in tempo dalla Camera. La legge attuale conclude quindi un percorso lungo e accidentato, durante il quale sono state affrontate e superate numerose difficoltà di natura teorica e giuridica, ideologica e politica. E vanno ricordati come importanti precedenti le leggi provinciali con cui le Province Autonome di Bolzano nel 1998 e di Trento nel 2001 hanno già attribuito uno stato giuridico di ruolo agli Idr di quei territori, dove peraltro lo stesso Concordato riconosce una diversa condizione anche per l'Irc.

Se è vero che lo stato giuridico è materia di esclusiva competenza statale, la disciplina insegnata dagli Idr deriva da accordi bilaterali che vedono il contributo concorrente dell'ordinamento civile ed ecclesiastico nel definire tanto le caratteristiche dell'insegnamento quanto quelle dell'insegnante. Le due questioni (insegnante ed insegnamento) vanno però tenute accuratamente distinte, essendo il docente semplicemente strumentale alla disciplina: questa è l'oggetto dell'accordo tra Stato e Chiesa, quello è uno dei mezzi con cui si rende effettiva la presenza scolastica dell'Irc (insieme a libri di testo e programmi, ugualmente definiti con il contributo di entrambe le autorità).

Nel dibattito politico e culturale che si è svolto dentro e fuori il Parlamento, spesso si sono fatte scontare agli Idr colpe che erano invece dell'Irc, attaccando il docente per contestare la presenza di un insegnamento religioso nella scuola o il regime concordatario da cui deriva. Il dato politico più importante di questa nuova legge è che si fonda su una maggioranza trasversale che va oltre la maggioranza di centrodestra ora al governo, potendo quindi assicurare una solidità nel tempo che soluzioni di parte non potrebbero ugualmente garantire. D'altra parte, il fatto che nella precedente legislatura una maggioranza di centrosinistra fosse già pervenuta ad approvare parzialmente uno stato giuridico per molti aspetti analogo dimostra che la soluzione adottata raccoglie, almeno nelle sue linee generali (ruolo, concorso, organico, garanzie in caso di revoca), il consenso teoricamente unanime di quasi tutte le forze politiche. È però un consenso solo teorico, perché su questo tema si è dovuta registrare una spaccatura evidente tra laici e cattolici, che ha attraversato i vari schieramenti politici, scaricandosi soprattutto su aspetti marginali o applicativi della legge.

3.2. *Il ruolo.* L'elemento più significativo della legge è senz'altro l'istituzione di un ruolo degli Idr, certamente una conquista per gli insegnanti ma anche un riconoscimento dovuto per l'insegna-

mento, che risulta così strutturalmente radicato nella scuola italiana attraverso una legittimazione giuridica attuativa del suo inserimento «nel quadro delle finalità della scuola».

L'istituzione di un ruolo significa infatti che il personale appartiene a un organico stabilmente previsto per il funzionamento della scuola. Sulla curricolarità dell'Irc non ci sono dubbi, anche in presenza della facoltà di avvalersene o non avvalersene. Come ha sentenziato autorevolmente la Corte costituzionale (n. 203/1989), «lo Stato è obbligato, in forza dell'accordo con la Santa Sede, ad assicurare l'insegnamento di religione cattolica. Per gli studenti e per le loro famiglie esso è facoltativo: solo l'esercizio del diritto di avvalersene crea l'obbligo scolastico di frequentarlo». Una volta superata l'obiezione che la facoltatività potesse voler dire aggiuntività rispetto al curriculum scolastico ordinario, era quindi coerente pervenire all'istituzione di un organico fisso di Idr, cioè di un ruolo, anche se la terminologia può risultare oggi per certi aspetti superata dal momento che si deve più propriamente parlare di insegnanti con contratto a tempo indeterminato (ex di ruolo), tra i quali si potranno collocare a pieno titolo anche gli Idr finora titolari di contratti a tempo determinato (quantunque equiparati di fatto al tempo indeterminato in presenza di certi requisiti).

Di ruolo si è cominciato a parlare in diverse proposte di legge solo in tempi relativamente recenti, ritenendo inizialmente poco praticabile una soluzione del genere. Proprio per ovviare a tali difficoltà di principio una lunga serie di aggiustamenti progressivi aveva provveduto a modificare in più punti lo stato giuridico degli Idr allineandolo a quello dei docenti di ruolo: la legge 312/80 aveva inizialmente previsto una progressione economica di carriera agganciata a quella dei docenti di ruolo dopo almeno quattro anni di incarico e con un orario a tempo pieno; ulteriori miglioramenti economici e normativi si erano avuti con il Dpr 399/88 e con i contratti del 1995 e 1999, conducendo a una differenziazione tra Idr stabilizzati (che godevano di garanzie tutto sommato equivalenti a quelle del personale di ruolo) e Idr non stabilizzati (che avevano una condizione di maggiore precarietà). Stava all'intesa sulla nomina dell'insegnante, e quindi in buona parte all'autorità ecclesiastica, favorire il passaggio alla condizione di stabilizzati con la progressiva maturazione dell'anzianità richiesta e di un orario di servizio quanto più possibile completo. Numerose circolari erano dovute intervenire negli anni per chiarire diversi problemi interpretativi, generalmente legati alla difficoltà di applicare istituti giuridici propri del personale di ruolo agli Idr che non potevano vantare esplicitamente tale qualifica. La conquista del ruolo scioglie oggi ogni dubbio.

3.3. *L'organico*. Dall'istituzione del ruolo discende la determinazione di un organico degli Idr: mentre fino ad oggi la gestione di

questo personale è avvenuta in un perenne regime di “organico di fatto”, d’ora in avanti esisterà anche per gli Idr un “organico di diritto” derivante dalla specifica costituzione di cattedre o posti di insegnamento. Viene così ad essere superata l’impostazione contenuta nella CM 254/80, in base alla quale anche la costituzione di posto orario con trattamento di cattedra «non costituisce posto di organico, ma solo l’accorpamento di ore». L’unica peculiarità che continuerà a distinguere l’organico degli Idr da quello degli altri insegnanti consiste nel fatto che esso non corrisponde a tutti i posti attivabili ed attivati ma solo al 70% di essi.

Questa decurtazione deriva da due motivazioni fondamentali. In primo luogo si tratta di un’esigenza, non dichiarata ma implicita, dell’autorità ecclesiastica che potrebbe incontrare serie difficoltà a conciliare gli impegni pastorali di Idr sacerdoti e religiosi (e gli spostamenti che questi possono comportare) con uno stato giuridico di ruolo che irrigidisce notevolmente la mobilità dei docenti. Un margine del 30% consente invece una gestione più flessibile degli ecclesiastici, anche se il loro numero è in progressivo calo e si attesta oggi su meno del 20%. Ciò non vuol dire che il ruolo sia riservato solo ai laici: una disposizione del genere sarebbe palesemente illegittima, anche se sarà verosimilmente basso il numero di ecclesiastici che chiederanno di entrare in ruolo.

Più esplicitamente (ma equivocamente) argomentata è la seconda motivazione, che fa derivare la quota del 70% dalla facoltatività dell’Irc. Ovviamente non è vero, come pure qualcuno ha sostenuto in Parlamento, che la facoltatività sia incompatibile con il ruolo perché la disciplina ha un’utenza incerta e una collocazione aggiuntiva. È invece fondato, quantunque discutibile, ritenere che possa determinarsi nel tempo un calo degli avvalentisi che potrebbe avere ripercussioni sul fabbisogno orario di personale docente e dunque produrre soprannumerarietà. Una riserva del 30% dovrebbe consentire di assorbire tranquillamente eventuali esuberi, non essendo realistico immaginare crolli apocalittici di entità addirittura superiore al 30% nel giro di un anno o due. C’è però chi ha voluto paventare ipotesi di tracolli improvvisi richiedendo l’introduzione della disposizione dell’art. 4, c. 3, che consente la mobilità professionale a chi «si trovi in posizione di esubero a seguito di contrazione dei posti di insegnamento». Ciò vuol dire che in caso di perdita di posti di ruolo, magari dovuta a semplice calo demografico, gli Idr potranno migrare verso altri insegnamenti (se in possesso dei titoli di qualificazione richiesti) o altri settori della pubblica amministrazione. L’unica giustificazione di questa clausola può risiedere nel fatto che l’idoneità diocesana blocca l’organico su dimensioni territoriali molto ristrette ed ostacola quella mobilità che potrebbe consentire un agevole recupero degli eventuali esuberi, come per le altre materie. È facile obiettare che una soluzione del

genere si sarebbe potuta applicare anche su un organico del 100%, per cui la limitazione dell'organico di ruolo al 70% dei posti disponibili rimane soprattutto come un'intenzionale ricerca di visibilità per un insegnamento "diverso".

3.4. *Il concorso.* L'articolo 97 della Costituzione italiana vuole che agli impieghi nelle pubbliche amministrazioni si acceda mediante concorso. È dunque normale che per l'accesso al nuovo ruolo degli Idr sia stato previsto un concorso e non una procedura più semplice, come le sanatorie spesso utilizzate in Italia per il personale precario. Ci si trova infatti non a sanare una precarietà dovuta a disfunzioni organizzative rispetto a ruoli esistenti e consolidati, ma ad *istituire* un ruolo che non è mai esistito e che quindi è bene che nasca con una procedura ordinaria e non in deroga. Di fatto, però, il primo concorso avrà ugualmente un carattere particolare essendo riservato ai soli Idr che possano vantare un servizio di almeno quattro anni negli ultimi dieci. I successivi concorsi (se non cambierà nel frattempo il meccanismo di reclutamento per tutti gli insegnanti) vedranno invece la partecipazione di tutti coloro che vorranno comunque accedere all'Irc, con o senza precedenti esperienze di insegnamento.

Si tratterà di un concorso ordinario per esami e titoli, ma con alcune peculiarità che derivano dalla natura dell'Irc. Per essere ammessi al concorso i candidati dovranno innanzitutto essere in possesso dei titoli di qualificazione previsti dall'Intesa; ad essi dovrà aggiungersi l'idoneità rilasciata dall'ordinario diocesano, che consentirà la partecipazione al concorso solo per le scuole che ricadono nel territorio della singola diocesi. Solo per il primo concorso, tra i titoli sarà valutato anche il servizio finora prestato, garantendo di conseguenza gli Idr con maggiore anzianità di servizio.

Data l'incompetenza dello Stato in materia religiosa, il concorso potrà vertere solo sulle competenze professionali richieste ad ogni docente, «con esclusione dei contenuti specifici dell'Irc», la cui conoscenza è attestata dall'autorità ecclesiastica per il tramite dell'idoneità. Di conseguenza le commissioni d'esame saranno composte da un presidente e due commissari che dovrebbero essere titolari di insegnamento pertinente con l'accertamento delle competenze appena richiamate. Ciò vale soprattutto per i concorsi successivi al primo, nei quali è previsto «l'accertamento della preparazione culturale generale e didattica come quadro di riferimento complessivo». Nel primo concorso, invece, ci si dedicherà «unicamente all'accertamento della conoscenza dell'ordinamento scolastico, degli orientamenti didattici e pedagogici relativi agli ordini e ai gradi di scuola ai quali si riferisce il concorso e degli elementi essenziali della legislazione scolastica». Sarebbe perciò logico concluderne che qualsiasi docente già di ruolo possa far parte della commissione.

Per rispettare il requisito concordatario della “nomina d’intesa”, la commissione di concorso è poi tenuta a trasformare la graduatoria derivante dalla valutazione dei titoli e delle prove d’esame in un elenco non graduato che, una volta approvato dal dirigente regionale, è trasmesso all’ordinario diocesano per realizzare l’intesa sulla nomina limitatamente ai candidati che si trovino in posizione utile rispetto ai posti disponibili. Diversamente, se l’autorità ecclesiastica avesse dovuto seguire un ordine di graduatoria, avrebbe visto fortemente limitata la propria libertà nella scelta della sede cui destinare l’insegnante.

Coloro che non dovessero collocarsi in posizione utile per l’assunzione a tempo indeterminato potranno attendere che si rendano disponibili dei posti nel corso del triennio di validità del concorso, ma potranno intanto essere nominati sul restante 30% dei posti non disponibili per l’immissione in ruolo. Agli Idr che ricopriranno tali posti continuerà ad applicarsi lo stato giuridico vigente.

3.5. *L’idoneità e la revoca.* La principale difficoltà che ha fino ad oggi impedito l’approvazione di uno stato giuridico di ruolo per gli Idr è la presenza di un’idoneità revocabile a discrezione dell’autorità ecclesiastica, senza che l’amministrazione statale possa intervenire minimamente nel merito della decisione. L’obiezione principale consiste nel fatto che lo Stato debba assumere nei propri organici del personale che possa poi decadere per decisione di una diversa autorità e per motivazioni non contemplate dalla legislazione statale. A ben guardare, si potrebbe replicare che l’idoneità è già richiesta come titolo di accesso e quindi può essere anche legittimo che il suo venir meno determini la cessazione dell’insegnamento, ma l’espulsione da un ruolo è più impegnativa dell’ammissione in un incarico dalla configurazione giuridica meno definitiva.

Nei primi disegni di legge sullo stato giuridico degli Idr non era prevista alcuna tutela per l’Idr sottoposto a revoca, ritenendo accettabile che egli potesse essere licenziato. Solo negli ultimi anni ha cominciato a farsi strada la soluzione infine adottata dalla legge, proprio per tutelare questa particolare categoria di cittadini, cui il legislatore ha deciso di garantire il mantenimento in servizio anche in caso di revoca dell’idoneità, assumendosi il rischio di una simile eventualità (che peraltro è stata finora estremamente rara). La legge lascia all’Idr revocato la scelta tra il licenziamento ed il passaggio ad altro insegnamento o ad altro servizio nella pubblica amministrazione, compatibilmente con i titoli di qualificazione posseduti.

Va in ogni caso tenuto presente che la revoca dell’idoneità deve essere stata resa esecutiva a norma dell’ordinamento canonico, che prevede per l’Idr sottoposto al procedimento il diritto di difesa e la possibilità di conoscere le motivazioni dell’eventuale decreto di revoca. Per ovvi motivi di riservatezza, le motivazioni non sono rese pubbliche né sono trasmesse all’autorità statale.

4.1. In questo contesto ancora fluido deve andarsi a collocare l'Irc, pensato, anche nella sua definizione neoconcordataria, in funzione di una scuola diversa da quella che si va disegnando. La sfida attuale è quella di riuscire ad integrarsi anche nel nuovo assetto scolastico senza perdere la sua specifica identità concordataria, disciplinare e scolastica.

Nel 1984 l'Accordo di revisione del Concordato lateranense aveva previsto per l'Irc una rinnovata identità caratterizzata da motivazioni storiche e culturali e dal rispetto delle finalità della scuola. L'insegnamento ha retto alla prova dei fatti, ma il sistema concordatario, attuato con l'Intesa tra la Cei e il Mpi del 1985, si basa su una serie di prescrizioni abbastanza rigide che possono creare qualche difficoltà nel momento in cui la scuola sceglie di percorrere la strada della flessibilità e della *deregulation*. Se l'orario e il gruppo classe assumono una configurazione più mobile, rischiano di incrinarsi certi riferimenti al divieto di discriminazione legato alla composizione della classe e alla collocazione oraria. Se il Pof si può arricchire di insegnamenti opzionali, facoltativi o aggiuntivi, la facoltatività dell'Irc rischia di confondersi con quella totalmente diversa delle attività accessorie, perdendo il senso della propria effettiva curricularità. Se l'intera scuola, con tutti i suoi insegnanti, si riorganizza per competenze che superano i confini disciplinari, l'Irc potrebbe faticare ad integrarsi nel nuovo contesto in quanto legato a una configurazione esclusivamente disciplinare (programmi, libri di testo ed insegnanti specificamente approvati dall'autorità ecclesiastica).

Ma l'identità disciplinare dell'Irc è un valore al quale non è lecito rinunciare, soprattutto per il rischio di essere percepito come attività dai confini abbastanza incerti, o per la debolezza pratica dei programmi di insegnamento o per la fragilità istituzionale di una disciplina priva di valutazione e sottoposta continuamente alla scelta dell'utenza. L'identità ologrammatica della nuova scuola tende a fondere insieme le discipline o quanto meno a concentrare l'attenzione sui punti di contatto tra le discipline più che sui contenuti distintivi, sulla capacità di collegamento e integrazione più che sulle specificità, nella ricerca di un sapere organico e sintetico che dovrebbe essere il risultato finale del percorso scolastico-formativo. L'Irc dovrebbe quindi valorizzare i suoi punti di contatto con le altre discipline, non per subordinarsi ad esse né per riproporsi quale coronamento unitario del sapere ma per integrarsi a pieno titolo nella cultura di ognuno.

Il problema si pone su più livelli. In primo luogo si tratta di riconoscere la cultura religiosa come componente della cultura personale e sociale; ma questo è un aspetto che non può dipendere dalla scuola, anche se la scuola può dare un suo importante contributo. La società multiculturale e multireligiosa, proprio nel momen-

to in cui sembra attuire e relativizzare l'importanza della religione, ne riconosce il valore identitario e sollecita (o dovrebbe sollecitare) una maggiore attenzione non solo alle culture e alle religioni "altre" ma anche alla "propria" religione, in quanto humus all'interno del quale si costruisce inevitabilmente il proprio universo di significati.

In secondo luogo occorre ricollocare l'Irc nel contesto pedagogico-didattico della nuova scuola, mediante programmi o – meglio – indicazioni compatibili e coerenti con tale impianto. Non è pensabile un superamento della facoltà riconosciuta agli utenti di avvalersi o non avvalersi della materia, ma sarà sempre più difficile tenere separato il contributo dell'Irc al piano di studio personalizzato e al profilo educativo dello studente. D'altra parte, proprio l'assetto concordatario dell'Irc mostra l'insufficienza di una proposta didattica e culturale per certi aspetti "unilaterale": la scuola deve farsi carico della cultura religiosa di tutti e quindi progettare un'offerta formativa che soddisfi la domanda religiosa di ognuno, senza con ciò ridursi a supermarket delle religioni o a lottizzazione religiosa, ma affrontando seriamente il problema in termini ordinariamente curricolari o quanto meno rivedendo la condizione delle attività alternative all'Irc.

In terzo luogo, proprio il nuovo stato giuridico degli Idr contribuisce a sanare la condizione di minorità dell'insegnamento prima ancora che dell'insegnante. L'appartenenza strutturale degli Idr all'organico della scuola è la migliore testimonianza della curricularità dell'Irc e della scolarizzazione della disciplina. Quanto più l'Idr sarà un insegnante come gli altri, tanto più l'Irc sarà un insegnamento come gli altri. E, viceversa, nel momento in cui l'Irc sarà percepito come un insegnamento ordinario avranno minore ragione di esistere certe discriminazioni oggi interpretate come costitutive del suo essere (per esempio la valutazione).

4.2. Poste queste premesse, ne derivano conseguenze a breve, medio e lungo termine.

Nell'immediato, la proposta di nuovi programmi didattici vuole confermare la natura della materia attraverso l'identificazione e l'adozione di contenuti e metodi commisurati alle logiche dell'autonomia e all'impianto pedagogico della riforma Moratti. Non un programma da applicare rigidamente ma un modello da interpretare intelligentemente sulla base del contesto reale di esercizio. Non una sbiadita interdisciplinarietà derivante dal desiderio affannoso di venire incontro a domande diverse ed estemporanee ma uno statuto epistemologico che si colloca al punto di incontro di differenti competenze specialistiche (teologiche, bibliche, etiche, storiche, psicologiche, ecc.) riunite in una sintesi originale dal lavoro dell'insegnante.

Ancora a breve scadenza c'è l'applicazione del nuovo stato giuridico. Per almeno un anno gli Idr saranno impegnati nell'esple-

tamento del concorso, che non può esser visto solo come una loro questione personale ma come un'occasione importante per riqualificare il loro ruolo scolastico. La logica di sanatoria in cui si colloca il concorso non deve far dimenticare questo aspetto: l'Idr ha sempre avuto due fedeltà, allo Stato e alla Chiesa, ma spesso, vista l'avarietà del primo, si è rifugiato nella seconda. L'appartenenza dell'Idr alla scuola deve essere fuori discussione, senza con ciò rinnegare i legami ecclesiali, ma la scuola è oggi più esigente di un tempo con i suoi insegnanti, e l'Idr deve essere disponibile a un impegno supplementare (che peraltro di solito non gli è mancato).

A più lunga distanza sono da valutare gli effetti dei nuovi programmi e del nuovo stato giuridico. È una scommessa sul futuro, ma (soprattutto se le scelte degli avvalentisi troveranno ancora conferma) potrebbe avviarsi un processo di ridefinizione dell'identità dell'Irc, che potrebbe produrre i suoi effetti anche sul piano valutativo. Alla prova dei fatti ci sarà la tenuta degli Idr di ruolo: se la mobilità professionale (per revoca o per soprannumerarietà) sarà ridotta a pochi casi isolati, si confermerà la posizione di un corpo docente stabilmente incardinato a servizio della scuola; se invece dovessero crescere i casi di mobilità (ricercata o subita), troverebbe conferma la concezione strumentale che molti hanno voluto attribuire all'Irc quale passaggio per altre e più prestigiose sistemazioni professionali.

Quanto ai nuovi programmi, la loro verifica sul campo sarà data soprattutto dalla professionalità degli insegnanti e dalla qualità dei libri di testo. Gli uni e gli altri dovranno misurarsi con una scuola che, almeno nelle intenzioni, vorrebbe essere più integrale e integrata nelle sue procedure didattiche. Bisognerà vedere innanzitutto se le promesse della riforma saranno mantenute per l'intero assetto scolastico, e poi si potrà verificare come la prassi didattica dell'Irc si sarà saputa inserire in questo quadro. In un contesto così decentrato e affidato alla creatività delle singole scuole, la responsabilità dei singoli docenti (compresi quelli di Rc) cresce enormemente: ad ogni Idr è quindi affidata la sorte dell'Irc molto più di quanto sia stato fino ad oggi.

Più lontano, all'orizzonte, c'è il nuovo spazio che la cultura religiosa potrebbe andare ad occupare nei curricoli scolastici. I concordati sono costruzioni storiche contingenti, la cultura religiosa è una componente ineliminabile della vita umana. Il cammino percorso in tanti anni dall'Irc potrebbe tornare un giorno a vantaggio del più generale Ir, se esso (l'Irc) riuscirà ad essere un autentico servizio alla scuola e alla formazione religiosa e umana dei giovani e non un'esclusiva della Chiesa in conflitto o in alternativa con altre confessioni.

Non suoni allora azzardato o improprio concludere queste riflessioni con una citazione evangelica: «Se il chicco di grano non

muore non porta frutto». Il servizio che l'Irc rende alla scuola e ai suoi alunni non deve essere autoreferenziale ma aperto ai possibili sviluppi derivanti dall'evoluzione della nostra cultura, che ci si augura rimanga cristiana e cattolica, ma con la capacità di dialogare con tutte le altre culture e di costituire un punto di incontro per tutte le esperienze religiose.