

Indice

Notiziario – Ufficio Nazionale per l’Educazione, la Scuola e l’Università
n. 2 – Aprile 2006 – Anno XXXI

Pastorale dell’educazione e della scuola: le ragioni della speranza

**CONVEGNO NAZIONALE
DEI DIRETTORI DIOCESANI DI PASTORALE DELLA SCUOLA**

Viterbo, 30 marzo - 1 aprile 2006

GIOVEDÌ 30 MARZO 2005

Presentazione del Convegno

Bruno Stenco pag. 6

Saluto

Lorenzo Chiarinelli. pag. 12

Introduzione al Convegno

Diego Coletti pag. 15

I sessione

LA FEDE, LA RAGIONE, L’ETICA PUBBLICA E L’EDUCAZIONE

Relazione

La fede, la ragione, l’etica pubblica e l’educazione

Vittorio Possenti. pag. 20

Relazione

***Elaborazione pedagogica, educazione e speranza
in un contesto di relativismo etico***

Giuseppe Acone pag. 35

VENERDÌ 31 MARZO 2006

II sessione
PUNTI QUALIFICANTI DELLA PASTORALE DELLA SCUOLA:
CRITERI DI DISCERNIMENTO

Relazione

La pastorale diocesana della scuola oggi

Bruno Stenco pag. 50

Intervento

L'ufficio diocesano, la consulta e le associazioni

Fabio Togni pag. 59

Intervento

IRC e pastorale della scuola

Giosuè Tosoni pag. 73

Intervento

La formazione iniziale dei docenti

Sergio Ciatelli pag. 78

Intervento

La scuola cattolica nella Chiesa particolare.

Il servizio dell'Ufficio diocesano di pastorale della scuola

Aldo Basso pag. 88

SABATO 1 APRILE 2006

III sessione
IN CAMMINO CON LA CHIESA ITALIANA
VERSO IL CONVEGNO ECCLESIALE DI VERONA

Relazione

*In cammino con la Chiesa italiana
verso il Convegno ecclesiale di Verona*

Bruno Stenco pag. 106

Relazione

*I dossier "Le sfide dell'educazione".
I laboratori pedagogici*

Bruno Stenco pag. 113

Conclusioni del Convegno

Bruno Stenco pag. 119

**PASTORALE DELL'EDUCAZIONE
E DELLA SCUOLA:
LE RAGIONI DELLA SPERANZA**

**Convegno Nazionale
dei direttori diocesani
di pastorale della scuola**

Viterbo, 30 marzo - 1 aprile 2006





giovedì 30 marzo 2006

- **Presentazione del Convegno di Bruno Stenco**
- **Saluto di Lorenzo Chiarinelli**
- **Introduzione al Convegno di Diego Coletti**

I SESSIONE

LA FEDE, LA RAGIONE, L'ETICA PUBBLICA E L'EDUCAZIONE

- **Relazione.**
La fede, la ragione, l'etica pubblica
- **Relazione.**
**Elaborazione pedagogica, educazione e speranza
in un contesto di relativismo etico**



Presentazione del Convegno

Mons. BRUNO STENCO

Direttore Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

“Pastorale dell'educazione e della scuola: le ragioni della speranza”. È il tema scelto quest'anno per il convegno nazionale dei direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola. Un tema che richiama quello del convegno della Chiesa italiana che si terrà a Verona il prossimo 16-20 ottobre 2006: *“Testimoni di Gesù Risorto, speranza del mondo”*. Anche la pastorale della scuola ha condiviso il cammino della Chiesa italiana maturando negli anni di inizio di questo millennio il senso del suo servizio alla scuola e della sua stessa identità alla luce del documento *“Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia”*.

Rivolgo il più cordiale benvenuto ai direttori degli Uffici diocesani di pastorale della scuola e ai coordinatori regionali del settore convenuti e agli altri invitati: ai membri della Consulta Nazionale di pastorale della scuola, ai membri del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica e ai direttori dei Servizi diocesani per l'insegnamento della religione cattolica che hanno voluto essere presenti.

Ringrazio S.E. Mons. Lorenzo Chiarinelli, Vescovo di Viterbo, che presiederà la preghiera iniziale del convegno e ci rivolgerà la sua parola di saluto e S.E. Mons. Diego Coletti, Vescovo di Livorno e Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università che aprirà i lavori con il suo intervento introduttivo. Ringrazio anche S.E. Mons. Michele Seccia, Vescovo di San Severo (Foggia) che domani presiederà la sessione dei lavori e la celebrazione eucaristica.

1. L'obiettivo generale del Convegno

L'obiettivo generale è quello di consolidare in tutte le diocesi il carattere organico della pastorale della scuola (adeguato all'ampia e profonda riforma del sistema di istruzione e di formazione avviata a partire dal DPR 275/99 alla Legge 53/2003) e quello della sua integrazione con gli altri settori diocesani della pastorale d'ambiente e della pastorale ordinaria. Si tratta di un traguardo necessario, ma che richiede ancora molto lavoro e un miglioramento nel raccordo tra Ufficio Nazionale, coordinamento regionale e chiese particolari: è la pastorale della scuola stessa che va rimotivata e sempre meglio orientata a rispondere ai grandi cambiamenti intervenuti nel rapporto tra scuola, sviluppo e trasformazioni socio-culturali del Paese. In effetti, nel corso del 2003, al convegno nazionale di Rocca di Papa si cercò di abbozzare le linee di una pastorale dioce-

sana integrata capace di promuovere una evangelizzazione imperniata sul continuum educativo tra scuola, IRC, famiglia, catechesi. In concomitanza con le impegnative e delicate questioni riguardanti l'immissione in ruolo degli IdR che hanno coinvolto molti responsabili diocesani al convegno di Grado, nel marzo 2004, al convegno di Taranto, nel marzo 2005, e al meeting di Roma, nell'ottobre 2005, l'Ufficio Nazionale non ha convocato a convegno i direttori diocesani nel corso del 2004. Per lo stesso motivo, nel 2005, il convegno di Grosseto, che ha visto la partecipazione di una cinquantina di diocesi, è stato celebrato in luglio e cioè in una data che non risultasse troppo ravvicinata rispetto alle scadenze appena ricordate.

La necessità di contattare le diocesi ci ha portato, nel corso del mese di gennaio 2006, a organizzare tre incontri riservati ai direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola rispettivamente a Brescia (32 diocesi rappresentate) per la circoscrizione del Nord, a Roma (20 diocesi rappresentate) per il Centro e a Napoli (40 diocesi rappresentate) per il Sud/Isole.

Al Convegno odierno partecipano 38 Direttori che nella loro Diocesi sono formalmente incaricati come responsabili di un unico ufficio competente sia per il settore della pastorale della scuola che per quello dell'IRC e 32 Direttori che sono formalmente incaricati come responsabili di un ufficio competente solo per il settore della pastorale della scuola. Sono presenti anche 30 direttori formalmente incaricati come responsabili di un ufficio competente solo per il settore IRC. In totale le diocesi rappresentate sono 85 (4 dall'Abruzzo-Molise, 2 dalla Basilicata, 4 dalla Calabria, 11 dalla Campania, 3 dall'Emilia Romagna, 6 dal Lazio, 3 dalla Liguria, 10 dalla Lombardia, 2 dalle Marche, 5 dal Piemonte, 7 dalla Puglia, 8 dalla Sicilia, 9 dalla Toscana, 8 dal Triveneto, 3 dall'Umbria). Infine va sottolineato che hanno partecipato al Convegno 10 coordinatori regionali di pastorale della scuola in rappresentanza della Calabria, della Campania, della Liguria, della Lombardia, delle Marche, del Piemonte, della Puglia, della Sicilia, della Toscana e del Triveneto.

2.
**La speranza come
componente
dell'antropologia
cristiana e
dell'educazione**

Nella Sua pagina di presentazione del documento preparatorio, il Cardinale Tettamanzi chiede come possa "essere plasmata una nuova prospettiva antropologica nell'epoca della complessità", e il documento in effetti suggerisce, in momenti diversi e in passaggi anche indiretti, gli elementi di un disegno antropologico.

La speranza – e la ri-proposizione della speranza umana alla nostra comprensione – può diventare il primo tassello di una ricostruita antropologia, non certo in termini che confondono la Speranza come virtù teologale e la speranza come componente psi-

3.
La scuola e
l'educazione dentro
l'orizzonte di una
tradizione condivisa
e carica di
speranza

cologica, in qualche modo generica, della natura umana. Tuttavia non c'è dubbio che la virtù teologale della Speranza getti, con la sua presenza, un fascio di luce sulla comprensione della speranza che ci appare come naturale dimensione della vita di ogni essere umano.

La concezione antropologica e l'educazione costituiscono elementi esistenzialmente inseparabili: il processo educativo, che è sostanzialmente un processo di *umanizzazione*, si compie sempre al confronto con una forma ideale di "umanità" desiderabile, a sua volta proposta da una "tradizione" condivisa, mediata successivamente, e/o parallelamente, dalle famiglie, dall'istruzione formale, e dall'ambiente sociale e culturale in cui si cresce, quali che ne siano i mezzi di comunicazione specifica.

È stato osservato che "il termine *tradizione* non gode di buona fama". Certamente, legando il senso della "tradizione" alla nozione di "educazione", la presente "cattiva fama" rimbalza da un termine all'altro e li nega entrambi. Nell'epoca dell'individualismo libertario, la tradizione diventa un ostacolo e l'educazione un illecito. In realtà la tradizione non è mai un puro "deposito" ma piuttosto un dinamismo continuo cui ogni nuova generazione apporta il proprio contributo. Non dovremmo dunque avere timori nel conciliare il senso cristiano di una Tradizione come deposito di Verità rivelata, con il riconoscimento di una tradizione culturale, segnata dalle sue matrici giudaico-cristiane, ma fortemente dinamica, così come di altre e diverse tradizioni culturali, anch'esse segnate da matrici religiose. Il punto è che il processo educativo si compie sempre dentro l'orizzonte di una tradizione, anche nell'eventuale conflitto degli orizzonti culturali che si scontrano.

Così come la tradizione non è mai puro deposito, l'educazione non è mai una semplice "trasmissione", costituendo piuttosto un processo interattivo di corresponsabilità progressive. Essa ha come fine specifico il raggiungimento di una soglia di autonomia psichica e materiale che è la pre-condizione della libertà etica come della criticità della coscienza personale. Su un piano diverso, anche la conoscenza (quella che genera la persona) non è mai realmente "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata" nella mente dello studente.

Se ora riconsideriamo l'ambito tradizione nel senso ampio che abbiamo detto, la prima riflessione è che ogni tradizione culturale è sempre intrisa di speranza, fino a che essa è viva. La fine della speranza impedisce di assumersi sul piano personale la responsabilità dell'educazione e dell'insegnamento. Col tempo, la reale consistenza, il senso dell'educare e dell'insegnare, spariscono dall'orizzonte culturale; se ne parla come di un concetto falso e di una pre-

tesa illecita, e comunque superflua. In luogo di una speranza condivisa, fra gli adulti e le nuove generazioni si stabilisce così un reciproco sospetto che è spesso più dannoso per i giovani, privati del supporto della tradizione e invitati implicitamente a ridefinire l'umanità che è in loro in base a modelli da inventare.

4.
Sessione inaugurale
del convegno: la
fede, la ragione,
l'etica pubblica e
l'educazione

Le finalità istituzionali del sistema di istruzione e di formazione riguardano la formazione della persona, del cittadino e del lavoratore, ma si stenta a riconoscere la responsabilità educativa del sistema istruttivo quando nell'orizzonte culturale complessivo l'idea stessa di educazione tende a venir meno. Nello stesso tempo, in nome di un malinteso concetto di laicità, si vorrebbe confinare nel privato l'esperienza della fede e non riconoscere il contributo che viene da una elaborazione culturale e pedagogica cristianamente ispirata e capace di alimentare lo sviluppo di un'etica pubblica condivisa non rinunciataria ma aperta alla vocazione trascendente della persona e capace di arricchire la convivenza civile.

Si tratta di spostare in avanti le frontiere della razionalità umana per renderla più conforme al disegno di Dio sull'uomo. La dottrina sociale della Chiesa (e la stessa animazione cristiana della scuola) non vuole sminuire o contrapporsi al legittimo potere esercitato dallo Stato, ma semplicemente purificare e illuminare la ragione, offrendo il proprio contributo alla formazione delle coscienze. Quale ragione? Quale pedagogia? Qual è l'apporto della riflessione filosofica e di quella pedagogica in un contesto di post-modernità?

Lo abbiamo chiesto rispettivamente al Prof. Vittorio Possenti, Ordinario di Filosofia politica all'Università di Venezia, la cui relazione ha per titolo: *"La fede, la ragione, l'etica pubblica"* e al Prof. Giuseppe Acone, Ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Salerno, il cui intervento sarà il seguente: *"Elaborazione pedagogica, educazione e speranza in un contesto di relativismo etico"*.

5.
Seconda sessione.
Punti qualificanti
della pastorale
della scuola. Criteri
di discernimento

Siamo alla vigilia di una importante scadenza elettorale e al termine di una legislatura che, sui temi della riforma istituzionale, della scuola, della formazione professionale e dell'università, ha visto e vede contrapporsi vivacemente le forze politiche e sociali. Lo stesso mondo cattolico è apparso diviso nella valutazione di merito e nelle strategie. Inoltre, la stessa impostazione della pastorale della scuola risente delle trasformazioni sociali e culturali in corso. Domani la mia introduzione cercherà di fare il punto sulla situazione della pastorale della scuola. Successivamente la matti-

nata sarà dedicata alla discussione su due aspetti di grande importanza che saranno presentati rispettivamente da don Fabio Togni, Direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola della Diocesi di Bergamo e da Mons. Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazionale della CEI per l'IRC. L'intervento di Don Fabio Togni ha per titolo: *"L'Ufficio, la Consulta e le Associazioni laicali"* e tratta i temi della testimonianza associata dei laici nella scuola e la loro corresponsabilità nella comunità ecclesiale anche mediante il riconoscimento del loro specifico ministero laicale di docenti (dirigenti, personale educativo), genitori, studenti. L'intervento di Mons. Giosuè Tosoni ha per titolo: *"L'IRC e la pastorale della scuola"* e contiene riflessioni e istanze per un loro sempre più efficace raccordo pastorale. Nella mattinata il dibattito sarà pubblico e si svolgerà in sala. Il pomeriggio sarà dedicato alla discussione su altri due temi. Quello de *"La formazione iniziale dei docenti"* sarà introdotto dal Prof. Sergio Ciatelli, esperto di problemi giuridici dell'IRC, ricercatore del Centro Studi per la Scuola Cattolica, Dirigente scolastico. Il secondo, *"La scuola cattolica nella Chiesa particolare. Il servizio dell'Ufficio Diocesano per la Scuola"*, sarà esposto dal Prof. Don Aldo Basso, Direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola della Diocesi di Mantova e Consulente Ecclesiastico Nazionale della FISM.

6.
**In cammino con la
Chiesa italiana
verso il Convegno
ecclesiale di Verona**

Nel corso del 2003 e del 2004, con la collaborazione dei Responsabili regionali di pastorale della scuola e il coinvolgimento di un cospicuo numero di pedagogisti e teologi, l'Ufficio ha cercato di riflettere sul carattere di sfida educativa (per l'annuncio della fede e la sua forza umanizzante) di alcuni processi culturali di importanza cruciale per la nostra convivenza civile e il suo sviluppo. Si è trattato di quattro seminari focalizzati sui seguenti temi: *"Manipolazione e artificializzazione"* (28-29 marzo 2003), *"La costruzione dell'identità"* (20-21 giugno 2003), *"Economia e lavoro"* (26-27 settembre 2003); *"Interculturalità"* (7-8 novembre 2003). Gli atti dei lavori seminariali sono stati pubblicati nei nn. 2 e 3 del Notiziario UNESU CEI 2005. Su queste tematiche è in corso la predisposizione di 4 dossier che possono essere un utile strumento di lavoro per attivare anche in via sperimentale dei laboratori territoriali. Se ne parlerà nella sessione conclusiva di sabato. Nella stessa mattinata, prima delle conclusioni finali, sarà lasciato lo spazio anche per riflettere sulle iniziative da intraprendere in preparazione e per una significativa partecipazione del mondo della scuola e dell'università al Convegno ecclesiale di Verona.

Ora vogliamo iniziare con la preghiera presieduta da S.E. Mons. Lorenzo Chiarinelli. Il contatto vivo con Cristo evita che l'esperienza della smisuratezza del bisogno e dei limiti del proprio operare possano, da un lato, spingere nell'ideologia o, dall'altro lato, diventare tentazione a cedere all'inerzia e alla rassegnazione. Sull'esempio di Maria e dei Santi attingiamo in Dio la luce e la forza dell'amore che vince ogni oscurità ed egoismo presenti nel mondo.

S

aiuto

S.E. Mons. LORENZO CHIARINELLI - Vescovo di Viterbo

Dopo il momento di preghiera che introduce il Convegno, sono assai lieto di poter prendere per un momento la parola e darvi il benvenuto: il benvenuto in questa Chiesa e in questa comunità di Viterbo.

Desidero subito far riferimento al Convegno che l'Ufficio nazionale ha svolto in questo stesso mese di marzo, proprio qui per gli universitari (circa 1000 partecipanti): un Convegno che ha visto grandi energie e coloro che nella scuola sono soggetti e protagonisti, gli studenti, riflettere e guardare innanzi.

Facendo riferimento a quell'avvenimento, desidero rivolgere un ringraziamento cordialissimo innanzitutto all'Ufficio nazionale: grazie don Bruno, grazie ai tuoi collaboratori perché il vostro è un servizio che coglie attese vive e energie di cui il nostro Paese è ricco, e che hanno bisogno – come ricordavi poc'anzi – di compagnia. Lasciate che saluti caramente i Vescovi fratelli, mons. Diego e mons. Michele, e saluti tutti voi, attivi nei diversi ambiti e con le specifiche competenze. A nome mio e a nome di questa Chiesa benvenuti, e mi auguro che vi troviate a vostro agio.

Siamo qui in questo luogo che per la scuola conserva degli elementi fecondi e felici suggestioni: era un convento domenicano e fino a qualche tempo fa è stato anche il seminario teologico e quest'aula è intitolata a Lacordaire. Abbiamo già nel luogo degli stimoli che ci possono aiutare e accompagnare. Mi auguro che sia proprio così.

Nella preghiera che ora abbiamo fatto, nell'inno, è detto: "Tu segni i ritmi del mondo, i giorni, i secoli e il tempo". Questa espressione indubbiamente richiama l'idea del cammino, un cammino certo nello spazio e l'idea, la figura del pellegrino dantesco nel cammino si fa evidente, ma è anche e soprattutto un cammino nel tempo e quindi il procedere, il guardare avanti. A me pare che qui si inserisca in maniera molto forte la speranza che voi in questo Convegno tematizzate e che è già stata richiamata e che ora sarà esplorata dalle relazioni, a cominciare dalla prima del prof. Vittorio Possenti. La speranza: sì, perché al di là delle riflessioni filosofiche, letterarie e teologiche che questo tema richiama, credo che ci sia bisogno di ravvivarla nel senso paolino del termine, di farla riesplodere, eliminando forse un po' di cenere che vi si è posata sopra. In verità nei decenni passati si è avuto sia sul piano filosofico che sul piano teologico un vero boom della riflessione sulla speranza, da Bloch e Moltmann ecc. Poi è succeduto un momento di stanca e probabilmente proprio la difficoltà di guardare avanti e cioè questa bassa tensione nei confronti del futuro ha fatto abbassare le ali. La speranza inserita proprio in questo cammino nel tempo a me pare che si collochi per noi cristiani tra

l'Esodo e l'Avvento: l'Esodo, è questo guardare avanti, l'Avvento è il dono. Pietro nella sua prima lettera che ampiamente viene tematizzata, anche in ordine a Verona, parla di una eredità che "è conservata nei cieli per voi", il che vuol dire che la speranza è il Cristo, è il Cristo Risorto. La nostra storia è il nostro andare e il suo venire.

A questo punto per rimanere nel mondo della scuola, vorrei richiamare il titolo provocatorio di un testo del teologo Giuseppe Angelini: "*Educare si deve, ma si può?*". Non vorrei prendere assolutamente tempo però il mio salute, non puramente formale, vorrebbe cogliere proprio questa domanda. Il "si deve", certo, indica la pastorale della scuola, il "si può" apre l'interrogazione che certamente fa problema.

Al fine di avviare l'elaborazione di una risposta e indicare qualche pista di cammino, vorrei mettere sul tappeto – appena per accenni – *alcune sfide* presenti nell'universo culturale e che vanno emergendo come vere derive anche sul piano educativo e, insieme, vorrei suggerire – solo suggerire – alcuni *atteggiamenti culturali*, capaci e addirittura pregiudiziali per dare consistenza alla speranza su tutto il fronte antropologico e, in particolare, su quello pedagogico.

Mi limito ad indicare tre sfide (e/o derive) o *rischi*.

- 1) Da un lato quello che chiamerei il *qualunquismo*, cioè il pensare che qualsiasi percorso, qualsiasi proposta, qualsiasi scelta, è compatibile con la libertà, con la formazione della persona, con la convivenza che sia civilmente significativa. È il rifugiarsi nello spazio del relativismo.
- 2) L'altro rischio è l'*omologazione* che oggi è rischio molto diffuso o possibile. Rischio di omologazione significa che, in un mondo così variegato, di fronte alla perplessità dell'apertura di scenari diversi e spazi molteplici, la tentazione che si manifesta è quella di raggruppare e omologare, come una falce che pareggia le erbe di un prato, nel tentativo di sentirsi tranquilli.
- 3) Come anche il privilegiare l'*abilitazione* e la *strumentalità*. Il pensare, infatti, che le lingue e la tecnologia prese in sé siano una risposta ad un mondo plurale, articolato e in movimento, è a mio avviso una sostanziale ingenuità. Perché la tecnologia è l'uso di determinati strumenti, ma la domanda su chi usa questi strumenti e quali sono i fini dell'uso degli strumenti in un processo formativo è e resta problema prioritario.

In positivo, come risorse o compiti o *ragioni di speranza*.

La cultura del rispetto. Siamo stati abituati da maestri assai noti (Marx, Nietzsche, Freud) alla cultura del sospetto. La fenomenologia riporta la fiducia nel reale che è dato e apre su quella realtà nascosta che è in ogni cosa. È stato giustamente scritto: "Il rispetto non è un'aggiunta sentimentale delle cose belle e pronte... esso è al contrario l'atteggiamento in cui si percepisce qualcosa di più, che

l'irrispettoso non vede e per il quale egli è cieco: il mistero delle cose e la profondità del valore delle loro esistenze" (Max Scheler). Ma, allora, il rispetto così inteso potrebbe chiamarsi venerazione, riverenza. E a nessuno sfugge quale stile di relazione da tutto ciò possa e debba derivare.

Cultura dell'attenzione. Questa parola sembra ovvia, ordinaria, comune. Ed è ritenuta da molti virtù modesta, quotidiana, feriala. Eppure né l'ascesi né la filosofia possono disattenderla. I monaci della grande tradizione greca l'hanno posta accanto alla sobrietà e l'hanno sempre ritenuta necessaria per giungere alla quiete profonda del cuore (*hesychia*) che è vertice della preghiera continua. In occidente l'attenzione è stata chiamata "la preghiera del cuore" (Malebranche) e, per Leibniz, essa è un dono della grazia. Edith Stein ci insegna che l'attenzione è la capacità di accogliere veramente la realtà nella sua individualità e nelle sue esigenze. In verità ci è facile rilevare come nella vita ordinaria noi non siamo veramente attenti: neppure ci accorgiamo della inadeguatezza delle nostre risposte. La distrazione, la rimozione, la banalità, il vuoto di pensiero corrono il rischio di produrre in noi meccanismi di chiusura psicologica, di irrazionalità etica, di perdita del contatto con il cuore. Non si è più capaci di "guardare con occhi spalancati".

Cultura dell'umiltà. Ecco che questa parola, virtù cristiana, entra nel regno della filosofia e diventa una virtù a vocazione filosofica. Certo il pensiero moderno è stato dominato fortemente dall'orgoglio trascendentale tradotto in possesso, dominio, prepotenza. Oggi riemerge con forza l'atteggiamento che è fiducia nelle cose stesse, che è disponibilità a lasciare parlare, prima di imporgli una storia, una regola. Questa umiltà, allora, si accompagna, in metafisica, al realismo e, nella relazione tra persone, mette prima la domanda che la risposta, prima l'accoglienza esile della voce del reale e l'emergere fragile del valore che non l'imposizione dell'ordine inteso secondo la morale kantiana. Scrive con linguaggio di alta liricità e profondo stile evangelico Max Scheler: "L'umiltà apre l'occhio dello spirito per tutti i valori del mondo. Solo l'umiltà, che parte dal fatto che niente è meritato e tutto è dono e miracolo, fa guadagnare tutto". Per essere umili così bisogna amare: solo chi è innamorato è capace di presentarsi disarmato, povero, nudo affinché l'altro si riveli per quello che realmente è e ha nel cuore.

Concludo con l'augurio del Salmo 127 che abbiamo or ora recitato: "I tuoi figli come virgulti d'olivo intorno alla tua mensa". Voi vivete in questo mondo della scuola: ci auguriamo tutti che questi virgulti di ulivo siano in grado di maturare e di offrire un olio che alimenti le loro vite, alimenti la nostra società e illumini il cammino da percorrere.

Buon lavoro e auguri.



Introduzione al Convegno

S.E. Mons. DIEGO COLETTI - Vescovo di Livorno;
Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica,
la scuola e l'università

Penso che il mio primo compito sia quello di dire a tutti voi la simpatia, la stima e anche la gratitudine dei vescovi italiani, dei vostri vescovi, per il delicato impegno che vi è stato chiesto e per la responsabilità che grava sulle vostre spalle.

Mi pare una cosa interessante che questo convegno sia esplicitamente dedicato alla pastorale della scuola. Questo tema va ancora fatto crescere in Italia, nel senso che troppe volte la pastorale della scuola all'interno della progettazione pastorale diocesana ecclesiale in genere e diocesana in particolare è sacrificata a favore di altre attenzioni. Il numero già cospicuo di diocesi qui presenti non ci deve far dimenticare che una buona metà delle diocesi sono assenti. Anche se siamo in crescita, credo che sia importante che l'attenzione alla pastorale, all'animazione cristiana dell'ambiente scolastico a tutti i livelli e in tutte le modalità corrette possibili si diffonda. Così la nostra missione guarda al futuro della nostra cultura, al futuro del processo educativo, appunto con speranza.

Ho preparato qualche semplice appunto sperando di non portar via troppo tempo ai relatori e nella convinzione di condividere forse con voi qualche riflessione da un punto di vista più propriamente pastorale, mentre altre competenze più specifiche saranno messe a nostra disposizione durante il convegno.

Tento di tenere in prospettiva il convegno di Verona e parto dal tema della speranza, Sono andato a riprendere un testo che avevo già letto molto tempo fa dell'allora cardinale Joseph Ratzinger, che è intitolato "Guardare Cristo. Esercizi di fede, speranza e carità" e mi sono soffermato su questo testo: "Io credo che è possibile comprendere la vera essenza della speranza cristiana e riviverla (non si tratta solo di una cosa intellettuale ma di una esperienza vitale), solo se si guarda in faccia alle sue imitazioni deformative che cercano di insinuarsi dappertutto. La grandezza e la ragione della speranza cristiana vengono in luce solo quando ci liberiamo dal falso splendore delle sue imitazioni profane".

Provocato da questa affermazione mi sono sforzato di vedere anch'io quali sono queste imitazioni profane della speranza, queste sue "caricature" profane, cercando di mettere in evidenza come da ciascuna di esse dipende una diversa idea di educazione.

Ne ho individuate tre, con tre deformazioni del processo della scommessa educativa.

La prima imitazione profana della speranza è l'ottimismo. Qui il Papa distingue tra un ottimismo di temperamento, che di per sé è una cosa positiva, perché essere uomini e donne che guardano con ottimismo al senso della vita, al futuro, alla situazione in cui viviamo costituisce un valore per una cultura, da un ottimismo ideologico che invece è pericolosissimo. Tale ottimismo ideologico può reggersi su base sia liberale sia marxista: nel primo caso esso è fede nel progresso mediante evoluzione e mediante lo sviluppo della storia umana scientificamente guidata, nel secondo caso esso è fede nel movimento dialettico della storia, nel progresso, mediante lotta di classe e rivoluzione.

Ebbene, in entrambi questi casi più che di vera e propria speranza si dovrebbe parlare di una attesa dell'evoluzione futura, purché se ne pongano le premesse, purché si educi il cittadino di domani a *conformarsi alle leggi necessarie* del "progresso". Questa è la storia di tutte le ideologie, di tutte le dittature, di tutti i tentativi elaborati da una bassa concezione – permettetemi questa parola – dell'Illuminismo: io so la verità e, se educo, devo conformare al mio sapere il soggetto al quale offro un servizio educativo...

La seconda caricatura è quasi il contrario dell'ottimismo. Ma non è costituita dalla disperazione, che è un fenomeno invece molto più sano anche nella sua caratteristica patologica, in quanto tende a scuotere il soggetto ed innescare di nuovo processi di speranza. Si tratta invece semplicemente della *rassegnazione a non sperare, se non nel senso banale del termine*: con affermazioni del tipo: "si può sperare che potrebbe anche darsi...", "forse può avvenire che...": cioè una speranza sempre e costantemente aperta alla delusione, alla possibilità di essere smentita. Quando questo modo di concepire la speranza semplicemente come un'attesa di ipotesi percentuali dello sviluppo diventa l'orizzonte generale della cultura e della vita, si potrebbe dire che tutta l'educazione dovrebbe essere un *disincanto*, come dice Marcel Gauchet. Educare significa disincantare la gente incantata, proporre e teorizzare il pensiero debole che non solo non ha risposte ma perfino rinuncia a fare domande sulle questioni di fondo della speranza vera; perché l'unica speranza possibile data all'uomo è la scommessa su una percentuale.

La terza caricatura della speranza, con annessa deviazione del processo educativo, è *la speranza oggettivata*: tutto ciò in cui io posso sperare è un qualcosa, è un "che": "io spero che...". Si afferma che non c'è altro modo di declinare l'esperienza della speranza se non verso un oggetto del desiderio. Se nel primo caso l'educazione diventa conformazione a una verità ideologica e nel secondo caso diventa disincanto per togliere l'idea di una speranza che non delude, in questo terzo caso *l'educazione diventa puro e semplice ad-*

destramento: se ti offro un servizio educativo, ti spiego “come si fa”; non mi domandare perchè, non mi domandare il senso, ti spiego solo come si fa per raggiungere la “cosa” che è il centro della tua speranza.

Molte altre volte, in altre occasioni, ho citato con indignazione la pubblicità televisiva di una marca di telefoni cellulari come un esempio di quella che chiamerei una bestemmia antropologica. Quando per farvi acquistare il telefonino di terza generazione si dice che lo scopo della vita è far sì che “tutto sia intorno a te” si dice qualcosa di assolutamente contrario alla dignità della persona umana. Ebbene, la stessa azienda ha oggi cambiato slogan, forse trovandone uno peggiore. Non è più “tutto intorno a te”, ma è “life is now”, che vuol dire “la vita è adesso”, traduzione anglosassone del vecchio adagio di medicea memoria, “chi vuol esser lieto sia, del diman non v'è certezza”.

Credo che l'educazione debba essere proprio il contrario, nel senso che educazione in genere e educazione alla speranza si connettono strettamente: “life is tomorrow”, “life is your hope”, “la vita è domani”, “la vita è la tua speranza”.

Ricordo uno dei miei amori di gioventù filosofica: Gabriel Marcel, che ha scritto un trattato sulla speranza. Egli dice che il vero modo di esprimere il termine “spero” non è mai “io spero che”, la speranza oggettivata, la speranza della riflessione prima; ma è la speranza della riflessione seconda, ed è sempre “io spero in te per noi”.

“Io spero in te per noi”: se diamo alla speranza dei contenuti umani, dei contenuti relazionali, sapendo che linguaggio, intelligenza, ricerca, studio hanno a questo livello la loro espressione massima, qualitativamente massima, allora potremmo aprire gli alunni delle nostre scuole a una speranza creativa, responsabilizzante, e – fatemi dire – incantevole. Proprio il contrario del disincanto.

Concludo con l'individuazione del vero nemico della speranza: qual è oggi il vero nemico della speranza? Ho già accennato l'esclusione del nemico che subito ci viene in mente ma che non è così esiziale: il vero nemico della speranza non è la disperazione perché la disperazione ha ancora la possibilità di provocare il contraccolpo. Il vero nemico della speranza, se vogliamo chiamarlo con il suo nome proprio è l'accidia. Il vero nemico della speranza è la pigrizia spirituale, comunque sia provocata, comunque si sia insinuata nel cuore delle nuove generazioni e nel cuore dei nostri ragazzi.

Incontrando molte volte i dirigenti scolastici e gli insegnanti delle scuole della diocesi mi sento dire questo: che i ragazzi non hanno più voglia di pensare, di fare la fatica del concetto, la fatica

del comprendere. Non sono più animati dall'“epistemofilia” di cui parlava Freud. Questa sorta di accidia diventa una specie di elemento diffuso della cultura dell'Occidente, ed è la vera pandemia contro la salute della speranza! Bisognerà che come cristiani ci ricordiamo che la speranza che non delude è quella che è stata diffusa nel nostro cuore attraverso il dono dello Spirito Santo che ci ha comunicato la relazione profonda ed essenziale con l'amore di un Dio che non fa tante altre cose e poi anche, a tempo perso, ama ma di un Dio che è amore e come tale è insieme la meta e la sostanza stessa della nostra speranza.

I SESSIONE

**LA FEDE,
LA RAGIONE,
L'ETICA PUBBLICA
E L'EDUCAZIONE**

R

elazione

La fede, la ragione, l'etica pubblica

Prof. VITTORIO POSSENTI - Ordinario di Filosofia Politica all'Università di Venezia; Membro della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali

Inizierò con alcuni interrogativi che faranno sfondo al mio intervento, e che si ispirano al titolo generale che nomina “Le ragioni della speranza”. Successivamente introdurrò il tema specifico della fede, ragione ed etica pubblica.

1. Abbiamo realmente motivi per sperare o la nostra è soltanto vana proiezione e stanca retorica?
2. Quali le opportunità e gli ostacoli che un progetto ‘speranzoso’ e sapienziale incontra nell’attuale congiuntura culturale ed educativa in Italia? Una prospettiva amica della persona, animata dalla fede e capace di solidi radicamenti razionali?
3. Quale tipo di etica pubblica si profila come necessaria, e soprattutto quale tipo di dialogo sulla persona, in rapporto alla permanente centralità della ‘questione antropologica’?

1.
Che cosa significa
sperare per gli
uomini di oggi?

Il documento preparatorio al prossimo convegno ecclesiale di Verona, ruotante intorno al tema “Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo”, si ispira alla prima *Lettera di Pietro* che esorta a lasciarsi trasformare dalla misericordia di Dio “per una speranza viva, per un’eredità che non si corrompe, non si macchia e non marisce” (1Pt, 1,4). Lo stesso documento individua nella speranza nella Resurrezione la testimonianza principale che i credenti devono oggi offrire.

La speranza che è virtù teologale e valore umano, non è uno sperare a casaccio, ma un fondarsi su qualcosa di reale. Se consideriamo la speranza umana (*espoir* più che *espérance*, volendoci riferire alla lingua francese che possiede due termini per dire ‘speranza’) non si tratta di edificare utopie più o meno solide dove riversare, ma solo sulla carta, il nostro bisogno astratto di speranza, ma di confrontarsi con la severità della realtà per operarne un mutamento, per riportarla ad una maggiore verità e bene, per conferire un miglioramento all’esistenza. I segni di speranza non possono

prescindere dalla conoscenza delle forme del negativo e della disperazione. Non vedrei altro significato per uno sperare efficace: sperare astrattamente ed in universale è fuga disincarnata. Le ragioni della speranza fioriscono quando siamo in grado di indicare in modo persuasivo le distonie e le negatività, e di operare per mutarle, aprendole al vero, al bene al bello, all'incontro, alla riforma.

Il rilievo della speranza si intende sotto due profili:

a. dal lato della *purificazione della memoria*, nel senso che l'uomo, ogni uomo è vero figlio della sua memoria. Le nostre vite singole e collettive sono plasmate molto più di quanto crediamo dalla memoria che opera in noi, di modo che la purificazione della memoria, il liberarsi dal peso opprimente della 'memoria negativa' – siamo noi uomini finiti? Abbiamo ancora futuro o ogni strada è per noi chiusa? Dove e come sbagliammo? – rappresenta una condizione fondamentale di equilibrio: una liberazione dalla memoria eternamente interrogativa propria dei morti che non hanno più domani; una via di uscita per non soccombere sotto il peso di un passato che non vuole passare e che ci opprime coi suoi fantasmi a cattivi ricordi. Ora la speranza purifica la memoria negativa e si slancia verso il domani, è fonte di attività e di proiezione.

La mente corre ad una preghiera di D. Bonhoeffer, composta durante la prigionia, di cui trascriviamo alcuni versi che danno il senso della differenza fra passato pesante e futuro aperto:

“Le cose passate tormentano i nostri cuori
il peso duro dei giorni brutti ci opprime:
o Signore, dà ai nostri spiriti affranti
la salvezza che ci hai preparato.

...

Custoditi meravigliosamente da forze buone
aspettiamo, felici, le cose future;
Dio è con noi la sera e la mattina
e, sicuramente, ogni nuovo giorno”.

Il rinnovarsi della speranza nel superamento purificante del passato richiede quel atteggiamento che i grandi spirituali chiamavano la disciplina della mente: il mettere a tacere il proprio io, porre ordine in se stessi. “Uno dei punti sui quali insistono maggiormente i grandi Padri del deserto, gli antichi asceti e monaci, è la disciplina della mente. È sommamente necessario imbrigliare i propri pensieri, dare loro un ordine, non lasciare divagare la fantasia in qualsiasi direzione, ma difenderla da ciò che la confonde e l'abbassa. La lotta per il dominio della mente dura per tutta la vita, pur se a poco a poco può diventare una buona abitudine e quindi comporta minor fatica“ (C.M. MARTINI, *Cambiare il cuore*). *Serva ordi-*

nem et ordo servabit te. Custodisci l'ordine e l'ordine ti custodirà: la speranza mette ordine nel guazzabuglio del nostro cuore e delle nostre passioni. Aiuta a superare la vita fragile e tirata da troppe parti cui non di rado ci arrendiamo.

b. In secondo luogo il rilievo della speranza si misura in rapporto alla *proiezione verso il domani*, nella ricerca di cose nuove e in un'apertura fiduciosa alla vita: la speranza dunque come fattore indispensabile di equilibrio. La mancanza di speranza rinchiude l'uomo in se stesso, aumenta le sue angosce esistenziali, taglia la relazione con l'altro: qualcosa di molto oneroso da portare, perché in certe epoche della vita, in certi passaggi difficili erompe in noi il bisogno profondo di volgerci a qualcuno, a un altro, con cui dialogare e comunicare. Dichiarandosi atea, una celebre attrice ha osservato che l'ateismo le pesava perché non poteva esplicitare il bisogno umano primario di essere in "relazione con", e cercava con fatica di sostituire il dialogo col ricordo di persone care scomparse.

Nel rapporto col domani entra intensamente la domanda escatologica, l'idea che la storia abbia una direzione, che cammini verso una pienezza che va al di là di essa. Ora proprio questa dimensione centrale della speranza appare oggi offuscata, come osserva il documento preparatorio del prossimo convegno ecclesiale¹.

¹ Sulla grandezza della speranza pare quasi obbligatorio citare alcuni versi di Péguy, alla cui profondità e fascino è difficile sfuggire:

"La Foi est une Épouse fidèle.
La Charité est une Mère...
L'Espérance est une petite fille de rien du tout.
Qui est venue au monde le jour de Noël de l'année dernière...
C'est cette petite fille pourtant qui traversera les mondes.
Cette petite fille de rien du tout.
Elle seule, portant les autres, qui traversera les mondes révolues...
La petite espérance s'avance entre ses deux grandes soeurs
Et on ne prend seulement pas garde à elle...
Le peuple chrétien ne voit que les deux grandes soeurs, n'a de regard que pour les deux grandes soeurs.
Celle qui est à droite et celle qui est à gauche.
Et il ne voit quasiment pas celle qui est au milieu.
La petite, celle qui va encore à l'école.
Et qui marche.
Perdue dans les jupes de ses soeurs.
Et il croit volontiers que ce sont les deux grandes qui traînent la petite par la main...
Les aveugles qui ne voient pas au contraire
Que c'est elle au milieu qui entraîne ses grandes soeurs...
C'est elle, cette petite, qui entraîne tout.
Car la Foi ne voit que ce qui est.
Et elle elle voit ce qui sera.
La Charité n'aime que ce qui est.
Et elle elle aime ce qui sera".

Tratto da "Le porche du mystère de la deuxième vertu", in CHARLES PÉGUÏ, *Oeuvres poétique complètes*, Gallimard, Paris 1975, p. 536-539.

La speranza è *decisiva anche nella realtà sociale e civile*. In proposito diventa necessaria la domanda: che ne è oggi in Italia (e in Europa) della così necessaria proiezione verso il futuro? Non dobbiamo riscontrare con disagio una considerevole stanchezza spirituale e perfino vitale e demografica degli italiani/europei? Forse non sappiamo più guardare avanti, e il futuro crea in noi più timore che fiducia. Abbiamo spesso la sensazione di una società vecchia, stanca che osa meno e si rinchiede.

L'Italia, l'Europa sono stanche di vivere? Stanno velocemente precipitando nel baratro di un suicidio demografico? Vari segnali sembrano indicarlo. Col declino demografico sta venendo meno il mondo culturale e tecnico-secolare europeo proprio nel momento del suo massimo successo, testimoniato da un'estensione planetaria delle sue conquiste e tecnologie. L'Europa appare paralizzata dall'interno, e all'interno declino delle forze spirituali portanti sembra corrispondere la crisi demografica. Secondo G. Steiner "è del declino irreparabile dell'Europa che si tratta, un declino dovuto alla stanchezza, a una stanchezza enorme". Gli europei sembrano stanchi di vivere, di stare al mondo, spesso privi di tensione verso il domani; affaticati forse per un eccesso di storia. C'è una strana mancanza di voglia di futuro. I figli, che sono il domani, vengono visti come una minaccia per l'oggi. Si pensa o si sussurra che essi ci portino via qualcosa della nostra vita (Card. Ratzinger). Non vengono sentiti come una speranza e una proiezione, ma come un peso, quasi una zavorra.

Ciò provoca una frattura tra generazioni che mette in causa la famiglia, per secoli l'istituzione centrale della solidarietà intergenerazionale, in cui la continuità fra anziani, adulti, e nipoti coinvolgeva tre generazioni e i parenti collaterali. In questo modo la famiglia contribuiva in maniera determinante alla formazione di capitale umano e sociale, preziosa eredità per il futuro. Pur rifiutando di apparire i nostalgici di una società talvolta immaginata, è indubbio che questa solidarietà si è affievolita e che la famiglia attuale tende, sia pure con consistenti eccezioni, alla forma nucleare con un ridotto rapporto interno, ed al limite verso una "società senza padre o madre" che non trova in queste figure un riferimento. In passato l'attenzione dei figli verso i genitori anziani risultava più ampia di oggi, quando gli imperativi dell'efficienza e dell'autorealizzazione cercano di assegnare allo Stato e/o alla società la cura degli anziani. In non pochi Paesi dell'Occidente una concezione individualistica della vita, e l'idea che il matrimonio sia un contratto fra adulti che spesso considerano il figlio solo un'aggiunta opzionale, ha alterato quel sentimento di continuità fra le generazioni cui il soggetto deve molto per quanto concerne il suo destino di socializzazione e lo stesso senso della vita: nessuno in realtà cessa mai dall'essere padre o figlio.

Al presente l'attenzione volge assai più alla realizzazione individuale nel lavoro che alla famiglia, ed in questa i figli rischiano di essere percepiti come un ostacolo alla riuscita dei genitori. Il matrimonio, anche quando è inteso come un impegno stabile, è basato assai più sulla coppia che sul rapporto di paternità o maternità. La crisi della solidarietà fra generazioni ha comportato crescenti richieste alla società nel suo insieme e allo Stato di welfare, cui si domanda di sopperire ai bisogni più vari. Forse qua e là qualcosa va cambiando in meglio, dopo decenni in cui in Occidente è accaduta la "grande distruzione" di cui ha detto Francis Fukuyama, ravvisandone l'origine nei mutamenti della cultura e dei rapporti uomo-donna. Con gli anni '60 ha inizio in molti Paesi occidentali un periodo di seria crisi in cui molti indici sociali puntano verso il peggio: aumento dei tassi di divorzio, del numero delle ragazze madri, dei delitti, diminuzione del tasso di fertilità. Una strada promettente consiste nel rinforzare le istituzioni e le formazioni della società civile, a partire dalla famiglia, quali ambiti di vita che mettono in collegamento singolo e società, e nell'assegnare a tali formazioni compiti che lo Stato di welfare attribuisce ancora a livelli più alti e centralistici.

Questa diagnosi fatica però a produrre un diverso modo di operare. Consideriamo un caso sotto i riflettori. Il discorso pubblico europeo, e in specie italiano, si interroga ansiosamente sulle cause dell'invecchiamento della popolazione e soprattutto sulla stagnazione economica, sulla seria perdita di competitività dell'economia nazionale, sull'insicurezza dei giovani e la loro mancanza di proiezione. Ma sembra non aver la forza di uscire da stanchi schematismi laterali ed andare alla radice del problema. È normale che una popolazione che invecchia tenda a ripiegarsi, a contare sul già fatto, a salvaguardare l'acquisito piuttosto che a innovare, a proiettarsi con freschezza verso il domani, ad affrontare nuove sfide. Suggerisco che fra le cause fondamentali dell'involuzione economica italiana iniziata 15 anni fa stiano il declino demografico, la paura di procreare, il ripiegamento, il desiderio di rimanere su sentieri sicuri e troppe volte battuti: in una parola la renitenza a rischiare e a cercare strade nuove. Sarebbe necessario che gli studiosi di economia valutassero più attentamente questi fattori, poiché sembra ovvio che chi invecchia è meno disposto all'avventura. Ai giovani il sistema economico si rivolge come clienti, come consumatori e li assedia con mille seduzioni fra cui faticano a scegliere; raramente si rivolge a loro come portatori potenziali di innovazione e creatività. Assediati da una propaganda che li soffoca, sono condotti a dare ascolto alla Tecnica, alla cura ossessiva del corpo, a formule mantriche di facile felicità.

“Adorate il Signore, Cristo, nei vostri cuori, pronti sempre a rispondere a chiunque vi domandi ragione della speranza che è in voi” (1Pt, 3,15).

Nel rapporto tra fede, ragione ed etica pubblica, verso cui ora mi volgo, sarà doveroso parlare di laicità, di tolleranza, di ricerca di soluzioni ragionevoli ed aperte, senza tralasciare l’apporto e l’incremento che la fede è in grado di conferire alla ragione, al mondano, alla vita dell’uomo, che rischiano di chiudersi nel finito come orizzonte ultimo. La fede apre la barriera della finitezza da molti intesa come il luogo proprio e invalicabile dell’uomo, da cui non si può uscire e che perennemente viene nominato, cifrato, chiosato, perché l’uomo vi si acconci e stia volto verso il basso.

L’energia della ragione può entrare nella comprensione della fede senza adulterarla, mentre l’energia della fede che nasce dalla Rivelazione può abitare nel cuore della ragione senza violenza e rischio per quest’ultima. Anzi può dischiuderle orizzonti nuovi e darle qualcosa di grande. Sovviene qui un passo del libro di Tobia, uno dei più deliziosi della Bibbia (cfr. il cap. 6). La fede può essere per la ragione qualcosa di analogo a quanto operò nel viaggio di Tobia l’Arcangelo Raffaele: guidò nel cammino, neutralizzò i mostri marini, preparò un collirio per gli occhi, affinché fossero difesi da malattie e vedessero meglio. Incontrando la ragione, la Rivelazione la provoca ad essere se stessa e a raggiungere la pienezza. Affinché questo accada, occorre superare il principio di immanenza, uno dei massimi retaggi del razionalismo, che in varie fasi della modernità è stato il cardine attorno a cui si sono disposte le principali obiezioni nei confronti della possibilità stessa della Rivelazione.

Sopprimendo quest’ultima, quel principio tesse l’elogio di una ragione solitaria e autocentrata, talvolta ritenuta potentissima, talaltra debole e incerta. Abbiamo invece bisogno di una ragione aperta, che non sia plasmata solo dalle scienze empiriche e neppure che ripeta ad ogni passo come i ‘debolisti’ che la nostra ragione è sempre provvisoria e relativa, ma di una ragione che sappia camminare solidamente sulle sue gambe, che osi il transempirico, e che non abbia timore di incamminarsi verso la *sapienza*, in merito alla quale ricordo e tengo nello sfondo un giudizio di J. Maritain: “La tragedia della civiltà moderna non proviene dal fatto di aver amato e coltivato moltissimo la scienza e con ammirevoli successi, ma nel fatto di aver amato la scienza *contro* la sapienza”².

Occorre allargare gli spazi e la portata della razionalità, oltre quella scientifica e funzionale, e quella meramente procedurale e

² J. MARITAIN, “Quatre essais sur l’esprit dans sa condition charnelle”, in *Oeuvres Complètes*, vol. VII, p. 198.

metodologica, che tagliano fuori ogni considerazione più sostanziale avente a che fare col bene/male, con Dio, e che considera la conoscenza umana pienamente dipendente dalle scienze sperimentali e dall'approccio empirico. "È evidente d'altronde l'intima coerenza che unisce tra loro la posizione del relativismo etico, la restrizione della razionalità all'ambito di ciò che è sperimentabile e calcolabile e – a livello contenutistico – la riduzione dell'uomo ad uno degli oggetti della natura"³.

Il senso della verità ne scapita: di fatto non chiediamo che la scienza sia vera, ma che la verità sia scientifica, cioè coi moduli attuali soltanto empirica, utile, pratica, fallibile. In merito pesa molto un uso oltranzista e talvolta perfino 'terroristico' del fallibilismo per cui niente è ritenuto stabile e fondato e tutto è provvisorio, rivedibile, opinabile. In ciò si materializza uno dei maggiori attacchi alla tradizione, delegittimata in quanto tale, marchiata a priori di un indice di sospetto permanente. Il rifiuto accanito della tradizione è uno dei segni più evidenti delle difficoltà in cui versiamo. Per lunghe epoche si disse: 'quel che ci viene dal passato e dalla tradizione è qualcosa di buono', da tempo invece diciamo 'quel che arriva da ieri è in linea di principio sospetto e nemico'.

4.
Cultura e sapienza
educativa

Educare significa prendere per mano una persona e aiutarla a percepire il senso integrale della realtà, aiutarla a fare i conti con il reale, non con sogni siano essi alti o modesti. Ogni autentico processo educativo inizia con un atto di realismo, guardando le cose che sono e come sono. Il vero educare è un processo antinichilistico, essendo il nichilismo in radice denotato dal rifiuto del principio di realtà, e dall'adesione a criteri di irrealtà e di sogno che sembrano costitutivi di importanti aspetti della postmodernità.

L'educazione riguardando la mente, il cuore, le capacità manuali, non può andare disgiunta dalla cura e raffinamento dei sentimenti, e da quel grande e perenne bisogno umano che è la sequela: mettersi al seguito di maestri-testimoni, di figure appassionate che appassionano e che aprono spazi di novità. Non possiamo concepire Platone senza la nostalgia sempre risorgente del suo giovanile incontro con Socrate; non possiamo concepire il cristiano senza il desiderio sempre presente di essere discepolo e di seguire il Maestro.

Se nel processo dell'educare il termine 'maestro' ha significato, questo sta proprio nel portare il discepolo o l'alunno dinanzi all'esistenza. Ora in genere la tradizione è un notevole aiuto per av-

³ C. RUINI, *Prolusione al VII Forum del Progetto culturale*, 2005 (in corso di pubblicazione).

vicinare alla realtà, nel senso che nella tradizione si attestano cose che sono state lungamente saggiate in rapporto col concreto, e che possono venire cambiate quando si mostrassero difettose, ma non a cuor leggero e neppure in base all'assunto che quanto è antico è in linea di principio falso o dubbio.

Quello della tradizione, e dell'esercizio del trasmettere ciò che costituisce il patrimonio vitale e culturale della società, è individuato dal documento preparatorio per il convegno di Verona come uno dei cinque ambiti fondamentali.

Nell'ambito dell'educazione, della situazione creatasi fa le spese la sapienza educativa. Per vederci chiaro occorre collegare la crisi dell'educazione e della scuola al più generale quadro culturale e antropologico, all'azione dei modelli culturali dominanti, riportando la perdita di significato e di prestigio dell'educazione scolastica all'universo culturale postmoderno in cui siamo immersi, ai suoi caratteri molteplici e difficilmente componibili: debolezza, policentrismo ossia mancanza di un centro, relativismo, divenirismo ossia l'idea che niente sta fermo e che perciò è necessario adottare l'etica provvisoria del viandante, che è appunto la strada seguita per mettere in atto una decostruzione di quanto ricevuto e di ogni dato di *common sense*. E inoltre: individualismo, affetti senza unità, tendenza a considerare scambiabile tutto con tutto, poiché niente ha valore e merita attenzione non episodica. Là dove tutto equivale a tutto, ogni idea è sostituibile con qualsiasi altra perché ogni assunto possiede pari valore con ogni altro, siamo al *qualunquismo pedagogico*.

Questa tipo di cultura postmoderna rappresenta una *koiné* che ospita al suo interno caratteri contraddittori: l'enfasi sulla libertà e il suo avvilimento, come concepito dalle scienze umane radicali che fanno della libertà un'illusione e puntano sul determinismo; la scelta dello spirito critico e l'accettazione supina di tutto quello che viene dalla scienza e dallo scientismo; l'emarginazione della ragione filosofica e l'accettazione della facile 'filosofia' dell'evoluzionismo come nuova filosofia prima.

Come educare se nella cultura e società contemporanea non esiste alcuna armonia, ma una cacofonia di idee e di stili che cercano di sopraffarsi a vicenda? Se tante attività continuano a non andare nella scuola, è ormai doveroso chiedersi se ciò non dipenda largamente dalla schizofrenica situazione della cultura presente che dovrebbe venire trasfusa o almeno fare da sfondo ispirante all'educare ed istruire. Molte cose vengono date per scontate nella scuola e i quadri di riferimento raramente discussi, ma accettati magari con fastidio eppure infine accolti, in specie quella frenesia di puntare sull'apparenza e l'esteriorità che si diffondono da tempo e che poi sboccano in moduli nichilistici.

Nell'etica pubblica ciò che è a tema è il bene comune, che ultimamente consiste nella *communicatio in bene vivendo* (Tommaso d'Aquino), ossia nella *comunicazione nella buona vita* e non certo nella mera sommatoria degli interessi dei singoli. Anche per quanto concerne il bene comune occorre evitare il già citato qualunqueismo che mette tutto sullo stesso piano, i piccoli provvedimenti amministrativi e le grandi questioni d'indirizzo.

L'etica pubblica, in cui si saggia la nostra capacità di edificare rapporti al posto di tanti deficit relazionali che attanagliano, non è un settore indipendente della dinamica sociale o della vita spirituale di un popolo. Nel suo articolarsi e svolgersi dipende molto dalla situazione generale della cultura, dalle convinzioni e costumi di un Paese, che per mille rivoli si riversano sulle persone. Un elemento centrale della presente temperie culturale profonda è il passaggio dalla *storia* alla *natura*, dallo storicismo di cui il marxismo era importante espressione all'attuale naturalismo centrato sulla fisica e la biologia. L'uomo come essere di natura subentra all'uomo come essere sociale, comportando vari rischi di riduzionismo biocentrico, quasi che il soggetto potesse ridursi al suo genoma. Fra parte del nuovo clima il tentativo di spiegare ogni cosa in maniera naturalistica e immanente tramite la teoria evuzionistica, sino al punto che nelle ali più radicali dello scientismo le religioni sono presentate come un autoinganno consolatorio prodottosi nel ciclo dell'evoluzione.

Forse le maggiori difficoltà di intesa e di collaborazione non riguardano l'ambito dell'etica pubblica ma quello precedente delle convinzioni intellettuali e vitali ultime, oggi largamente plasmate e risplasmate dalle scienze. Nell'ambito dell'etica pubblica non è impossibile trovare intese, e quando non accade, siano molte o poche le situazioni, è frequente che i motivi vadano cercati a monte, ossia nelle diverse prospettive ultime sull'uomo, la realtà, il bene.

Poniamo una domanda fondamentale concernente lo status dell'etica pubblica: deve questa essere ispirata da una visione antropologica non materialistica ma personalistica, e da un'etica dei diritti e dei doveri dell'uomo, oppure siamo 'condannati' a cercare un minimo comune denominatore che col tempo si palesa ad area decrescente e sempre più ristretto? Posto in termini appena diversi la questione chiede se l'etica pubblica debba essere neutrale e non ispirarsi ad alcuna visione, o invece non possa non camminare su alcuni binari abbastanza precisi. E chiede anche se l'etica pubblica debba impennarsi sulla regola della pari libertà per tutti secondo la prospettiva kantiana e a patto di non danneggiare l'altro (come si domanda da parte di molti esponenti della cultura laicistica), oppure se l'etica pubblica debba includere qualcosa di più, mostrando concreto rispetto per alcuni nuclei indisponibili, non soggetti al criterio di variabili maggioranze e correnti d'opinione.

Se tu non vuoi, perché devi impedire che io possa? Questo sembra il criterio primo dell'etica pubblica, fondamentalmente libertaria, che cerca di imporsi attualmente in Europa, ed in cui il tema dell'altro e del suo rispetto possono andare in ombra. Si pensa che la soggettività personale abbia diritto a tutto, e che vane o anzi inique siano le norme pubbliche entro cui occorre inquadrala.

Il punto centrale è presto enucleato e domanda se le norme fondamentali dell'etica pubblica possano essere assoggettate al criterio relativistico, ossia se tale criterio sia posto come egemone, come il criterio supremo, oppure se, andando a sufficiente profondità, esistano alcune basi ferme dell'etica pubblica che provengano dal diritto naturale, dai diritti umani, e che trovino espressione nel dettato costituzionale.

Ed è a questo crocevia che si addebita spesso alla Chiesa cattolica ed a quella italiana (alla sua conferenza episcopale) di voler dall'alto del suo magistero dettare o addirittura imporre un'etica pubblica a tutti i cittadini credenti o meno. Sarebbe così compiuta d'autorità una metamorfosi che dal principio di *laicità* ci ricondurrebbe ad un principio di *cattolicità* valido per tutti, percorrendo all'indietro il cammino che la rivoluzione francese aveva percorso andando dalla cattolicità alla laicità. Ora non basta rispondere che effettivamente un tale progetto ha nell'Italia e nell'Europa di oggi scarsissime possibilità di successo, se mai qualcuno volesse tentarlo. Una risposta del genere sarebbe deviante e impropria, perché non coglierebbe l'acuta necessità in cui ci troviamo di riprendere a riflettere sulle condizioni che rendono fiorente una vita civile. Noi dobbiamo compiere non un viaggio all'indietro ma un viaggio in avanti per venire in chiaro su alcuni presupposti essenziali del vivere civile, fra cui in primo luogo il rispetto dell'altro.

E qui emerge la domanda decisiva dell'etica pubblica che ci è necessaria e verso cui guardiamo per un'adeguata laicità: a chi spetta lo statuto dell'esser altro? Chi è l'altro che dobbiamo rispettare? Osservo che questa domanda si pone vicina al criterio di Kant del rispetto e della pari libertà dell'altro, seppure in condizioni nuove, poiché vi sono 'altri' (*alter, altrui*) cui Kant non pensava, ed a cui non pensa una quota considerevole del laicismo contemporaneo italiano, fortemente marcato dalle opzioni del radicalismo, la cui quintessenza sta nel porre la libertà di scelta dell'adulto sopra tutto.

Considero la questione dell'altro come un nucleo centrale di come vada posta la questione della laicità e dell'etica e del diritto pubblici, particolarmente oggi quando sullo statuto dell'alterità cadono ombre. La domanda pertinente chiede se l'etica pubblica possa fondarsi sulla libera contrattazione di mani forti che volta per volta decidono l'*agendum* e le regole da fissare (con il gravissimo rischio, per non dire realtà, che i più deboli, i senza voce non siano

considerati in questa contrattazione), oppure se invece esistano limiti all'esercizio della indifferenziata libertà dell'adulto.

Avanzo due esempi di particolare rilievo concernenti la vita nascente e la struttura 'naturale' della famiglia.

- Il concepito è un altro (*alter, altrui*) a pieno titolo? La diversità di opinioni antropologiche sul concepito, se sia un essere umano appartenente a pieno titolo alla nostra specie o invece un mero grumo o ammasso di cellule, può/deve condurre a un 'rompere le righe' della legge civile che potrebbe tralasciare di offrirgli adeguate garanzie? Oppure, dato che la società civile si fonda assolutamente sul principio del *neminem laedere* tolto il quale non si dà più alcuna società ma solo la legge della giungla, occorre proteggere il concepito?

- La famiglia quale società naturale fondata sul matrimonio è una figura contrattabile che può tranquillamente lasciare il posto a molte altre forme di convivenza, oppure la libertà e la discrezionalità del legislatore trova in essa un limite non positivo ma naturale? La diversità di opinioni di segmenti della società italiana sulla dignità dell'uomo, la vita e la famiglia devono condurre ad una legislazione pluralistica che riconosce le coppie di fatto e le unioni omosessuali, attribuendo a queste ultime lo status di 'famiglia'? In fin dei conti la questione si riconduce al raggio d'azione che può e deve essere concesso alla legge positiva e alla maggioranza politica di volta in volta al potere e che si fa portatrice e interprete di essa. E allora pare necessario ricordare che la legge positiva non può stabilire qualsiasi cosa e parimenti la maggioranza politica in vigore. Nel caso del cosiddetto matrimonio omosessuale e famiglia omosessuale la mia opinione è che il parlamento spagnolo che le ha varate è andato oltre i suoi reali poteri e responsabilità, attribuendosi un'autorità che non gli spetta, cioè quella di definire famiglia ciò che famiglia non è.

Della questione dell'etica pubblica fa parte la ripresa, variabile secondo i contesti e le aree ma reale, del ruolo pubblico delle religioni dopo un lungo periodo in cui furono privatizzate. In tale periodo è accaduto un estenuarsi della larga coincidenza di contenuto tra etica civile e morale cristiana che si era a lungo mantenuta, nonostante il procedere della secolarizzazione e della separazione tra Chiesa e Stato; si è passati da un uni-verso ad un pluri-verso etico; non è sembrato infine più possibile fare riferimento a ciò che è bene o male in se stesso, anzi i diritti di libertà del singolo rischiano di passare sopra altri valori. Ma è impossibile far ruotare un'accettabile etica pubblica solo sul criterio individualistico, che produce comunque relativismo poiché il centro rimane il singolo slegato dagli altri, che giudica solo dal suo punto di vista, che ha pochi contatti con quello degli altri.

Come possiamo formare l'uomo, cittadino e lavoratore, se non sappiamo chi e che cosa è la persona? L'etica e l'etica pubblica sono solo un elemento, sia pure centrale e inderogabile, della complessa situazione vitale in cui i soggetti, gli uomini formano un'idea di se stessi e degli altri, operano, lavorano, amano.

Per coloro che non accettano di 'perdere di vista la persona' è tempo di 'raddrizzare la barca' e di riprendere a meditare sulla persona: il tentativo è stato avviato in varie scuole del '900, con esiti incerti in rapporto ai numerosi eventi di grande portata che si parano sul cammino. Ieri, oggi e domani lo scopo è di 'mettere al mondo' la persona, promuovere l'accadimento dell'uomo di cui diceva E. Balbo in *Il laboratorio dell'uomo* (1946). Acuto è perciò il bisogno di riprendere la meditazione su di lui, questo sconosciuto che deve sempre essere riscoperto di nuovo. Si avverte l'urgenza di una rinascita umanistica e personalista dinanzi agli immensi poteri mediatici, economici, militari, scientifici che spesso si accaniscono nel diminuire l'uomo, nel farne un essere asservito, umiliato, offeso.

Le grandi questioni del presente e del futuro vertono sull'uomo. Da vari lustri si è imposta all'attenzione la 'questione antropologica', ormai prepotentemente affiancatasi alle usuali questioni pubbliche che, prendendo il nome di 'questione istituzionale democratica' e 'questione sociale', hanno dato almeno in Occidente il tono a due secoli di storia. Rispetto a queste problematiche la questione antropologica presenta caratteri più radicali ed appare destinata a diventare sempre più pervasiva. L'uomo è messo in questione tanto nella sua base biologica e corporea quanto nella coscienza che forma di se stesso. E ciò non soltanto astrattamente, ma praticamente, perché le nuove tecnologie della vita incidono sul soggetto, lo trasformano, tendono ad operare un mutamento nel modo di intendere nozioni centrali dell'esperienza di ognuno: essere generato oppure prodotto, nascere, vivere, procreare, cercare la salute, invecchiare, morire, ecc. Si tratta di trasformazioni di nuclei sensibilissimi che hanno interessato migliaia di generazioni e che costituiscono il tessuto fondamentale dell'esperienza umana in tutti i luoghi e tempi. La generazione umana rischia di passare dal procreare al fare, andando verso un soggetto progettato in serie, fabbricato, col rischio di non avere volto proprio. Il rapporto tra Persona e Tecnica costituisce uno dei problemi più complessi dell'epoca.

Il nuovo rilievo della questione antropologica significa che l'uomo è problema a se stesso e che la comprensione di se stesso, lungi dall'essere acquisto pacifico, è deposito controverso. D'altra parte il contenuto fondamentale dell'idea di persona, la 'verità sulla persona', non può divenire oggetto di negoziazione entro le regole della morale procedurale e del diritto positivo cui larga parte del pensiero democratico attuale fa riferimento. Della situazione pro-

blematica in cui versa la cultura sull'uomo sono segno i dubbi diffusi sulla reale indisponibilità della persona: l'uomo può migliorarsi ma anche distruggersi. Più si allarga il potere dell'uomo, più aumentano le possibilità di bene e di male, e forse in certo modo più i rischi che le opportunità.

La più alta e complessa controversia, da gran tempo in corso e che accende gli animi ovunque, è la controversia sull'*humanum* il cui esito appare aperto. Sembra che quanto più le scienze cercano di stringere da presso la conoscenza dell'uomo, tanto più questa si divincoli e sfugga alla presa dei saperi scientifico-analitici, lasciando dietro di sé interrogativi e tensioni. La sfida si era già dispiegata dinanzi all'occhio scrutatore di Pascal. "Avevo trascorso gran tempo nello studio delle scienze astratte, ma la scarsa comunicazione che vi si può avere con gli uomini me ne aveva disgustato. Quando cominciai lo studio dell'uomo, capii che quelle scienze astratte non si addicono all'uomo, e che mi sviavo di più dalla mia condizione con l'approfondirne lo studio, che gli altri con l'ignorarle. Ho perdonato agli altri di saperne poco, ma credevo almeno di trovare molti compagni nello studio dell'uomo. Sbagliavo: son meno ancora di quelli che studiano le matematiche"⁴.

Con questo pensiero Pascal propone la domanda antropologica pochi anni dopo l'infausta separazione cartesiana fra pensiero/mente e corpo/estensione, secondo cui l'io risiede nel pensiero e il corpo – affidato alla contingenza e all'inessenziale – è pronto per essere attribuito alla regia della scienza e a entrare nell'area del dominio tecnico. Il presupposto di non poche utilizzazioni recenti delle scoperte genetiche e biologiche può venire con sicurezza individuato nel dualismo cartesiano. La semplicistica divisione dei compiti fra scienza e filosofia – alla scienza la *res extensa* e alla filosofia il pensiero – è diventata un ostacolo al sapere, in specie a quello vertente sulla vita che si rifiuta nella maniera più totale a essere ridotta a mera estensione. In effetti stiamo assistendo ad una vera rivoluzione che concerne le sorgenti della vita e che potremmo chiamare rivoluzione del genoma e del DNA. Essa rimette in discussione le nozioni di identità (chi siamo come uomini? chi sono io?), di rispetto della persona, di responsabilità verso se stessi e gli altri, che costituiscono la base della civiltà.

⁴ PASCAL, *Pensées*, n. 176, ed. Serini, Mondadori, Milano 1970, p. 135.

Alto è il bisogno di un movimento di *risveglio* morale e antropologico. Esso deve iniziare subito, “prima che il filo d’argento s’alenti, la lampada d’oro s’infranga, si rompa la secchia alla fonte” (Qo 12, 6).

Nel momento in cui il pensiero raggiunge una verità adeguata, si può avviare un movimento di risveglio: aiutare a uscire da sogni, immaginazioni, manipolazioni. Il risveglio è una necessità della vita, individuale e sociale. Ogni movimento del genere inizia attraverso un’esperienza spirituale, uno sguardo rinnovato sulla realtà e su noi stessi. Qui diciamo semplicemente che la presente fase dell’attualità storica è nuovamente favorevole a riprendere la meditazione sulla persona. Gli ostacoli, e di quale forza!, non mancano certo. Se si dovesse però attendere la scomparsa degli ostacoli per iniziare ad agire, non si comincerebbe mai. Puntare su eventi di risveglio significa dare concretezza alla speranza, il cui vero nemico è l’*accidia/akedia* la quale propriamente non è soltanto la pigrizia, ma soprattutto la noia di Dio che appunto comporta pigrizia spirituale e inedia.

I sistemi liberaldemocratici si possono autocorreggere su vari piani, assai meno su quello antropologico dove essi hanno bisogno di ripartire dai mondi vitali e da stimoli *d’innalzamento antropologico* che devono sorgere da altrove e che le procedure democratiche non sono in grado da sole di suscitare. L’uomo è quello di sempre: la politica non lo migliora, al massimo quando essa opera sanamente può inserire qualche sostegno perché il soggetto umano rimanga ad un livello accettabile. La politica può però peggiorarlo. Sebbene non si possano abbandonare le prospettive di sostenere l’uomo, di aiutarlo a svolgersi positivamente, l’idea di una natura umana sostanzialmente invariante mi pare nel complesso valida, *a meno che la forza del vangelo introduca nella pasta umana un innalzamento.*

Le implicazioni di questo discorso sono notevolissime per il cristiano. Lo invitano ad essere presente senza complessi d’inferiorità e visioni passatiste nell’agorà della cultura e della vita civile, ben sapendo due cose: che l’annuncio del Vangelo si distingue e trascende lo spazio della polis; e che il cristianesimo è una fede storica e incarnata capace di ispirare l’agire senza dimissioni e falsi messianismi. I credenti sono chiamati a manifestare la differenza cristiana secondo una laicità di rispetto e d’incarnazione. All’incirca è quanto illustra la lettera *A Diogneto*, dove il cristiano ‘anima del mondo’ non interpreta la sua fede come la religione civile di una società in cerca d’ossigeno.

Di un risveglio antropologico nutrito dalle intuizioni evangeliche e capace di invertire la rotta qui accenno a due ambiti:

a. riprendere un cammino d'educazione della persona alle virtù morali e intellettuali, poiché tramite l'esercizio delle virtù il soggetto diviene più se stesso, e si conosce meglio. Forse il campo più gelosamente proprio per rendere vitale ed operante l'intuizione evangelica sull'uomo è la scelta educativa: educare l'uomo coltivando il campo umano, portandolo come per mano dinanzi alla realtà.

Investire nell'educazione significa riprendere con coraggio e perseveranza la fatica pedagogica dinanzi alla stupefacente fragilità dell'uomo e del giovane. In proposito l'educatore fa talvolta esperienza del contrasto con l'ottimismo antropologico del salmo 8: "ep-pure l'hai fatto poco meno degli angeli, di gloria e di onore l'hai coronato".

b. Occorre un tipo di educazione che possa favorire la rinascita di un '*umanesimo eroico*' a fronte dell'"io minimo" verso cui rischiamo di incamminarci. L'umanesimo necessario cerca l'edificazione della persona, e solo secondariamente la individua nelle tecniche e strumentazioni di vario genere⁵. La cultura diffusa non crede più al mito prometeico dell'"uomo nuovo" e della società completamente liberata, e nello stesso tempo non riesce a produrre solidarietà sociale e a sottrarsi al primato di una libertà individuale assolutizzata. Le prospettive si rimodulano, passando dal progetto forte e collettivo delle grandi narrazioni al singolo, in cui questi diventa non solo l'ultima ma l'unica unità di senso. Per questa mentalità ha scarso significato dire: i tuoi figli come virgulti di olivo alla tua mensa.

Non di dottori del sospetto, ma di monaci dell'amicizia e del rispetto abbiamo bisogno: speriamo ed operiamo perché sorgano.

⁵ Su questi aspetti vedi V. POSSENTI, *Religione e vita civile. Il cristianesimo nel post-moderno*, 2a ed., Armando, Roma 2002.

R

elazione

Elaborazione pedagogica, educazione e speranza in un contesto di relativismo etico

Prof. GIUSEPPE ACONE
Ordinario di Pedagogia Generale all'Università di Salerno

1. Oggi la teorizzazione pedagogica si ritrova di fronte a problemi radicali e difficilmente affrontabili, se non si radicalizza la stessa posizione di pensiero con cui correntemente si trattano tematiche concernenti le scienze dell'uomo e le cosiddette scienze dell'educazione.

Teorizzazione pedagogica qui significa ineludibilità dell'orizzonte del paradigma teoretico ascrivibile alla filosofia dell'educazione, ma anche la consapevolezza critica che la teorizzazione pedagogica è affidata ad un registro più ampio della pura e semplice riduzione teoretica, costituente il fondamento e capace di offrire cornici di senso di cui solo la filosofia dell'educazione può farsi carico.

La radicalizzazione dell'attuale tempo storico – se si vuole almeno in parte seguire la traccia hegeliana della *filosofia quale il proprio tempo appreso con il pensiero* – è tutta, a ben vedere, in una svolta giunta alla pienezza del suo progressivo compimento.

Tale svolta è nella *destituzione di senso di qualsiasi forma di umanesimo* ad opera della scienza-tecnologia in una sorta di dimostrazione tecnica e biotecnica dell'annuncio nicciano ed heideggeriano dello spegnersi progressivo dell'uomo (e dell'umanesimo) dopo l'uccisione (la morte) di Dio. La progressiva erosione dell'*umanesimo teocentrico* (onto-metafisico) e, anche, *antropocentrico* (secolarizzato) con l'avvento di una non ben sagomata e, per ora, non ben identificabile forma di *umanesimo tecnocentrico* o di *postumanesimo* d'impronta biotecnologia, non si pone più su basi filosofiche o, almeno, sulle sole basi filosofiche (Nietzsche, Heidegger, Foucault, Derrida). La radicalizzazione della svolta e della vera e propria diversa qualità dell'approccio ultimo è che le questioni antropologiche e generalmente concernenti una qualsiasi idea dell'uomo si pongono direttamente su basi biotecnologiche, biotecniche e bioniche, o, per dir così, su una configurazione di approccio radical-

mente *costruttivista* in senso molto più radicale che non nelle scienze umane e nella psicologia del Novecento. Vogliamo dire che la stessa filosofia dell'educazione di matrice nichilista, scienziata, relativista e debolista (Vattimo) è spiazzata ormai, come una sorta di *tappa intermedia e superata*, dall'ultima sequenza/traiettoria precipitosa imposta dalla tecnologia/tecnica, la quale *invade* in maniera prepotente la possibilità stessa di costruire l'*homo abilis*, o, almeno, di replicarne e riprodurne la matrice vitale⁶.

La possibilità permanente, da questo momento storico in poi, di poter riprodurre la vita tecnicamente (come acutamente dice nel libro poco sopra citato il filosofo Massimo De Carolis ispirandosi alla celebre metafora di Walter Benjamin riferita all'arte) cambia anche i termini recenti del nesso e della dialettica tra scientismo/nichilismo e umanesimo. Quest'ultimo non è più sconfessato su basi filosofiche (non è più questione di metafisica o anche di pura e semplice ontologia) ma è dichiarato privo di senso su basi scientifico-tecnologiche e, quindi, dichiarato privo di senso in maniera incontrovertibile e irrefutabile.

Insomma, voglio dire che siamo molto oltre Nietzsche e Heidegger e, come vedremo, lo stesso Derrida.

Se l'umanesimo appare confutato come un *racconto* che l'uomo narra a se stesso per non spaventarsi della sua insussistenza in termini ontologici e per cercare di fortificare quella sua *discontinuità ontologica* su cui si basano i quattro quinti delle grandi *narrazioni* umanistiche occidentali (teologia, ontologia, metafisica, etica, diritto, pedagogia), e se tale smentita avviene addirittura con tanto di dimostrazione in laboratorio (riproduzione della vita, clonazione, ibridazioni varie, naturalizzazione radicale della coscienza), appare evidente che siamo non solo in piena liquidazione delle filosofie dell'educazione umanistiche in senso classico, ma anche dell'autonomia, e possibilmente autofondata, delle cosiddette scienze umane e delle scienze dell'educazione intese in senso tradizionale.

Tra i filosofi che vedono questa vicenda in modo giustamente radicale e consequenziale è possibile citare (oltre De Carolis), filosofi della politica e della biopolitica come Roberto Esposito, e i classici esponenti dell'ala dura di tale pensiero rappresentata da Severino, Galimberti e, per alcuni aspetti teorici, anche da Derrida.

Per brevità, possiamo, dunque, dire che la traiettoria dall'umanesimo al postumanesimo, fino al tendenziale antiumanesimo, è sotto i nostri occhi e non investe solo la *teorizzazione pedagogica*, ma anche la concezione dell'etica, del diritto e della politica. L'umanesimo (che tutto intero è di matrice religiosa, onto-metafisica anche quando è di tipo laico ed è figlio della secolarizzazione) la-

⁶ Cfr. M. DE CAROLIS, *La vita nell'epoca della sua riproducibilità tecnica*, Bollati Boringhieri, Torino 2004.

scia, nella postmodernità o, se si vuole nella modernità tarda ed estenuata che abbiamo sotto gli occhi, il campo aperto al postumanesimo della riproducibilità tecnica della vita e al tendenziale antiumanesimo, la cui confutazione dell'uomo come *superiore qualità ontologica* non ha più bisogno di essere filosoficamente confutata, essendone destituite le basi addirittura sul terreno scientifico-tecnologico.

Insomma, la fine della *discontinuità ontologica* tra l'uomo e la grande catena degli altri esseri e l'affermazione della *continuità ontologica* su basi biologiche, biotecnologiche e generalmente tecniche, cambia radicalmente il quadro e fa del postumanesimo/antiumanesimo orizzonte culturale e di senso dei più recenti approcci alle scienze umane, pedagogia compresa (non si può qui dire, se non per cenni, dell'etica, del diritto, della politica). La teorizzazione pedagogica, e quella sua forma interna di supporto costituita dalla filosofia dell'educazione, non possono non tenerne conto. E le prime importanti conferme di questa nuova intersezione sono già comparse. Ad esempio, un primo avvertimento salutare e importante è rinvenibile nel recente libro di F. PINTO MINERVA-R. GALLELLI dal titolo indicativo di *Pedagogia e post-umano*⁷.

Che fare dunque? Teorizzare sulla sagoma indistinta del post-umano? Cosa significa educare nell'era della riproducibilità tecnica della vita? Educare dovrà significare costruire, riprodurre, correggere tecnologicamente comportamenti, atteggiamenti, stili di vita e forme di consapevolezza di pensiero, ricondurre le modalità stesse della coscienza alle basi neurocerebrali e ridurre alla dimensione biotecnologica qualsiasi forma del *guarire ed educare* fino al governo tecnico di qualsiasi processo umano?

Ecco le domande collegate a quella che, poco sopra, si è definita la domanda radicale connessa alla matrice tendenziale del nostro tempo.

È possibile contestualizzare tutta questa modalità di pensiero e di orizzonte culturale all'interno di un tempo (di uno *zeitgeist*) anche e soprattutto collocando tale pensiero sull'educazione nelle forme temporali e nella *stimmung* della postmodernità e della complessità.

Per la postmodernità ovviamente qui non vi è lo spazio e il tempo per approfondire. Possiamo dire rapidamente in un intervento assai breve che il tentativo di connessione da parte mia tra postmodernismo e postumanesimo, tramite l'interfaccia strutturale e l'interdipendenza dell'ultima narrazione costituita dalla tecnologia/tecnica, trova sicuramente alcuni riscontri in quello che sono riuscito a dire e in quello che tenterò di dire qui di seguito.

⁷ F. PINTO MINERVA-R. GALLELLI, *Pedagogia e post-umano*, Carocci, Milano 2004.

Il postumanesimo su base meramente tecnologica ci presenta anche l'altra interfaccia ineludibile costituita dal nesso tra nichilismo e postumanesimo.

Per l'essenziale se ne può dire qui di seguito quanto può più o meno direttamente può interessare la filosofia dell'educazione del nostro tempo.

È chiaro che il tendenziale esaurirsi della centralità della grande narrazione umanistico-cristiana, nel suo duplice impatto con i processi di globalizzazione e con la difficoltà di farsi narrazione planetaria, con l'imporsi tendenziale altrettanto forte dell'assetto scientifico-nichilistico all'interno della stessa filosofia moderna, lascia il campo aperto ad una imprecisata e per ora indefinibile nuova narrazione sull'uomo che provvisoriamente può definirsi quale postumanistica e postmoderna nel senso di una modernità stanca ed estenuata o di una ipermodernità fortissima nelle sue sequenze scientifiche e tecnocratiche.

Il dramma della postmodernità, almeno nel tratteggio che ne offrono le metafore che abbiamo cercato di utilizzare fin qui, da un lato diviene quello di come sagomare una nuova narrazione aperta alla salvezza dell'uomo e dell'umanesimo, dall'altro lato, si configura come strutturalmente *etico* e pedagogico-educativo nell'ineludibile affrontamento del problema del *senso*.

L'educazione non può fare a meno di un *orizzonte di senso*. La scienza e la tecnologia non possono non ridurre il *senso* a mera *funzione* (N. Luhmann).

La domanda diviene la seguente: come la mettiamo con una narrazione pedagogica che, comunque, avrebbe bisogno di un *orizzonte di senso*, che la pura e semplice costellazione strumentale scientifico-tecnologica non può assolutamente assicurare? Senso significa pur sempre *direzione, percorso significativo*; l'educazione non può eludere questo fondamentale passaggio. Essa non può fare a meno di configurare una trasformazione significativamente *migliorista* (almeno, *migliorista*). Essa comunque configura (detto o non detto) l'ambito della *connessione vero/bene*.

Quest'ultimo aspetto è fortemente collegato al senso, a quella modalità attraverso la quale l'intera narrazione occidentale ha dato senso alle cose e ai processi educativi.

Senza la narrazione umanistica il bene perde i suoi supporti non solo teoretici, ma anche linguistici. È come dire che il *bene* non ha ragioni, che non siano kantianamente autoreferenziali, e che volerlo fondare sulla razionalità formale (Weber) o sulla scienza-tecnologia è assolutamente improbabile ed inconcepibile.

È evidente che la connessione *educazione/senso/vero/bene* ha il suo paradigma di riferimento implicito ed esplicito nell'umanesimo della tradizione religiosa occidentale o nella sua versione secolarizzata.

Max Weber si rende conto, nella pienezza della modernità, che la scienza non sopporta implicazioni di valore, di senso, di fine, di scopo. Che essa è *libera dal valore* (*wertfrei*) che essa non sopporta *visioni del mondo* (beffardamente afferma: “chi vuole visioni del mondo vada al cinema”).

Il problema è che la filosofia dell'educazione, almeno nella sua configurazione occidentale umanistica ed ereditata dalla tradizione cristiana, non può fare a meno delle visioni del mondo, pur nella minima dimensione di una capacità di connettere l'orizzonte storico culturale ad un orizzonte di senso. Se Weber coglie lo spirito della modernità nella *avalutatività della scienza*, nel *disincantamento del mondo* e nel *politeismo dei valori*, è difficile negare che la postmodernità porta alle estreme conseguenze tale razionalizzazione e la mette per intero sul piano della scientificizzazione, tecnologizzazione, naturalizzazione dell'uomo (dalla sua fisicità alla stessa coscienza riflessa).

Se le cose stanno così, nel postmoderno, come legittimare la pura e semplice evocazione del bene e la finalizzazione di senso del pedagogico e dell'educativo? Lo si può fare su basi meramente tecnologiche-scientiste, neonichiliste, scommettendo su un'incerta sagoma di un postumano, di cui si intravedono soltanto alcune premesse di ordine biotecnologico e alcune fantasmagorie bioniche?

Se ci si sposta lateralmente su di una filosofia dell'educazione che tenta di intercettare una sorta di terza via di tipo ermeneutico-linguistico, le cose non ci aiutano più di tanto. Prima di fornire alcuni cenni di questa rapida escursione, appare interessante il tentativo di imboccare una terza via messa in opera da Jonas. Il grande pensatore de *Il principio responsabilità* tenta di fondare l'*etica* sull'*essere*. È una sorta di inversione del principio di Moore, che a sua volta, è una derivazione del principio di Hume. Jonas dice che se le cose *sono* non possono che essere tendenzialmente *buone*. È un po' nella stessa linea di Levinas quando dice che il *primum* deve essere *etico* e non *ontologico*.

Ma torniamo alla via ermeneutico-linguistica. Consideriamola sia nel suo assetto neonichilistico (Nietzsche, Heidegger, Vattimo), sia nel suo assetto decostruttivista (Derrida), sia nel suo impianto postempirista (Rorty).

Oltre, si può scorgere il nesso tra *totalità/comlessità/senso* a livello scientifico e a livello ermeneutico. Torniamo per alcuni tratti immediati alla duplice modalità del nichilismo, sia in senso forte che in senso debole ermeneutico-linguistico.

La linea del *nichilismo forte* (definiamolo così) ha non solo la lettura scienista di cui abbiamo fatto cenno fin qui. Essa è articolata da Nietzsche a Heidegger, da Vattimo a Galimberti lungo un versante fortemente filosofico.

Si tratta di un'interpretazione che fa leva sulla *linguisticità* dell'essere (sulla tendenziale riduzione dell'essere al *linguaggio*) e che, sia nella versione di Heidegger che in quella di Vattimo e Derrida, non lascia scampo a nessuna interpretazione pedagogica che voglia comunque mettere in connessione forte o debole *essere/bene/ragione/senso*.

R. Rorty costituisce un punto di approdo di tale impostazione, e non è un caso che egli possa essere considerato da più parti un paradigma di riferimento anche da parte di studiosi di problemi pedagogici e di filosofia dell'educazione contemporanea⁸.

Rorty non intende forzare in nessun modo la *linguisticità* dell'esperienza umana in direzione di una qualche prossimità alla *verità* (non necessariamente ad una verità metafisica da cui Rorty si tiene assolutamente lontano, ma ad una qualsiasi verità o ad una sua minima *venatura*) e in direzione di qualche prossimità al *bene* (cfr. R. RORTY, op. cit.).

La nostra "esperienza essenzialmente linguistica", come ben vede, sulla scia di Gadamer, Rorty, trova d'accordo, lungo una linea tutto sommato abbastanza coerente, Heidegger, Dewey, Wittgenstein. Rorty pensa bene di estenderne la valenza significativa alla teoria dell'educazione. Dietro tutti vi è, al di là degli specialismi, un'idea di fondo: gli uomini non vanno oltre il loro linguaggio. Educare significa *valorizzare aspetti linguisticamente coerenti in grado di dar senso all'esperienza umana, sia lungo la linea della trasformazione di una tradizione, sia lungo quella dell'innovazione tecnologica*. Il linguaggio è tutto e l'essere è una variabile trascurabile del linguaggio; sotto il linguaggio non vi è nulla, e se vi è qualcosa noi non possiamo sapere bene cos'è; di certo oltre il linguaggio non vi è il *vero*, né il *bene*, né il *bello*. E se per la verità si può almeno rilevare qualche legittimità relativa del linguaggio scientifico, in relazione alla possibilità che ci sia un linguaggio che da qualche parte incontra la verità, per l'etica e il bene proprio non vi sono ragioni (tutto è, come afferma Wittgenstein, *gioco linguistico* e bisogna correre il rischio anche della plausibilità di giochi linguistici perversi). Allora, anche per Rorty diventa un po' impegnativa la domanda che fa a se stesso: come la mettiamo col gioco linguistico di Hitler?

Una giovane lettrice di Rorty, tra l'altro pedagogista, F. Santoianni, in uno studio puntuale delle posizioni pedagogiche del filosofo americano, scrive quanto segue: "Gli elementi portanti che compongono la complessa architettura della costruzione della conoscenza e, soprattutto, dei contesti culturali della formazione, sono rinvenibili nei continui passaggi interpretativi tra il ruolo del sog-

⁸ Cfr. R. RORTY, *Scritti sull'educazione*, trad. it. La Nuova Italia, Firenze, 1996; F. SANTOIANNI, *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 2005; G. ACONE, *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 1997.

getto in quanto cognitivamente *responsabile* delle proprie scelte di appartenenza, di cultura, di pensiero e il ruolo che l'insieme di più soggetti (una società, una società democratica, attiva, *solidale*; una comunità di apprendimento, di conversazione *ironica*, di interscambio formativo) può venire ad assumere nel delineare un futuro di progetti formativi e speranze collettivamente condivisi. Categorie chiave nell'interpretazione sono, qui, il concetto di *democrazia* e di *speranza sociale*, ma anche, in particolar modo, i concetti di *conversazione* e *narrazione*, l'uno strettamente interrelato all'altro. La fondazione di un progetto pedagogico che, seppur sotto voce, auspica, in realtà, un rinnovamento della considerazione dell'uomo – la cui *umanità* non è “già data”, ma è tutta da dimostrare attraverso le azioni, le risoluzioni, i comportamenti – passa, necessariamente, attraverso una riconsiderazione della mediazione intersoggettiva che avviene nelle pratiche discorsive e conversazionali, luogo ideale dell'incontro prospettico tra più vocabolari *incommensurabili*, che non cercano momenti di commensurabilità, ma soltanto di “crescere” nel rispettivo confronto. Ciò non può avvenire se non attraverso itinerari di narrazione, e la realtà *narrata* – la storia tramandata, la letteratura, nel suo racconto della vita e del fantastico – costituisce, forse, la dimensione formativa di maggior rilievo nella ricerca di elementi di progettualità per la “costruzione” culturale dell'essere umano”⁹.

L'ultima sequenza di questa prospettiva e di questa narrazione pedagogica (*narrazione* nel senso in cui la locuzione è utilizzata da Lyotard, Ricoeur e Postman) può essere colta nella radicalizzazione che ne opera Derrida¹⁰ e nell'affermazione del pensatore francese secondo cui “non vi sono fuori testo”. Si tratta della modalità di schiacciamento autologico di qualsiasi narrazione sulla iterazione infinita di se stessa; si tratta, in termini diversi, dell'unidimensionalità del linguaggio impossibilitato a fuoriuscire dalla propria testualità (la stessa realtà diviene un *fuori-testo*).

Il *relativismo* contemporaneo, sia nella sua interfaccia ontologica che nella sua modalità etica, ha tutti questi presupposti.

L'egemonia del relativismo trova nell'*orizzonte narrativo*, di cui siamo venuti dicendo, i propri referenti più o meno affidati alla legittimazione della grande cultura.

Nella presente fase della cultura occidentale, l'egemonia relativista ha una sua configurazione etica e pedagogica. La crisi della *narrazione cristiana*, il cui correlato nell'alta cultura è riassunto nelle linee rapidamente esposte fin qui, costituisce la dimensione espressa del contesto di cui fin qui si è fatto cenno.

⁹ F. SANTOIANNI, *Richard Rorty. L'implicito pedagogico*, La Nuova Italia, Firenze, 2005, pp. 8-9.

¹⁰ Cfr. J. DERRIDA, *Della grammatologia*, Jaca Book, Milano, 1998.

In breve vanno sottolineati i seguenti punti:

- l’antiumanesimo/post-umanesimo scienziista quale nuova trasversalità delle nuove scienze umane (i “nuovi umanisti”);
- il post-umanesimo come espressione della fine della *discontinuità ontologica* tra l’uomo e la sua *educabilità* rispetto alla grande catena degli altri esseri;
- il relativismo etico quale conseguenza del costruttivismo radicale delle nuove scienze umane;
- il relativismo radicale come continua dislocazione della *negoiazione di senso* su frontiere sempre più coinvolgenti beni ritenuti un tempo non negoziabili né disponibili (ad esempio, la vita umana)¹¹;
- complessità, razionalizzazione, secolarizzazione, immunizzazione, disincantamento del mondo quali procedure del relativismo etico-pedagogico e messe in posizione di coprire l’intero spazio di qualsiasi orizzonte di senso fino a sostituire la tensione con la *totalità del senso*;
- l’educazione quale prodotto della costruzione tecnica (informatica, bionica neuroscientifica, tecnoscientifica, prodotto di ibridazione identitaria tra umano e tecnologico)¹²;
- conseguente ipertrofia della formazione, dell’informazione e dell’istruzione sull’educazione;
- l’educazione umana concepita come infinita possibilità trasformativa senza alcun riferimento etico non modificabile e radicalmente storicizzabile o contestualizzabile;
- contestualismo e antifondamentismo come relativismo radicale;
- l’educazione come interfaccia dialettica del nesso autoritarismo-permissivismo;
- l’educazione esposta all’alternativa tra nichilismo (forte/soft) e umanesimo;
- tendenziale lacerazione tra educazione e verità, tra educazione e bene, tra educazione e bello;
- autocontraddittorietà dell’umanesimo laico e delle scienze umane dislocate sul riduzionismo tecnoscientifico nella loro nuova versione (cfr. Foucault e altri);
- educare senza grandi *narrazioni* ed educare in Occidente senza *narrazione cristiana* (*impossibilità, introvabilità dell’educare*)¹³;
- relativismo connesso all’etica della comunità e al pluriprospektivismo (Williams: *relativismo come fondamentismo plurale*);
- etica intesa come espressione della cultura comunitaria di appartenenza; problemi del multiculturalismo, dell’intercultura e di ciò che Tomlinson definisce *glocalismo etico*¹⁴;
- etica ricondotta a gioco linguistico convenzionale (Wittgenstein).

¹¹ Cfr. M. DE CAROLIS, *La vita nell’epoca della sua riproducibilità tecnica*, cit.

¹² Cfr. F. PINTO MINERVA-R. GALLELLI, *Pedagogia e postumano*, cit.

¹³ Cfr. G. ACONE, *La paideia introvabile*, La Scuola, Brescia 2004.

¹⁴ Cfr. J. TOMLINSON, *Sentirsi a casa nel mondo*, Feltrinelli, Milano 2002.

2. In questo quadro complessivo, definibile come *contesto* del relativismo etico, quello che Ernest Bloch definisce il *principio speranza* sconta l'impossibilità di fuoriuscire dall'egemonia del *non-senso* sottesa al laicismo radicale, il quale si presenta sempre più come l'interfaccia del relativismo nella sua autocontraddittorietà.

Tale autocontraddittorietà è palese nella posizione stessa di nuove scienze umane il cui *riduzionismo scienista* è costretto a postulare una sorta di scientificizzazione e tecnologizzazione della speranza. La crisi delle ideologie mette capo così all'ultima totalizzante ideologia scienista, il cui *a priori* arriva fino alla postulazione della immortalità quale progetto realistico della scienza-tecnologia¹⁵.

Il contesto storico-culturale in cui la connessione educazione/speranza è costretta ad operare vede, allora, su di un versante, la radicale relativizzazione della vecchia nozione di *natura* in favore di una *cultura* concepita sempre più come tecnica e come linguaggio tecnico; e, sul versante opposto, una sorta di resistenza della *narrazione cristiana*, la quale è l'ultima grande narrazione tendente a dar senso alla dimensione dell'educare come costruzione della presenza umana dotata originariamente di senso e non tecnicamente (scientificamente, linguisticamente, proceduralmente) costruibile e dimostrabile.

La speranza, nella *narrazione cristiana*, è la matrice e il motore della imputazione di senso connessa all'educare; ne è l'interfaccia costitutiva. Essa è prossima e distante rispetto all'idea di *progetto* e di *utopia*.

Solo se la speranza è *vera* e ha un carattere *meta* e *onto*, come essa si presenta nella grande narrazione/attesa dell'Evento cristiano, essa è in grado di fornire legittimità/legittimazione all'educare.

Un'educazione senza verità e senza l'idea del bene si risolverebbe in una radicalizzazione sopraffattrice.

La speranza educante consiste in modo ineludibile in uno sguardo capace di *produrre senso* per la storia umana, nel significato di riscattarne in qualche modo la tendenziale dispersione di ogni possibilità di comprensione e di evitare di farla rifluire nella dimensione dell'assurdo.

Solo il nesso *speranza/senso/educabilità* fornisce legittimazione alla teoria/pratica dell'educare.

Quella che Benedetto XVI ha definito di recente la *dittatura del relativismo* sottrae alla radice la possibilità di educare, se educare è una pratica che non può prescindere dal riferimento al vero e al bene, quindi al senso stesso della sua possibilità di fondazione.

¹⁵ Cfr. E. BONCINELLI-M. SCIARRETTA, *Verso l'immortalità?* Cortina, Milano 2005.

Le formule del nichilismo – ad esempio: non vi sono fatti, ma solo interpretazioni (Nietzsche); non vi sono *fuori-testo* (Derrida) – costituiscono le radici filosofiche del nichilismo etico del nostro tempo. *Esse non aprono al senso dell'essere della storia umana.*

La speranza educante è l'unico orizzonte di senso in grado di fronteggiare la concezione che Camus coerentemente riconduceva all'*assurdo*, una volta sottratto allo sguardo umano ogni cielo stellato (cfr. A. CAMUS, *L'uomo in rivolta*). Le ragioni della speranza sono l'alternativa alla impossibilità di trovare un senso nella stessa comprensibilità dell'universo (cfr. Weinberg). La speranza educante è l'unica che riesce a fornire allora una via o la porta stretta per la fuoriuscita dal *labirinto* della complessità.

Battere il *male* significa sperare che la storia abbia un senso positivo, e per pensare ciò occorre la speranza educante della Pasqua della Resurrezione, un movimento infinito *oltre* quella che S. Kierkegaard definì la “ragione terrestre”. Tale movimento è nel rinnovellare di continuo l'aspettativa che il bene batta il male e che le indimostrabili (scientificamente, razionalisticamente) ragioni del bene siano esse stesse postulate dalla speranza.

Dal punto di vista pedagogico si può tutt'al più aggiungere l'organizzazione della speranza come *virtù teologale*; Giovanni Paolo II, sulle *vele* di Scampia a Napoli, diede la parola d'ordine della faccia trascendente e di quella immanente della speranza: *organizzare la speranza*, disse. Il pedagogico-didattico è in quell'*organizzare* che è l'interfaccia modana dello *sperare* come *orizzonte di senso*.

Mettere in crisi la *narrazione cristiana*, fatta di famiglia educante, di una certa idea della *persona*, e di negoziazione di senso su di una grande memoria/tradizione da rinnovellare, anche per una *educazione integrata*, ma che stabilisca le forme di reciprocità dell'integrazione e dell'inclusione possibile, significa o avere a disposizione una nuova narrazione, o non poter più educare.

La scissione dell'*ethos* in fenomenologia dei comportamenti psicologici con le relative *cure*, da una parte, e in *proceduralizzazione giuridica* (diritto), dall'altra, non può bastare, come non sta bastando.

Il fatto è che *si educa sempre in nome di qualcosa*. Non si può educare *in nome di nulla*. E le narrazioni che sono rimaste in campo (prevalentemente quella tecnologica e quella aziendalistica) tutt'al più legittimano l'*istruzione* e una certa formazione professionale, non legittimano l'educazione.

I problemi di integrazione culturale e di convivenza multiculturale rendono complesso l'approccio all'educazione nella sua configurazione tendente all'*universale*, e cioè aperta ad un superamento/trascendentimento dell'appartenenza/identità culturale come legittimazione/comunicazione educativa e come *ethos* (dimora) dell'educativo.

Ma è soltanto l'orizzonte di senso aperto universalmente dalla speranza proposta dalla *narrazione cristiana* a rendere possibile ogni apertura. Così come è solo ipotizzando un *fuori-testo*, che è l'innalzamento del tetto del mondo, una dimensione *alta ed altra* che ci si mette al riparo dalla possibilità di confondere *speranza*, *progetto* e *utopia*. Questi termini sono prossimi e distanti tra di loro, ma, per l'educazione, è il primo che regge gli altri due e non viceversa.



V

enerdì 31 marzo 2006

II SESSIONE
PUNTI QUALIFICANTI DELLA PASTORALE DELLA SCUOLA:
CRITERI DI DISCERNIMENTO

- **Relazione.**
La pastorale diocesana della scuola oggi
- **Intervento.**
L'ufficio diocesano, la consulta e le associazioni
- **Intervento.**
IRC e pastorale della scuola
- **Intervento.**
La formazione iniziale dei docenti
- **Intervento.**
La scuola cattolica nella chiesa particolare.
Il servizio dell'ufficio diocesano di pastorale della scuola



II SESSIONE

**PUNTI QUALIFICANTI
DELLA PASTORALE
DELLA SCUOLA:
CRITERI DI DISCERNIMENTO**

R

elazione. La pastorale diocesana della scuola oggi

Mons. BRUNO STENCO

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

1.
Punti essenziali per
un progetto
diocesano di
pastorale
dell'educazione e
della scuola

Oggi una missionarietà finalizzata alla proposta di un'antropologia compiuta e carica di speranza rivolta al "sistema di istruzione e di formazione" del nostro Paese deve tenere conto dei seguenti elementi conseguenti allo sviluppo istituzionale riformatore, all'evoluzione dei processi e delle dinamiche educative, al cammino della Chiesa italiana.

a. È lo stesso processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione professionale che chiama in causa in modo inedito la società civile e religiosa e richiede nuove forme di corresponsabilità educativa. C'è in particolare un elemento dinamico che è costituito dalla *riforma dell'autonomia scolastica*. E quindi va individuata anche in chiave pastorale la possibile "novità" dell'autonomia in quanto essa, ridisegnando progressivamente la scuola nel contesto del territorio, propone un'ottica nuova e nuovi appelli per la missione della Chiesa nei confronti della scuola considerando soprattutto il principio della *sussidiarietà*. Essa non può più considerarsi un ufficio periferico della pubblica amministrazione statale, ma sempre più servizio della società civile. La Chiesa stessa è parte della società civile e del territorio e offre la sua collaborazione. Si tratta di un dialogo che occorre rendere stabile. La scuola stessa nell'elaborare il suo piano dell'offerta formativa (POF) non può non tenere conto dell'apporto delle famiglie, delle aggregazioni laicali e della stessa comunità cristiana intesa anche nel suo rilievo istituzionale (la parrocchia). La questione di grande attualità e urgenza per le Chiese particolari è la seguente: se è vero che la comunità cristiana è chiamata ad essere presente all'interno della scuola (nelle forme e nei modi che ne rispettano la laicità), come far sì che la scuola sia presente dentro la vita ordinaria delle nostre comunità a partire da quella delle parrocchie? Spesso non c'è traccia della scuola nei percorsi educativi catechistici e dell'iniziazione cristiana, nella predicazione, nella pastorale familiare e in quella giovanile¹⁶.

¹⁶ Cfr. CEI, *Fare pastorale della scuola, oggi in Italia*, Roma, 1990, n. 27.

Va respinta la tesi che considera la scuola mondo separato e estraneo alla missione della comunità cristiana.

b. La centralità dell'educazione e la sua emergenza. La questione della scuola va collocata nel più ampio contesto della questione educativa. È per questo che il titolo del Convegno si riferisce ad una pastorale dell'educazione e della scuola. La questione educativa va intesa secondo due prospettive. Innanzitutto come *dimensione trasversale della pastorale diocesana* nel senso che l'annuncio della fede in qualsiasi ambito e settore (catechesi, iniziazione cristiana, pastorale giovanile, pastorale sociale, pastorale familiare) si appella alla libertà interiore del soggetto e richiede l'attenzione alla persona. In secondo luogo l'educazione è una *dimensione costitutiva del sistema di istruzione e di formazione*. Infatti, la scuola, in tutti i suoi gradi e le sue forme, può assolvere la funzione di rigenerare coscienze critiche e autonomia di giudizio, in questa come in ogni cultura, sempre a due condizioni fondamentali e cioè:

- che i contenuti di una tradizione e di un orizzonte culturale e scientifico siano presentati con correttezza e congruenza alla generazione giovane, senza censure ideologiche e omissioni negatrici;
- che la metodologia utilizzata e la qualità delle relazioni umane che si vivono in essa favoriscano la crescita educativa in una direzione ideale almeno parzialmente condivisa. Nessun adulto può operare in senso diverso dal suo reale orientamento personale ed è chiamato in causa anche e soprattutto come educatore.

c. Esiste una frammentazione tra agenzie culturali e educative che indebolisce (se non rende impossibile) il riferimento a una possibile progettualità personale e comunitaria. Così ci ha interrogati il Card. Ruini nel Convegno dedicato a “Le sfide dell'educazione”: «È possibile ricomporre la frammentazione individualistica e la frattura tra pubblico e privato, evidenziare possibili percorsi di continuità educativa tra famiglia, scuola, territorio e comunità cristiane?». E ha tradotto l'interrogativo in un impegno: «Nel contesto culturale odierno è urgente chiedersi come attivare le migliori condizioni per garantire l'*unità dell'atto educativo* che, nella coscienza della persona e nelle istituzioni, permetta di porre in rapporto di continuità dinamica e critica le dimensioni della fede, quelle della cultura e quelle della vita»¹⁷. L'idea è quella di realizzare delle “reti” educative che coinvolgano scuola, famiglia, territorio.

¹⁷ Cfr. C. RUINI, *Educare oggi. Sfide e compiti della Chiesa Italiana alla luce dell'antropologia cristiana. Prolusione*, Convegno Nazionale “Le sfide dell'educazione”, 12 febbraio 2004.

d. Il contributo della Chiesa alla scuola e all'educazione si realizza in un modo peculiare attraverso l'insegnamento della religione cattolica pienamente inserito nelle finalità istituzionali, sociali e pedagogiche del sistema pubblico dell'istruzione e della formazione. Esso nella scuola offre non una qualsiasi conoscenza del dato religioso o dello stesso cristianesimo, ma l'ermeneutica o l'interpretazione che la visione cristiana, culturalmente e teologicamente elaborata, propone a riguardo dell'uomo, evidenziando la pertinenza della componente religiosa e cristiana nella vita delle persone, il suo radicamento nella storia per giungere, anche mediante un confronto con il pluralismo culturale, ad una comprensione del cristianesimo come fattore originale di crescita in umanità e apertura al dono della fede. L'elaborazione degli OSA collocati nel dispositivo pedagogico-didattico della riforma e la prossima pubblicazione di un Libro-Guida che ne proporrà una lettura per dimensioni non possono non dar luogo a collaborazioni e iniziative comuni a vario livello.

e. Una rinnovata identità della scuola cattolica italiana, il suo specifico modo di servire e onorare la missione salvifica della Chiesa quale peculiare strumento di evangelizzazione¹⁸, richiede di essere riconosciuto come un dono da parte dell'intera comunità ecclesiale a sua volta consapevole di doversi convertire in senso missionario. Il contesto ecclesiale che anima l'agire della scuola cattolica vive di "comunione" (cfr. NMI, 42ss) e di tale qualità è invitata a impregnarsi ogni espressione cristiana: parrocchia, famiglia, le varie realtà aggregative (cfr. NMI, 46).

2.
Crescere non
perdendo di vista
l'insieme

In questo contesto va ripensata la pastorale della scuola. Infatti, la "riforma" del sistema di istruzione e formazione professionale e gli orientamenti pastorali della Chiesa italiana richiedono non solo una "conversione" della pastorale ordinaria in proiezione missionaria, ma anche una duplice consapevolezza nuova:

¹⁸ «La scuola cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa, la quale si compie nella stretta unione tra l'annuncio di fede e la promozione dell'uomo e trova, per questo, particolare sostegno in quello "strumento" privilegiato (cfr. SCat, 8 e 9) che è la scuola cattolica, volta alla "formazione integrale dell'uomo" (cfr. SCat, 26). Perciò la Chiesa, in un corretto rapporto con le realtà temporali e con la loro legittima autonomia, svolge la propria missione evangelizzatrice non soltanto nei confronti della scuola, ma anche attraverso la scuola. La fede deve raggiungere la cultura e le culture per animarle secondo il Vangelo (cf. EvN, 19-20; CT, 53 e 69), e questo incontro avviene anche attraverso quelle esperienze di mediazione culturale, che sono allo stesso tempo fedeli alla novità evangelica e rispettose dell'autonomia e della competenza proprie della ricerca umana. Così i valori umani vengono assunti secondo la loro propria dignità e, alla luce della fede, si avvia lo sforzo di chiarificazione della loro autenticità, per cui essi, purificati dalle ambiguità che spesso li accompagnano, crescono come "semi del Verbo" (cfr. AG, 11)» (COMMISSIONE EPISCOPALE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, La scuola cattolica oggi in Italia, 25 agosto 1983, n. 11).

- c'è una chiamata che interessa la Chiesa particolare a partire dalle realtà parrocchiali a prendersi cura in prima persona dell'educazione e della scuola;
- c'è l'urgenza che la comunità cristiana si riconosca e si scopra come "luogo" di carismi specifici per il servizio al mondo della scuola e cioè che appronti un servizio formativo all'altezza dell'appello che giunge dalla scuola stessa e insieme del mistero che le è affidato; si tratta di valorizzare persone, strutture e organismi presenti nel territorio per dare continuità ed efficacia all'azione pastorale verso la scuola.

2.1 *Priorità*

Si tratta di:

- riconoscere il soggetto primo della pastorale della scuola: la comunità ecclesiale e le sue articolazioni nel territorio (le parrocchie);
- riconoscere che al centro dell'attenzione vanno posti i soggetti titolari dell'educazione e dell'educazione scolare (genitori, studenti, docenti);
- riconoscere che la soggettività ecclesiale e civile del laicato cattolico impegnato in campo educativo trova un momento significativo nelle sue strutture associative ed è un aspetto costitutivo della pastorale della scuola; ad Abano Terme è stata posta la questione del rapporto tra associazionismo laicale e pastorale della scuola e soprattutto si è chiesto che le associazioni trovino nella pastorale della scuola un punto di riferimento per una rinnovata ripresa; se compete ai pastori la segnalazione delle questioni e dei problemi emergenti soprattutto sotto il profilo morale, sociale, spirituale e il suggerimento dell'ispirazione cristiana per la soluzione dei medesimi, spetta proprio ai laici non far mancare al discernimento comunitario lo studio, l'approfondimento scientifico e la traduzione nel contesto vitale secondo il compito che è loro "specifico" e "proprio";
- riconoscere il ruolo peculiare dell'IRC e anche della scuola cattolica come espressioni della elaborazione culturale ed educativa della fede della comunità cristiana;
- riconoscere che tutto ciò richiede un agire in rete e quindi secondo una linea di "pastorale integrata" con gli altri settori pastorali.

2.2. *Monitoraggio delle esperienze*

Dall'esito degli incontri con i direttori degli Uffici diocesani di pastorale della scuola sono emerse interessanti esperienze. Riporto solo alcune esemplificazioni con l'impegno nei prossimi mesi, attraverso il sito dell'Ufficio Nazionale, di favorire l'interscambio e la socializzazione.

La pastorale della scuola delle Diocesi di Brescia e di Bergamo affianca all'Ufficio e alla Consulta un momento ulteriore di di-

scernimento pastorale: un luogo di elaborazione laicale in cui si ritrovano singoli educatori e le associazioni ecclesiali e movimenti di ispirazione di studenti, genitori, docenti operanti in scuole statali e non statali; nel primo caso è una vera e propria associazione di associazioni (denominata “Comunità e Scuola”) nel secondo caso è piuttosto un laboratorio dinamico.

La Diocesi di Roma propone che il soggetto della pastorale della scuola sia la comunità ecclesiale, valorizzando sul territorio direttamente le parrocchie e orientandole a diventare soggetti interlocutori delle scuole e avendo come punto di attenzione l’elaborazione del POF.

La Diocesi di Torino individua nella “rete” lo strumento pastorale cercando di porre al centro il tema dell’emergenza educativa e creando punti di raccordo tra scuola, extrascuola, famiglie e comunità cristiana.

Nelle Diocesi di Padova e di Aversa alcune parrocchie in rete hanno formalmente sottoscritto con l’autorità scolastica del territorio protocolli d’intesa per una reciproca collaborazione.

Nella Diocesi di Palermo si cerca di far sì che presso ogni istituzione scolastica e formativa si costituisca un gruppetto di laici animatori: l’attenzione è rivolta al sostegno degli organi collegiali di partecipazione e alla elaborazione del POF.

La Diocesi di Ariano-Lacedonia si propone che ci sia un incaricato di pastorale della scuola presso ogni parrocchia.

3. Di fronte alla riforma del sistema educativo di istruzione e di formazione

La Chiesa italiana non dovrebbe vincolarsi a nessun partito o potere politico, ma a livello istituzionale evidenziare alcuni criteri di discernimento.

Innanzitutto ciò che deve stare a cuore sono esclusivamente gli interessi dei giovani e delle famiglie e la difesa delle condizioni che rendano possibili il contributo dei cattolici e l’esercizio dell’attività educativa e formativa di tante realtà cattoliche e di ispirazione cristiana. In questa ottica si offrono le seguenti riflessioni ed istanze.

3.1 *L’autonomia e la qualità educativa della scuola*

“L’obiettivo principale della riforma è di elevare la qualità dell’istruzione e della formazione professionale nel nostro Paese”. Anche considerando il contesto dell’Unione Europea, l’attenzione è concentrata su due fondamentali prospettive di sviluppo:

- portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più svantaggiati, al livello più alto di qualificazione e di competenza;
- offrire alle giovani generazioni non solo gli strumenti conoscitivi per trovare posto in una società fortemente caratterizzata dalla

scienza e dalla tecnica, ma anche e soprattutto una solida formazione umana nella crescita come persone, soggetti liberi e al tempo stesso solidali e responsabili.

Il disegno iscritto già nel D.P.R. 275/99 e nella legge 30/00 e confermato dalla legge 53/03 presenta una serie di principi ispiratori che consentono di imprimere una svolta e valorizzare risorse ed energie già in moto, disponibili a svolgere la funzione di catalizzazione dell'intero assetto. Essi sono in sintesi:

- l'apertura ad una prospettiva personalistica dell'educazione, che vorremmo non venisse sminuita, perché finalizza l'attività formativa alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, allo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali, al conseguimento di una formazione spirituale e morale¹⁹;
- la volontà di contemperare l'esigenza di delineare i saperi essenziali e le competenze da trasmettere con il richiamo all'unità globale (saper essere) del sapere e del saper fare;
- la valorizzazione del ruolo della famiglia, del rispetto delle sue scelte educative, promuovendo una cooperazione tra scuola e i genitori e ribadendo inoltre la primaria responsabilità educativa dei genitori;
- la priorità da assegnare alla formazione iniziale e continua dei docenti.

Ciò, naturalmente, superando la tentazione dell'"anno zero" della riforma, ma operando per tappe e azioni in grado di realizzare un vero e proprio "cantiere della riforma" che indichi le strade, susciti imitazione e nuova creatività. Il passaggio da una legislatura all'altra non va visto necessariamente come cancellazione dell'esistente e costruzione di nuove norme, nel caso in cui cambi la maggioranza, o come legittimazione a conservare le norme attuali, in forza del solo consenso elettorale. Le previsioni interne alla stessa legge 53 consentono invece di assumere il necessario distacco per valutare responsabilmente, in termini di dialogo tra forze culturali e politiche diverse, che cosa conservare e che cosa migliorare, alla luce delle prime esperienze condotte e del dibattito che si è realizzato nelle scuole.

¹⁹ Il fine dichiarato fin dall'inizio è quello di "favorire la crescita e la valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno" (art. 1,1). Si dichiara anche di voler favorire lo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali (art. 2,1a); si intende promuovere "il conseguimento di una formazione spirituale e morale" (art. 2,1b) e, a cominciare dalla scuola dell'infanzia, si vuole realizzare una "formazione integrale delle bambine e dei bambini", favorendo il loro "sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale" (art. 2,1e).

3.2 *Scuola e formazione professionale*

Va confermato il nostro profondo interesse per l'educazione dei giovani, l'impegno a dialogare con tutti coloro che hanno a cuore la loro crescita (in particolare con i Dirigenti e i Docenti delle scuole statali), la piena disponibilità alla collaborazione e alla partecipazione.

3.2.1 *Attenzione alle aree del disagio e alle fasce deboli*

In sintonia con le indicazioni dell'UE e dell'OCSE, crediamo che si debbano consolidare presenze ed attività nelle aree segnalate come più carenti. Risultano invece fortemente penalizzate proprio in esse i percorsi di Formazione Professionale.

All'interno del diritto-dovere all'istruzione e formazione fino a 18 anni, richiamiamo l'attenzione del futuro Governo:

- alle attività formative per fasce giovanili poste a rischio di emarginazione personale e sociale;
- alle attività e iniziative atte a rispondere positivamente alle nuove sfide derivanti dalla presenza dei figli di immigrati, ormai presenti sia nelle istituzioni scolastiche che formative ai diversi gradi e livelli.

3.2.2 *Pari dignità del sistema dell'Istruzione e Formazione Professionale*

Il punto cruciale è l'introduzione del diritto-dovere di istruzione e formazione fino a 18 anni, che si attua entro un unico "sistema educativo di istruzione e di formazione", e in particolare entro "un secondo ciclo che comprende il sistema dei licei ed il sistema dell'istruzione e della formazione professionale" (L. 53/2000, art.2, comma d).

Tra le varie modalità di tale diritto-dovere, occorre ricordare quelle che affidano ai CFP la piena titolarità progettuale ed attuativa; preoccupa l'impostazione che vorrebbe relegare il CFP al solo ruolo di supporto all'istruzione (cfr. i cosiddetti percorsi integrati proposti), svuotandolo di fatto della sua pari dignità. Preoccupa l'ipotesi avanzata di reintrodurre l'obbligo scolastico, da soddisfare unicamente nel biennio della Secondaria superiore, al termine del quale sarebbe possibile accedere alla Formazione Professionale. Tale impostazione non sembra rispettosa del diritto-dovere degli allievi e delle famiglie a scegliere liberamente il percorso scolastico o formativo. Avrebbe, inoltre, conseguenze destabilizzanti per il sistema nel suo complesso a causa della costrizione che si impone ad allievi che storicamente tendono a orientare le proprie scelte verso percorsi diversi da quelli scolastici (cfr. la valutazione concordemente negativa sulla breve esperienza di attuazione della Legge 9/1999 sull'obbligo scolastico).

3.3 Pluralismo istituzionale, diritto di scelta delle famiglie, effettiva parità scolastica

Sosteniamo con forza la necessità di un pluralismo istituzionale e culturale, rappresentato da una pluralità di soggetti statali e non statali operanti nei rispettivi territori;

Proponiamo perciò l'attuazione di politiche nazionali e regionali che consentano l'esercizio pieno della libertà educativa delle persone e delle famiglie, che in Italia continua ad essere gravemente disattesa. Non si tratta di un privilegio per pochi o relativo a interessi di parte della Chiesa. Si tratta di un diritto per tutti specie per chi non è abbiente. In particolare facciamo nostra la proposta avanzata dal Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica in occasione della relazione al Parlamento del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca a tre anni dalla Legge n. 62/2000:

“Tutte le scuole del servizio educativo pubblico, indipendentemente dalla natura giuridica della gestione, devono poter essere rese accessibili considerando che sono gli stessi alunni titolari, con i genitori, del diritto all'istruzione.

L'esercizio di tale diritto costituzionale richiede, in specie, che sia superata ogni discriminazione economica tra gli alunni di scuole statali e paritarie allo scopo di renderne possibile l'esercizio senza condizionamenti di sorta”.

3.4 Politiche educative: superare le contrapposizioni e cercare il bene comune nell'interesse dei giovani e delle famiglie

L'idea di fondo che ci pare di dover cogliere nell'intero processo riformatore degli ultimi due governi risiede nel trinomio autonomia – pluralismo – società civile. Si tratta di un disegno di modernizzazione e nel contempo di innovazione che mira a superare l'attuale rottura epistemologica tra le “tre culture” accademica, tecnico-scientifica e operativa, al recupero dell'apprendimento implicito (informale), al successo formativo per tutti, all'aumento di produttività, infine al coinvolgimento pieno della comunità locale nell'opera educativa.

Tale disegno pare potenzialmente in grado di recuperare la crisi di legittimazione della scuola che rappresenta una peculiarità italiana. Tutti i soggetti del sistema educativo allargato – comprendente anche le politiche del lavoro a valenza formativa – sono chiamati in questo momento ad assumere un alto profilo di responsabilità al fine di dotare il nostro Paese di un sistema fortemente rinnovato, all'altezza dei tempi e dei problemi, in grado di favorire la valorizzazione delle risorse di cui le persone sono dotate, orientato al successo formativo.

Dopo tanti tentativi e interruzioni, il processo riformatore così delineato nel corso degli ultimi 10 anni – e non un’“altra riforma” che finirebbe per consumare definitivamente le energie ancora vita-

li nel sistema – merita di essere considerato come il terreno adeguato sul quale unire le energie positive per dare una risposta ai problemi che investono l'educazione.

Si deve auspicare che sul disegno complessivo di riforma si trovi un terreno utile ad un'intesa che vada oltre gli schieramenti ideologici e si ponga l'obiettivo di un sistema educativo veramente di qualità.



Intervento.

L'ufficio diocesano, la consulta e le associazioni

Prof. Don FABIO TOGNI
Direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola di Bergamo

1. Premessa

Pastorale della scuola e associazioni è un tema arduo, complesso. Per la verità all'apparenza così non è. Basterebbe scegliere una delle due posizioni che si danno come immediate: in sostanza basterebbe scegliere di dare valore congiuntivo o disgiuntivo a quell'"e" che sta nel mezzo di due realtà. Da un lato si potrebbe affermare, a mo' di slogan, l'impossibilità di una pastorale della scuola a prescindere dalle associazioni o dall'altro si potrebbe affermare l'assoluta autonomia tra le due accentuando via via, il valore professionale, la natura laicale, il ruolo direttivo... D'altra parte è sotto gli occhi di tutti che entrambi gli attori di cui ci vogliamo occupare non godono di una stagione florida.

L'associazione spesso soffre l'emorragia costante e continua di iscritti, situazione che peraltro non è un'esclusiva delle associazioni cattoliche o di ispirazioni cristiana; dall'altro la pastorale della scuola spesso fatica a individuare un interlocutore che sia in qualche modo stabile e a volte – pur non volendolo – difetta di una certa progettualità soprattutto a lungo termine. Non è colpa di nessuno: spesso si sottolinea che la nostra è un'epoca costretta alla condizione della dissolvenza. Staremmo cioè sul crinale di una transizione, di una trasformazione che sembra condividere lo statuto teologico del già e non ancora.

Senza pretese ci avventuriamo – e non sembri fuori luogo questa scelta terminologica – a cercare di mettere un po' di luce, certo aiutati da altri, certo consapevoli che nessuno è depositario di alcuna *panacea della complessità*, in questa *dissolvenza incrociata* che sembra interessare e uno e l'altro dei protagonisti della nostra avventura: la pastorale della scuola e le associazioni.

2. Associazionismo e pastorale

La forma dell'"associazione" rispecchia l'evoluzione della forma storica della Chiesa nel suo essere incarnata nel mondo. Cosa sarebbe la Chiesa in Italia senza le associazioni? L'orizzonte del "mondo cattolico" rischierebbe di oscurarsi per quanto riguarda la

diffusione della cultura popolare, l'incremento della partecipazione politica, il consolidarsi dell'animazione sociale, la crescita della coscienza civile e religiosa, il depositarsi di un patrimonio pedagogico-culturale di grande rilevanza storica. Purtroppo non esiste ancora una "Storia delle Associazioni" nel nostro paese, ma se fosse disponibile si potrebbe constatare quanto le Associazioni abbiano contribuito allo sviluppo e all'attuazione dell'"idea" cattolica in Italia, sia sotto il profilo storico-sociale che religioso-spirituale. Esse sono certamente un patrimonio importante che rischia però di perdersi.

La motivazione del valore dell'associazionismo sta nella sua presenza nel tessuto vivo delle nostre comunità civili e cristiane interagendo con altri soggetti sociali ed ecclesiali.

L'associazionismo si pone in una collocazione diversa rispetto alla testimonianza dei semplici "christifideles". Non tanto rispetto al grado e alla dignità, ma quanto rispetto alla vocazione, alla missione e alla testimonianza dei cristiani assunte in gruppo organizzato, in modo esplicito e pubblico.

Se la pastorale è l'azione con cui la Chiesa rende presente la potenza del Vangelo nella storia, l'associazionismo si configura come soggetto attivo e consapevole entro gli indirizzi e le dinamiche ecclesiali, capace di essere protagonista secondo la sua propria natura, la sua strumentazione strutturale, i propri ritmi associativi e la propria spiritualità. In questa linea l'apporto principale della Parrocchia sta nel motivare i fedeli all'impegno, non contingente, ma responsabilizzato di una associazione. Perché non è sempre così?

Si tratta di capire cosa sta accadendo nel mondo associazionistico attuale. Un compito imprescindibile comune consiste nello sforzo di decifrare il senso di quanto le nostre Associazioni stanno vivendo nella presente condizione di cambiamento. Questo discernimento va svolto in dialogo con gli Uffici per la pastorale della scuola che devono essere di sostegno e di aiuto nel ritrovare prospettive nuove nel quadro di riferimento ecclesiale. Nel rispetto della propria identità, storia e figura, le Associazioni devono riprendere le ragioni profonde della loro origine e delle loro finalità, analizzando con sapienza e senza scoraggiarsi le cause dell'attuale "stallo", disponibili anche a nuove forme di testimonianza qualora se ne intraveda la necessità.

3. Condizioni di dissolvenza

Si tratta di verificare come queste intenzioni fondamentali siano vissute oggi.

L'elemento caratterizzante e più difficoltoso dell'associazionismo "cattolico" è quello della testimonianza organizzata in gruppo. La difficoltà maggiore è la motivazione all'associarsi, al prendersi la

responsabilità di un organismo vivente come è l'associazione, al non limitarsi alla testimonianza individuale e occasionale.

Spesso oggi si è tentati di tornare al privato, alla professione, all'impegno personale individuale, riservandosi di salvarsi l'anima, dando soldi, oggetti, tempi contingentati, ma non responsabilizzati sulla sopravvivenza di un organismo vivente come è l'associazione.

3.1 *L'epoca delle passioni tristi*

Miguel Benasayag, generale dell'esercito argentino negli anni sessanta, è oggi, nella sua opera accademica parigina, una delle più interessanti personalità della contaminazione tra sapere filosofico e sapere psicoanalitico. Con il collega Gerard Schmit ha recentemente analizzato il mondo dell'età giovanile a partire dall'endemica situazione di disagio che si riscontra ormai in tutte le società. Le sue considerazioni, che si polarizzano sull'adolescenza, hanno tuttavia il potere di descrivere in modo efficace quella che è la condizione generale di ogni uomo della post-modernità. La sua è una *genetica della complessità* elaborata da un punto di partenza diagnostico e sviluppata con strumenti sociologici e educativo-pedagogici.

*La nostra epoca sarebbe passata dal mito dell'onnipotenza dell'uomo costruttore della storia a un altro mito simmetrico e speculare, quello della sua totale impotenza di fronte alla complessità del mondo*²⁰.

In sostanza l'uomo contemporaneo, quello che egli fa, i suoi valori sarebbero passati da un orizzonte di universalità e unitarietà a una progressiva differenziazione che avrebbe prodotto uno smarrimento della coscienza. Il tramonto del principio di autorità e la frammentazione dei saperi, unita all'aumento esponenziale della possibilità di scelta che apparivano come la condizione della redenzione laica dell'uomo si sono progressivamente trasformati nel motivo della sua condanna. Oggi l'uomo è nutrito dal mito dell'impotenza che lo fa sentire inabile di fronte al mondo, incapace geneticamente a sopportare e rispondere ai grandi e ai piccoli problemi della vita. Di certo non ci spostiamo dalla descrizione più volte avvicinata dell'*io minimo* o della *coscienza debole*. L'elemento di novità nella proposta dei due autori sta nel considerare tutto questo non solo una variabile strutturale e congiunturale, quanto piuttosto, come il frutto di una visione che l'uomo ha di sé e del mondo. In sostanza non è solo il mondo e la società che sono così, ma è pure l'uomo che crede che siano così e in questo modo le rappresenta, le vive e le crea. Una coscienza che si crede debole, non può che creare attorno a sé un mondo incerto e debole. Così come una coscienza

²⁰ M. BENASAYAG-G. SCHMIT, *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano 2004, p. 22.

za che si crede stressata crea attorno a sé una rappresentazione di un mondo oppressivo e inospitale. Lungi dal riproporre una sorta di ricostruzione laica del peccato originale, in questa proposta si può leggere un'evidenza delle scienze positive ma pure il superamento di un certo sociologismo che vedrebbe il mondo come un destino inesorabile e non come – affermazione biblicamente più fondata e corretta – un qualcosa affidato all'uomo per realizzarsi. Non solo dunque c'è una frammentazione che riguarda il mondo ma c'è pure una fatica nel vedere il mondo, nell'azione di rappresentazione. In altri termini siamo figli del mondo ma pure della rappresentazione che di esso ci facciamo. Nulla di nuovo in questo, in altri termini siamo all'interno di uno schema circolare ma va pure sottolineato che in questa proposta viene valorizzata la coscienza e la sua visione del mondo.

3.2. *Il viaggio in camper nella modernità liquida*

Tra le molte suggestioni della letteratura sociologica contemporanea che descrive l'attuale situazione sicuramente quella tracciata da Bauman è efficace per tracciare un quadro del tema che vogliamo trattare in questa sede. Egli descrive l'uomo contemporaneo come essere liquido e in talune situazioni liquefatto poiché "figlio" di una società che ha perso tutti i crismi della solidità dell'epoca moderna²¹. In questo senso l'uomo di oggi – così come le istituzioni, aggregazioni, associazioni – da una capacità di posizione di sé nello spazio-tempo, tende ad assumere forme di mimetismo: prende in sostanza la forma di altro, come liquido che aderisce al contenitore e che dal contenitore dipende in modo essenziale. Il viaggio della vita, come impresa etica²², sarebbe più che un itinerario con un inizio, una meta e un fine, una sorta di girovagare di campeggio in campeggio al quale si chiede di erogare servizi. La casa non è più un luogo sociale, come spazio tra le case d'altri e tempo dell'adulthood, sarebbe piuttosto un luogo sempre uguale che uno porta con sé, cambiando panorami ma non lasciandosi intersecare/edificare da essi. Scrive Bauman:

Non vengono fornite case per l'accasamento e tutte quelle eventualmente postulate e ricercate si dimostrano fragili e spesso crollano prima che l'opera di insediamento sia completata. Ci sono solo "prefabbricati" di vario stile e dimensione nonché di sempre diverso numero e dislocazione, che inducono uomini e donne a continui traslochi e non danno alcun "appagamento", nessun tipo di relax, nessuna sen-

²¹ Quello che altri descrivono come tramonto della civiltà, altri come fine della società del controllo...

²² Molti fanno una ricostruzione etimologica della parola Etica legandola al termine greco *oikos*. Etica sarebbe dunque da intendere come viaggio verso casa, come itinerario verso la *stabilitas loci* che lungi dall'essere una *fuga mundi*, sarebbe piuttosto lo spazio e il tempo in cui la libertà decide di darsi una forma.

sazione di “essere arrivati”, di aver raggiunto la meta finale, il luogo in cui si possa infine deporre le armi, rilassarsi e abbandonare ogni preoccupazione. Non esiste alcuna prospettiva di accasamento al termine della strada imboccata dagli individui (ormai cronicamente) sfrattati. [...] In estrema sintesi: si sta creando un divario sempre maggiore tra individualità in quanto capacità pratica e realistica di autoaffermazione (diversa cioè dalla «individualità per ascrizione» e definibile come «individualizzazione») e cittadinanza²³.

In altri termini la dimensione sociale oggi cede il passo a un individualismo spinto in cui il soggetto vive una sorta di concentrazione sulla forma, che non permette mai – dato anche il fenomeno della contrazione del tempo di appropriazione della libertà sul quale torneremo – di raggiungere il contenuto. Dall'altro l'impoverimento del contenuto affida alla *bagarre della forma* costringendo ogni organizzazione a estenuanti operazioni estetiche di *maquillage*. Per dirla in termini filosofici l'evidenza tomasiana della coincidenza dei trascendentali (buono, bello, vero) si appiattisce sul bello, eliminando il vero ritenuto irrilevante e confondendo il bene con il benessere.

3.3 Il gioco dei confini: del pubblico e del privato

La prospettiva cristiana è costitutivamente evangelica: in altri termini c'è una buona notizia che la Rivelazione e l'incontro con il Dio-con-noi annuncia all'uomo, alle sue domande, alla ricerca che da sempre abita il suo cuore. La fede quindi non è un'aggiunta alla vita quotidiana, non è qualcosa di giustapposto o aggiuntivo (e quindi per natura supererogatorio) rispetto alle faccende della quotidianità. Questo aprirebbe una riflessione che riguarda le implicazioni di questo modo di pensare all'interno della nostra attività e del nostro vivere sociale. Prima fra tutte – e non è fuori luogo parlare di questi termini in questa sede – la dialettica che la nostra cultura contemporanea pone tra **pubblico e privato**. Il pubblico assumerebbe le misure del politico e avrebbe il sapore del dovere con tutti i suoi retrogusti più o meno amari mentre il privato sarebbe il luogo dell'intimità, della familiarità e del calore. Oggi la fede tende a essere spinta o intesa proprio in quest'ultimo settore della vita dell'uomo, è parte delle tante cose che riguardano l'individuo, le sue scelte individuali, le sue passioni, quasi i suoi hobbies. Ogni volta che la fede travalica viene tacciata di fondamentalismo e dogmatismo e viene respinta nel suo ambito dell'opzionale e del relativo (o relativistico). In questo modo la fede sarebbe, con la sua carica di novità, degna dell'ambito della sola coscienza individuale censurandosi e chiudendosi negli angusti territori della solitudine e dell'emozionalismo. Sarebbe una fede del *caminetto*, per usare un'im-

²³ Cfr. Z. BAUMAN, *Modernità liquida*, Laterza, Bari 2004, pp. 25-26.

magine, il cui compito è consolatorio e sentimentale salvo poi fare i conti con la contro-spinta sociale della fede che travalica nella posizione ideologica di chi, in nome di una fede (magari sognata o realmente costruita senza alcuna mediazione) incrementa le tensioni esacerbando i conflitti. Questo fenomeno, che per altro denuncia la semplificazione di un meccanismo duale della divisione sociale in pubblico e privato, non fa altro che rendere ancora più precaria la coscienza e la comunità, destinandole alla frammentazione e costringendo il singolo a pericolosi e artificiosi equilibrismi. Tuttavia la semplificazione del rapporto *pubblico-privato*²⁴ non smette di avere il suo fascino sia a livello personale che sociale. Ognuno di noi tende a marcare i limiti e i confini tra quella che è la propria sfera personale e privata e quella che è la sfera pubblica: sicuramente il delimitare risulta essere necessario per la salvaguardia di sé, per marcare la differenza di esperienze che altrimenti porterebbero allo “stare troppo fuori” o al “rimanere sempre dentro”. Tanto più una collettività che da sempre subisce il fascino²⁵ ideologico tende a marcare i confini del pubblico – magari dominato dalla logica del consenso e del contratto – e l’ambito del privato – il luogo della decisione libera e priva di ogni pregiudizio. In questa modernità liquida, che fa fatica a prendere una forma solida stabile, viene creata una membrana impermeabile tra le due nuove divinità, ovvero il contratto e la libertà assoluta.

Tutti noi però ci rendiamo conto che questo più che essere una realtà è un discorso. Se fosse una realtà tutti vivremmo nell’inesorabile destino della schizofrenia: nostalgicamente desiderosi del calore familiare e delle relazioni emotivamente coinvolgenti e infastiditi protagonisti di una società ostile e nemica dove non si sa bene chi contratti con chi, mal sopportando quel gravoso e necessario compito dello stare nel mondo.

Allo stesso modo per tornare alle prime battute di questo intervento ci rendiamo conto che la fede stessa per quello che è non può essere la *regina incontrastata* del privato e la *serva vessata* del pubblico. La fede è acconsentire a una promessa di bene, è sentire che un incontro desiderato e scelto rende la vita degna di essere vissuta... È parente della realizzazione personale la fede. Ha a che fare con il bene e con il bene pubblico e comune e non solo con l’avvolgente, ovattata e confortevole dimensione del benessere personale.

²⁴ Non è un caso che abbia suggestioni interessanti anche nell’orizzonte della Filosofia politica dove in modo semplificatorio potremmo dire che per il mondo greco il privato era visto negativamente (era il luogo dello schiavo) mentre il pubblico era la massima ambizione dell’uomo libero che poteva in questo modo occuparsi della *ars politica*.

²⁵ Ogni ideologia porta in sé il fascino della chiarezza: una chiarezza conquistata sulla semplificazione dei problemi che in virtù della loro *chiarezza e distinzione* appaiono come l’unica soluzione.

Non si può credere a casa e vivere fuori casa: non si può – e soprattutto non si riesce a trasformare la fede – a condizione che venga presa sul serio e non solo nella sua funzione di narcotico della sofferenza esistenziale – in un caldo caminetto della drammaticità della vita. In quanto “progetto di uomo” ha implicazioni pubbliche: è politica la fede, non certo nel suo significato partitico ma nel senso etimologico originario e vero. La fede è nella città e la città è nella fede: pubblico e privato si sciolgono poiché l’uomo adulto è l’uomo integro, integrale ed equilibrato. Del resto la società stessa se ne accorge ogni qual volta cerca di spingere la fede e le sue parole ai margini cercando di estraniare il progetto che essa porta, custodendosi con presidi ideologici il centro²⁶. La retorica sulla laicità dello stato gode delle stesse categorie dello straniero e della diversità, con tutte le evocazioni minacciose che questi due argomenti portano con sé. Non è però una battaglia – se di battaglia si tratta – contro la Chiesa o la fede è piuttosto una battaglia sul terreno dell’uomo e del suo progetto.

4.
Quali piste per
l’associazionismo e
la pastorale della
scuola?

Molto si potrebbe ancora dire sulle associazioni e in specifico sull’associazionismo in quel luogo particolare che è la scuola. Tuttavia ci basti la certezza che l’ambito della pastorale di una associazione in un ambiente specifico non è così indifferente all’associazione. L’ambiente infatti, e ciò è evidente non solo nella storia delle singole aggregazioni, ma lo è anche nei più recenti e approfonditi studi di sociologia e di psicologia di comunità, *forma* e *informa* la proposta associativa. Dunque maggiore è lo studio dell’ambiente migliore è la proposta associativa.

A questo punto si possono individuare alcune piste di riflessione che possono diventare occasione di discussione sia a livello di dirigenze come pure di singole realtà locali.

4.1 Recupero dello specifico

È evidente che lo specifico di un’associazione nasce dall’intersezione tra la storia che ha portato alla nascita di un’associazione, la sua missione, evidente spesso negli obiettivi statutari, lo studio accorto del contesto attuale e l’autoconsapevolezza delle proprie competenze e conoscenze. Queste quattro direttrici possono essere oggetto di un’accorta analisi e studio e possono diventare motore propulsivo dell’associazione. La chiarezza di obiettivi, mete e percorsi è necessità imprescindibile. Attenzione specifica va poi posta ai processi attraverso un’attenta analisi e valutazione. In sostanza

²⁶ La suggestione può essere applicata tranquillamente a un discorso di scuola (vedi la semplificazione tra pubblico e privato) come nella riflessione precedente a questa.

lo diceva già san Tommaso nella *Summa Theologiae* che la *societas* nasce attorno a uno scopo individuato come comune. È lo scopo (egli direbbe il fine) che determina lo spirito dell'associazione. Una solida tradizione, così nell'associazione, così come nella pastorale della scuola, non è sufficiente per chiarire lo scopo. Il *motivo associativo* ha piuttosto il sapore del desiderio, di quel fluido vitale che indirizza la vita scovando tutte le anticipazioni buone che la libertà fa proprie dando forma alla vita personale e all'associazione. Allora quello che abbiamo chiamato *motivo* ha più il carisma di un'esperienza, è competenza più che nozione, è qualcosa da apprendere più che qualcosa da insegnare. Questo non solo sottolinea il valore testimoniale che soggiace a ogni agire della Chiesa e del Cristiano, ma permette anche di fornire un primo criterio di validità sia della pastorale della scuola sia dell'associazione: quello che va favorito è l'esperienza. Non va poi dimenticato che ogni esperienza, se è cristiana, deve avere la forma e la figura dell'esperienza della fede che è adesione nella libertà e della libertà a una promessa realizzata in Gesù Cristo. Infatti la *crisis* della pastorale della scuola, dell'associazione e della Pastorale in genere è crisi della fede nella sua forma radicale, personale e individuale. Le prospettive di rilancio non possono non passare attraverso un continuo sforzo di ri-evangelizzazione. Forse uno dei "difetti" del nostro agire è proprio questo aspetto per così dire *kerygmatico* della pastorale che *qua talis* è partecipazione attiva, nella logica della Rivelazione²⁷, all'agire di Gesù Cristo sommo ed eterno Pastore della sua Chiesa. Ogni forma dell'agire è risposta e ogni risposta ha la forza di *performare* l'agire rendendolo sempre più autentico.

4.2 Operazionalizzazione dello specifico

Il recupero dello specifico è poi fondamentale ai fini dell'operazionalizzazione cioè della proposta concreta che ogni associazione fa per i suoi associati (*mutualità prevalente*) e per la comunità ecclesiale tutta (*mutualità non prevalente*). Si tratta di fare a questo punto una scelta. I referenti dell'associazione e delle sue attività, così come quelli della pastorale della scuola, vanno individuati per una maggiore efficacia. Questo non è semplicemente utile dal punto di vista strategico (individuazione del *target*), poiché una scelta piuttosto che un'altra determinano uno stile dell'associazione. È una scelta "politica interna" necessaria che va presa, anche solo in modo sperimentale, e verificata nel suo procedere. Scegliere è deci-

²⁷ Siamo debitori degli illuminanti scritti sulla Pastorale di K. Rahner. Essi sono debitori della riflessione a riguardo della Rivelazione esposti nel *Corso fondamentale della fede* in cui si introduce il termine di *autocomunicazione di Dio agli uomini* che, in quanto comunicazione si costruisce non secondo il modello del contenuto quanto piuttosto del dialogo che chiede partecipazione vicendevole e attiva.

dere e decidere è sempre “recidere”: nell’attuale contesto, data la situazione contingente e la singola situazione associativa non si può desiderare di avere tutto: l’unica via è scoprire una *pastoralità del frammento*, dove la parte deve raccontare il tutto dell’esperienza associativa.

Come si può intuire l’azione pastorale è pur sempre un’azione e come tale si espone al rischio – e alla fragilità – dell’incomprensione e della parzialità. In altri termini non esistono scelte giuste, esistono scelte adeguate e pur sempre perfettabili che però non possono vivere e sopravvivere in una prospettiva della giustapposizione. L’azione pastorale infatti si colloca in uno sforzo più ampio che è quello della progettazione pastorale. Non dimentichiamo che le cose ‘sono’ anche a partire dal modo in cui esse sono rappresentate. È una visione che apre, sostiene e direziona una pastorale. Il coraggio di una *progettazione di Pastorale a lungo termine* è la strada unica e possibile che può, alleandosi con la situazione di oggi, trovare le strade per aprire gli orizzonti. Insomma nella pastorale non si può – e non si deve? – *vivere alla giornata* così come non si può – e non si deve? – *cercare tutto e subito*. Infatti la *virtù pastorale* per eccellenza è la *pazienza* che è virtù della speranza e che comporta anche una passività non sempre piacevole²⁸.

4.3 Alcune suggestioni alle associazioni: linee strategiche

Tesseramento. È sicuramente oggi uno degli scogli più grandi: tesseramento è coinvolgimento diretto, è spesa e oggi la spesa non è più sostegno gratuito bensì acquisto di servizi. In alcune organizzazioni, soprattutto sindacali, questo è particolarmente evidente, tanto che al tesseramento è connesso un “pacchetto di *benefit*” che mirano ad incrementare e rendere tangibile la motivazione all’adesione. Anche in questo caso va valutato il valore degli eventuali *benefit* con una politica di *convenzionamento* o comunque va specificata la scelta di gratuità che eventualmente si deve fare. Non è dunque necessario affannarsi a ricercare *convenzioni*: è urgente chiarire la propria politica associativa e proporla chiaramente. Anche nell’eventualità nella quale si decidesse di non offrire qualcosa, nella certezza che il tesseramento non deve seguire la logica del *contratto* – scelta per altro legittima e meritoria – ciò deve essere detto e può diventare uno dei valori aggiunti di un’associazione (ad es. il sostegno gratuito).

²⁸ Etimologicamente la pazienza ha a che fare con il patire: è virtù della passività e di risignificazione del patire. Si può anche andare avanti cercando altre assonanze, tuttavia va sottolineato che non è la condanna a un’azione masochistica e disperante quanto piuttosto apertura a un agire che nasce dalla risposta che si ha il coraggio di dare alla fatica che non può essere eliminata dalla vita poiché ne costituisce il criterio di verità.

Fidelizzazione. Aumentare la fedeltà a un'associazione significa da un lato aumentarne la visibilità con eventi ben organizzati ma pure incrementare il senso di appartenenza. Tale senso di appartenenza, quanto mai oggi non può fare a meno di passare attraverso le trame della "famigliarità". In sostanza è una sorta di strategia "gesuitica"²⁹ che chiede di entrare dentro la "liquidità" del mondo d'oggi senza vivere nell'illusione che non coinvolga anche noi. L'impatto con l'associazione non può essere rigidamente istituzionale, deve prendere la forma dell'appartenenza familiare, del sostegno reciproco, dell'autoaiuto e della condivisione. In questo senso vanno promosse iniziative che mirino alla fidelizzazione mediante lo stile della famigliarità. Non sempre deve sussistere un motivo materiale e contingente dello stare insieme. Deve intercorrere anche la gratuità e il piacere di stare assieme come momento fondante e rinsaldante l'associazione stessa.

Differenziazione dei percorsi. La presenza sempre più massiccia della figura dei *simpatizzati* chiede l'urgenza di elaborare una reale differenziazione dei percorsi. Questo introduce la necessità di riflettere sulla reale presenza di percorsi formativi all'interno delle nostre associazioni. Il percorso è un piano complessivo fatto di tappe e non dalla giustapposizione di iniziative che via via cercano di rispondere all'urgenza del momento. Urgono cammini e percorsi a tappe che rendano evidente la presenza e 'l'iniziazione associativa'.

4.4 Tra formazione e servizio

L'associazione e la pastorale della scuola vivono dunque la dimensione formativa e devono sviluppare quella del servizio offerto. In questo orizzonte l'ecclesialità della proposta non va dimenticata. È a servizio della Chiesa nella misura in cui forma e offre servizi utili a chiarire lo *specifico della fede in un ambiente particolare*. Questo è il suo primo obiettivo. Questa è anche la prima cosa da verificare continuamente. Questa prospettiva di *ricerca-azione* è un metodo utile che nasconde anche la convinzione della funzione *politica* dell'azione pastorale. È una città da abitare e di cui prendersi cura che sono il luogo simbolico e reale in cui ci si impegna in quell'azione creativa e creatrice che è la *formazione*. Dare forma infatti non è mai neutro e presuppone un costante e continuo lavoro di messa a fuoco del modello antropologico che sta sotto alle nostre

²⁹ A questo riguardo si veda la bellissima biografia di Matteo Ricci recentemente pubblicata che ben descrive l'atteggiamento missionario di stampo gesuitico che mirava all'"immersione" nella cultura del tempo, nell'ambiente educando *ad intra*. Oltre a essere uno stile per lo più valutato efficace e rispettoso anche in un'ottica interculturale è pure uno stile teologicamente più avveduto poiché gode dei carismi dell'*incarnazione*.

proposte. In sostanza si chiede una conversione dalla partecipazione alla formazione come criterio di validità. È buono quel percorso che ha comunicato meglio e formato meglio coloro che vi partecipano piuttosto che quello maggiormente partecipato a livello numerico. Ciò che poi fornisce lo stile della ricerca-azione formativa è il servizio che è lo stile del cristiano. Il *servitium* costituisce da sempre “l’agire qualcosa, il compiere una determinata azione senza interesse o comunque senza ricercarne un utile”. Questo chiede di non cadere nella tentazione *mercantile* – colui che fa qualcosa in vista di un utile – o peggio *mercenaria* – colui che fa qualcosa in vista di un utile e senza neppure una terra o uno scopo per cui combattere che non coincida con l’utile stesso.

4.5 Verso patti educativi

Avrete notato come in tutto il nostro discorso i due attori della nostra avventura, ovvero la pastorale della scuola e l’Associazione, siano stati sempre citati separatamente. Con questo non si vuole postulare l’idea che tra i due ci sia una sorta di separazione in casa. Tra i due c’è piuttosto un rapporto coniugale non nel senso della delega, della riduzione o della sottomissione. Tra le due realtà ci sta piuttosto, a nostro modo di pensare, un rapporto di circolarità. Infatti se è vero che l’azione pastorale è pienamente portata avanti dalle associazioni all’interno della scuola, dall’altro per onestà va pure sottolineato che la pastorale della scuola non può coincidere *sic et simpliciter* con l’azione dell’associazione. L’orizzonte della pastorale è l’*ecclesia* come comunità che testimonia la propria esperienza del Crocifisso-Risorto. Con questo non si vuole disconoscere il lavoro di nessuno, si vuole semplicemente valorizzare – e non è un caso che si venga a questa conclusione solo adesso – il “lavoro” di ogni singolo credente, membro della comunità dei credenti, nel mondo. La fede è di tutti, nella singolarità di ciascuno e nella propria storia; così la testimonianza ma così pure la pastorale che è “l’autocomprensione che la comunità ha di sé”³⁰.

Ecco perché tra le due c’è un rapporto coniugale e il peso da portare (*cum-jugum*) è quello della fede. In sostanza la faccenda della pastorale è faccenda di ogni credente, di ogni membro del Popolo di Dio in cammino nella storia, di ogni laico (*laicos* da *laos* che vuol dire popolo). Nessuno è specialista in materia, tutti ci sforziamo di amare questo mondo e di testimoniare la nostra fede, nella diversità dei carismi e dei ministeri, nell’obbedienza comune al Vangelo. In sostanza il Concilio Vaticano Secondo e le successive riflessioni sulla chiesa (in particolare *Christifideles laicis*) ci regalano un’idea rinnovata di corresponsabilità e compartecipazione di tutti

³⁰ Cfr. sempre K. Rahner.

i credenti nell'azione della Chiesa. Già la storia delle associazioni tracciava la centralità dei singoli credenti nella vita della chiesa ma lo faceva spesso sottolineando la necessità di coloro che vivevano nel mondo di occuparsi delle cose del mondo. Oggi, grazie a una visione più accorta, possiamo dire che non esistono uomini al di là o al di fuori dall'*humus* del mondo. Semmai ci sono ministeri e carismi diversi che concorrono alla vicendevole edificazione della Chiesa.

A conclusione di questa nostra parziale e modesta riflessione ci permettiamo di proporre l'idea di elaborare un *patto educativo* utile a rinsaldare la partecipazione degli iscritti, a offrire una proposta concreta reale a coloro che sono simpatizzanti e infine un reale progetto di vita a tutti i credenti. La nostalgia di una proposta popolare della fede non venga letta in modo anacronistico: infatti la fede e l'educazione sono per genetica costituzione "popolari" senza timore di dare un valore deteriore a questo termine. Il patto educativo infatti dovrebbe avere il profilo di un *progetto di vita*³¹ con scelte concrete che aiutino a sentire più forte la condivisione di uno stile che non è di certo il migliore ma è quello scelto poiché percepito come buono per sé, per la propria professione, per la propria condizione. Non è un'educazione da fare o da far subire: è un'educazione da vivere in prima persona in quanto educare e testimoniare, se ci pensiamo bene, alla fine, da credenti, sono le due facce di una medesima medaglia, quella medaglia che a caro prezzo Dio paga per noi ogni giorno, educando la nostra vita e testimoniando la sua fedeltà.

Il *patto educativo* rappresenta il luogo di intersezione della rete che sostiene il progetto di pastorale della scuola i cui nodi sono precisamente L'Ufficio Diocesano, le associazioni e la consulta con queste specifiche caratteristiche:

1. il *patto educativo* deve creare un sostanziale accordo tra la visione educativa e la missione formativa di tutte le componenti valorizzando lo specifico di ciascuno degli attori;
2. il *patto educativo* è opportuno che sia formalizzato in un *piano di pastorale della scuola e dell'educazione* in cui venga tracciato un percorso a lungo termine;
3. il *patto educativo* dovrebbe contenere una definizione di ciascuno dei nodi che concorrono alla realizzazione della pastorale della scuola. A questo riguardo sarebbe interessante percorrere le seguenti prospettive:

³¹ Si potrebbe a questo punto verificare alcune indicazioni e lo spirito complessivo della produzione letteraria paolina presente nel Nuovo Testamento dove questa continua tensione nel tracciare le linee concrete dell'esperienza credente ha prodotto pagine di un'intensità spirituale ed educativa mirabile.

- l'Ufficio Diocesano come luogo di coordinamento e valorizzazione dell'esistente attraverso il sostegno e la promozione di percorsi e iniziative che promuovano e favoriscano la collaborazione e la cooperazione nell'educazione;

- il mondo associativo come luogo di esperienza della fede nel mondo della scuola in cui reperire le forme concrete della testimonianza con particolare attenzione alle condizioni vitali;

- la Consulta come luogo di rielaborazione culturale in cui sperimentare con le modalità della ricerca-azione prospettive, percorsi (andando al di là rispetto alla semplice individuazione della consulta come luogo di coordinamento delle iniziative e di dialogo dei percorsi parrocchiali).

In sostanza questi tre luoghi, nell'ottica dell'azione pastorale potrebbero – benché ciascuna di queste caratteristiche possa considerarsi come trasversale – essere definite rispettivamente come *servizio*, *esperienza*, *creatività* realizzando nella loro organicità l'immagine dell'azione pastorale complessiva della chiesa in un particolare frammento. Ci permettiamo solo di sottolineare la necessità di ritrovare uno spazio di *creatività* di taglio culturale come luogo vitale dell'esperienza pastorale della scuola e dell'educazione nel quale ritrovare quelle risorse di pensiero e quelle energie personali e collettive utili a un contesto che chiede sempre di più un esercizio sapiente di *contaminazione* non mimetica ma *maieutica*, capace cioè non di nascondere il proprio specifico ma di ritrovarlo presente nelle diverse forme espressive e di pensiero.

4. Il *patto educativo* dovrebbe diventare quindi la base di una programmazione efficace anche a breve termine che potrebbe confluire in un *Piano dell'Offerta Formativa della Chiesa alla scuola e all'educazione*.
5. Va infine sottolineato che la predilezione della logica della *progettazione sociale reticolare* comporta alcune semplici considerazioni. Prima fra tutte, il fatto che essendo la rete costruita da nodi, la rete può estendersi (senza dimenticare che maggiori sono le connessioni, più grande è la rete, più è difficile restare nella rete) ma può pure diminuire aggiungendo o mettendo tra parentesi alcuni nodi. Inoltre la rete nasce nella misura in cui uno dei nodi sceglie di creare una rete e si assume quindi la responsabilità di sostenerla. Dunque la rete non si auto-sostiene ma è sostenuta dalla ferma convinzione di colui che se ne assume la responsabilità: in altro modo nessuno ha il compito istituzionale di edificare la rete ma, a seconda del singolo contesto storico-culturale, può essere uno o l'altro degli attori a crearla. Infine una rete si realizza nell'ottica dell'efficacia e in quanto tale la sua ragion d'essere è precisamente questa. Lungi dal volerci addentrare ulteriormente pare importante sottolineare che nel nostro caso l'ef-

ficacia della testimonianza, in un contesto frammentato e bisognoso di rievangelizzazione, diventa strategica.

Dunque, a conclusione, il patto educativo non è semplicemente una “filosofia di vita”, è piuttosto un’intenzionalità, uno spazio di esperienza, servizio e creatività, è la trama costruita dalla rete attraverso il quale riconoscere che siamo nel mondo – e in quanto tale dobbiamo superare certi atteggiamenti risentiti di coloro che nostalgicamente sognano un mondo che non c’è più – e dall’altro non siamo di questo mondo. Quel mondo che ogni azione pastorale della chiesa dovrebbe indicare.



Intervento.

IRC e pastorale della scuola

Mons. GIOSUÈ TOSONI - Responsabile del Servizio Nazionale per l'IRC

Premessa

L'Irc e gli Idr hanno ricevuto alcuni riconoscimenti assai rilevanti, attesi da molti anni. Il Servizio nazionale per l'Irc ha accompagnato questo sviluppo (immissione in ruolo degli Idr; inserimento dell'Irc nella scuola della riforma...). Ha anche avvertito che questa serie di passaggi avrebbe determinato un diverso rapporto degli Idr rispetto alla scuola e alla comunità ecclesiale. Non ha ritenuto di dover dare troppo ascolto ad alcuni "profeti di sventura", i quali andavano dicendo che, una volta raggiunti alcuni obiettivi, gli Idr si sarebbero svincolati da un confronto diretto e costruttivo con le diocesi. Si è invece impegnato perché questi passaggi fossero accompagnati da una riflessione sul risvolto umano ed ecclesiale dell'Irc e quindi degli Idr. Da qui il convegno di Taranto e il meeting di Roma, per citare due eventi di un certo rilievo. Ma non solo: anche nelle normali attività di collegamento con le diocesi e di aggiornamento degli Idr ha suggerito e sviluppato l'attenzione di cui sopra. Infatti, senza la comprensione della validità educativa dell'Irc e una profonda motivazione personale della scelta di insegnare religione cattolica da parte dell'Idr non si sarebbe andati molto lontano.

1. Verso il convegno "Pastorale dell'educazione e della scuola: Le ragioni della speranza"

In questo contesto emerge la questione dell'appartenenza ecclesiale degli Idr e la loro partecipazione alla pastorale della scuola.

Alcune considerazioni erano già state elaborate al convegno di Rocca di Papa, nel marzo 2003, allora più proiezioni che percorsi effettivamente condivisi. Altre che riguardano direttamente l'Irc (e gli Idr) e la pastorale della scuola sono emerse già al convegno di Grado, nel marzo 2004, e naturalmente al convegno di Taranto, nel marzo 2005, e al meeting di Roma, nell'ottobre 2005.

Al convegno di Viterbo siamo arrivati per due strade complementari:

- una a seguito della riflessione che l'Ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della Cei stava elaborando, anche sotto la spinta di un certo scollamento delle diocesi rispetto alla pastorale della scuola;
- l'altra a seguito delle novità di questi anni relative all'Irc e agli Idr.

Per arrivare un po' preparati a questo convegno, in particolare sulla partecipazione degli Idr alla pastorale della scuola di una diocesi, è stato programmato un seminario per i responsabili regionali dell'Irc e alcuni loro collaboratori, svolto il 12 dicembre 2005. Viene qui riportata la sintesi di quella proficua giornata, sintesi allora anticipata, sulla base di sette punti:

a. Ogni scelta pastorale che riguardi la scuola dovrà *partire dalla scuola stessa*: dal percepire la consistenza umana di questo ambiente, gli interrogativi che suscita, le attese che raccoglie, soprattutto da parte degli alunni; ma ci sono anche le famiglie da interpellare, che spesso rimangono nell'ombra di una responsabilità non riconosciuta o affermata fra troppe incertezze e difficoltà.

b. I cristiani sono *parte viva della scuola in quanto cristiani*, interpretando così il rispetto della laicità di questo ambiente (soprattutto della scuola statale). Non ci sono gli altri e i cristiani, ci sono tante persone che operano nella scuola, di diverso orientamento di vita e di pensiero, fra le quali anche i cristiani con il loro bagaglio di capacità interpretativa della realtà e della vita dell'uomo, accoglienti e rispettosi di altre presenze, disposti ad una fattiva collaborazione.

c. In questa scuola "laica" i cristiani offrono la loro partecipazione attiva nel nome della loro scelta e testimonianza di fede: si tratta non di ritirarsi o mettersi da parte nel timore di offendere un ambiente "anonimo" religiosamente (non segnato da un orientamento religioso esplicito) quanto invece di *esprimersi con corresponsabilità* e con un atteggiamento di effettiva testimonianza, nei tempi e soprattutto nei modi confacenti alla scuola stessa (qui la diversità fra scuola statale e scuola non statale è evidente).

d. Quando si parla di cristiani si intende parlare di tutti i cristiani coinvolti nella scuola, anche degli alunni che tali si avvertono e come tali cercano di esprimersi, non solo quindi di alcuni cristiani, magari quelli "timbrati" come gli Idr (per il necessario decreto di idoneità di cui sono accompagnati).

Tutti sono chiamati ad attivarsi come tali, in questo senso sono inseriti nella pastorale della scuola che la diocesi propone, cura ed alimenta. Grazie ad essa, impostata sulla base di un ascolto attento delle varie esigenze e delle varie rappresentanze, si sviluppa una *feconda circolarità* di dare alla scuola e di ricevere dalla scuola da parte dei cristiani. Come ogni segmento di pastorale, anche la pastorale della scuola infatti è efficace se riesce a passare dalla fase della progettazione alla concreta testimonianza dei cri-

stiani, singoli e in gruppo, nel caso specifico dentro la programmazione e l'attività delle scuole.

e. I cristiani presenti e attivi a scuola, singoli o associati, trovano nella *comunità di appartenenza* un decisivo *riferimento e sostegno*. Dalla comunità ricevono quello di cui ogni cristiano ha bisogno per una vita di fede coraggiosa e "missionaria", ricca di spiritualità e di testimonianza, in particolare attorno all'eucaristia domenicale. Anche se da essa non solo ricevono, anche danno. Gli insegnanti "danno" nel campo culturale ed educativo. Sono impegnati infatti a "tradurre" la fede in un linguaggio che la renda effettivamente comprensibile e significativa, come pure nel campo educativo, per ridare dignità e consistenza ad una preoccupazione fondamentale dell'uomo, chiamato a trasmettere ed affidare alle giovani generazioni il patrimonio di valori attorno ai quali costruire la civiltà del futuro, o un futuro di autentica civiltà.

f. Non dovrebbero esistere sporadiche attività pastorali o più pastorali della scuola, ma *una sola pastorale della scuola*, seppure partecipata diversamente dai vari soggetti coinvolti. Gli Idr sono uno di questi soggetti. Si richiede quindi che ci sia in diocesi un piano pastorale generale di riferimento dentro il quale un'attenzione specifica al mondo della scuola (pastorale della scuola), che abbia ad orientare tutti i cristiani che qui sono presenti ed attivi, seppure a titolo diverso.

Si tratta di evitare ogni delega come anche ogni polarizzazione: non l'attenzione alla scuola cattolica per conto suo, non le associazioni di categoria isolate, *non gli Idr una categoria a parte*, neppure i richiami o i coinvolgimenti delle famiglie in maniera occasionale, ecc., bensì una convergenza di tutte le presenze, rispettosa della loro diversità, tutte "comprese" nell'unico piano pastorale che si ponga in dialogo con la scuola, con un chiaro riferimento alla diocesi e alle parrocchie.

g. Dal convegno ci si attende alcuni chiarimenti ed alcune proposte:

- chiarimenti: in particolare sulla pastorale della scuola e sulla sua *unitarietà di impostazione*, esplicitando la forte simpatia che dovrebbe esserci fra scuola e comunità cristiana;
- proposte: in particolare sulla *gestione* di questa unitarietà, che non richiede di essere monolitica nelle sue forme espressive ma senz'altro *collaborativa e convergente*.

Per quanto riguarda più da vicino gli Idr, non devono sentirsi né una componente a parte, più o meno apprezzata, né una componente sacrificata ad una causa persa in partenza. Nella misura in cui attorno a loro e con loro si apre una effettiva prospettiva di presenza attiva e testimonianza cristiana nella scuola (di tutti i cristiani ivi presenti ed operanti), essi pure ne trarrebbero un grande vantaggio e con essi l'Irc stesso, strettamente legato alla persona degli Idr.

Il "dopo concorso" non ha segnato una dispersione degli Idr. Per molti addirittura ha rafforzato la motivazione personale di una scelta fino a farla diventare vera spiritualità di quanti si trovano ad esprimersi come *insegnanti cristiani animati da una scelta di vita orientata dalla fede nel Risorto e dal battesimo* (non innanzitutto per la disciplina che insegnano, che pure può aiutare nella ricerca di vivere con coraggio e coerenza la fede là dove il Signore pone e chiama). Ma il rischio di rimanere a metà strada c'è. All'attesa di rimotivazione personale di una scelta a seguito del concorso va trovata una risposta positiva. Le componenti in gioco sono tante. Una pastorale della scuola percepita come efficace e credibile, sostenuta con varie proposte e sussidiazioni, può dare un contributo per il raggiungimento di questa attesa. Badando bene di operare più sul campo delle qualità che delle quantità. Gli Idr sono infatti oberati da non poche difficoltà organizzative. E mentre le quantità si sovrappongono le qualità non si integrano (D. Bonhoeffer). In ogni caso, non a discapito della famiglia. E sotto la spinta di due "passioni" congiunte: per il Vangelo e per la scuola. Senza il Vangelo manca ai cristiani, a tutti i cristiani, la fisionomia della loro identità. Senza la scuola gli Idr sono come dei pesci fuori dell'acqua, manca loro l'habitat naturale dove testimoniare una presenza e un servizio. Duplice fedeltà quindi, vissuta con molta disponibilità e adeguata partecipazione. Non l'una senza l'altra, possibilmente ben equilibrate.

Oltre che per la loro "storia di fede", *anche per la disciplina che insegnano* comunque. La religione e, di conseguenza, il suo insegnamento sono accompagnati da non pochi pregiudizi nella nostra realtà sociale e culturale. Per alcuni essa è ancora intesa come un inganno consolatorio, ai limiti della superstizione. Ci sono anche le reazioni alle numerose incoerenze che la religione cristiana e cattolica ha espresso lungo la storia sulle quali ancora oggi ci si sofferma per una critica fin troppo facile e generalizzata, immotivata ed anacronistica. Se aggiungiamo poi che l'Irc riguarda un approccio culturale ad una religione viva ed attiva, non si capirebbe proprio come possa essere insegnata con distacco, senza un forte coinvolgimento personale. Sarebbe una grave illusione pensare possibile un

Irc senza una partecipazione da parte degli Idr ad una profonda vita di fede. Sotto questo aspetto, l'Irc "nelle finalità della scuola" non è un limite quanto invece un'opportunità.

Conclusione

Si tratta di una prospettiva, quella della pastorale unitaria, che va predisposta bene e con tutte le parti in causa, per essere realizzata con la dovuta gradualità, dove anche le associazioni di categoria possono svolgere un ruolo importante. In questo modo nessun "soggetto" è dimenticato e nessuno staccato dagli altri, tutti concorrono allo sviluppo di un progetto che parte da un insieme di incontri e proposte e mira a coordinare la presenza e la testimonianza dei cristiani nella scuola, per il bene della scuola stessa e per la crescita personale dei vari soggetti coinvolti. Oltretutto evitando lacerazioni alla coerenza dovuta alla propria fede, dono di cui ringraziare il Signore, da offrire con gioia.

Scriveva p. David Maria Turoldo, riguardo ai nostri tempi (1987):

*"Sono tempi di grande spettacolo,
se volete, di grandi parate,
ma di poche verità,
tempo di apparenze
più che di apparizioni".*



Intervento.

La formazione iniziale dei docenti

Prof. SERGIO CICALTELLI

Esperto di problemi giuridici dell'IRC; Dirigente scolastico

1.
Il decreto sulla
formazione degli
insegnanti

Il compito di questa comunicazione è di illustrare brevemente il quadro giuridico che si va delineando per la formazione iniziale degli insegnanti della scuola italiana. Come è noto, ci troviamo in una fase di complessa transizione per l'intero sistema educativo nazionale e in un momento di ulteriore passaggio politico (si vota fra poco più di una settimana) che accresce l'incertezza sulle prospettive del settore. Al di là delle difficili previsioni sul futuro del sistema scolastico, è possibile immaginare che sulla formazione del personale docente ci siano linee di tendenza per certi aspetti consolidate e dunque si possa fissare qualche punto di riferimento abbastanza preciso. Il quadro è però complesso e ancora in via di definizione su questioni di non poco conto.

Il DLgs 17.10.2005, n. 227, "Definizione delle norme generali in materia di formazione degli insegnanti ai fini dell'accesso all'insegnamento, ai sensi dell'art. 5 Legge 28-3-2003, n. 53" è stato pubblicato sulla Gazzetta Ufficiale n. 257 del 4.11.2005. Si tratta, come è noto, dell'ultimo dei decreti attuativi della riforma Moratti, emanato insieme al decreto sul secondo ciclo proprio nel giorno in cui scadeva la delega legislativa.

L'assetto che oggi si intende dare alla professione docente non passa solo attraverso questo decreto ma anche attraverso la proposta di legge sul nuovo stato giuridico del personale docente, che però non è riuscita a vedere la luce in questa legislatura. È al momento del tutto impossibile prevedere quali soluzioni si vorranno adottare in materia di stato giuridico, né si può prevedere se e quando si riusciranno ad introdurre modifiche all'attuale assetto (sono ormai due legislature che si mette mano senza esito ad una riforma del settore). Dobbiamo perciò accontentarci di riflettere sull'argomento a partire dalle poche novità di cui oggi si può essere certi e cercare di interpretare i probabili sviluppi di una professione che comunque sta dando segnali di evoluzione a prescindere dalle decisioni del legislatore.

Con diretto riferimento al decreto in questione, una prima lacuna legislativa da segnalare è il mancato accordo sulla formazione

del personale docente del sistema dell'istruzione e formazione professionale. Ne resta traccia nella premessa del DLgs 227/05, che ricorda come la Conferenza Unificata Stato Regioni abbia formulato un parere negativo sullo schema di decreto il 28.7.2005 e non abbia raggiunto l'intesa sulla possibilità che le Regioni utilizzino lo stesso percorso formativo per i docenti dell'istruzione e formazione professionale. La questione è stata stralciata e sarà oggetto di successiva decretazione, in tempi e modi al momento assolutamente non prevedibili.

A prescindere da questi problemi e dalle indicazioni concrete in materia di reclutamento del personale docente, il DLgs 227/05 ha una sua innegabile importanza perché introduce esplicitamente la nozione di *insegnamento come professione*, ratificando una evoluzione che nel corso degli ultimi decenni è maturata nella prassi scolastica e nelle convinzioni di tanti insegnanti³².

Nel breve volgere di una trentina d'anni si è passati dal paradigma dell'impiegato a quello del professionista: il primo era conseguenza della scolarizzazione di massa degli anni Sessanta e Settanta, che ha importato nella categoria comportamenti ed esigenze propri del lavoratore dipendente; il secondo è invece il risultato del lento processo di introduzione e diffusione dell'autonomia scolastica, che richiede alla scuola e ai suoi operatori margini di discrezionalità che appartengono più al paradigma del professionista, cioè di un operatore esperto che sappia fornire autonome risposte alle domande complesse che gli vengono poste in relazione alle sue competenze. Può documentare l'evoluzione l'ultima indagine IARD sugli insegnanti italiani, dalla quale risulta che circa un terzo dei docenti intervistati di ogni ordine e grado scolastico si sente più vicino all'immagine di un professionista che fornisce servizi sulla base di competenze specialistiche, mentre solo l'1% si identifica come un semplice impiegato; ma nel definire l'effettiva condizione dell'insegnante, quasi la metà trova che sia quella di un impiegato, mentre meno di un terzo si riconosce nella figura del professionista³³. Ovviamente su queste valutazioni incidono non trascurabili fattori economici, ma ciò che interessa sottolineare è l'immagine di sé che gli insegnanti stanno maturando.

Mentre all'impiegato si chiede di eseguire con diligenza compiti codificati in istruzioni abbastanza precise, dal professionista ci

³² Si veda in merito la sintesi offerta da E. DAMIANO, *L'insegnante. Identificazione di una professione*, La Scuola, Brescia 2004.

³³ A. CAVALLI (a cura di), *Gli insegnanti nella scuola che cambia*, Il Mulino, Bologna 2000.

si attende che sappia intervenire con responsabilità su situazioni incerte che si aprono a valutazioni personali e soluzioni diverse. Nel caso dell'impiegato è generalmente indifferente chi svolga la funzione, perché le scelte tecniche sono state compiute a monte; nel caso del professionista è invece determinante *chi* si trovi in quella posizione, perché a lui sono rimesse scelte decisive, da compiere sulla base del suo bagaglio di conoscenze e della sua esperienza. Schematizzando al massimo, l'impiegato sta al professionista come la necessità sta alla libertà³⁴. E proprio da questa libertà deriva la necessità di una *deontologia* professionale, su cui il dibattito va crescendo in questi ultimi tempi e testimonia con la sua presenza l'avvenuto passaggio degli insegnanti alla condizione di professionisti (o almeno aspiranti tali)³⁵.

Il passaggio tocca inevitabilmente la sensibilità sindacale della categoria, che si è costruita negli ultimi decenni sul paradigma impiegatizio e che ora fatica ad evolversi verso il nuovo modello professionale, ma le resistenze appaiono sempre più deboli e la natura delle cose (ovvero le regole della scuola dell'autonomia) sta lentamente conducendo gli insegnanti a comprendere e praticare la complessità della propria collocazione professionale. Tutto ciò ricade ovviamente sullo stato giuridico del personale docente (e spiega la lentezza della sua ratifica legislativa) ma almeno sul piano della formazione iniziale e del reclutamento sono state raggiunte con il DLgs 227/05 alcune acquisizioni importanti, che forse potranno subire ancora qualche modifica ma non dovrebbero essere interamente stravolte.

Sono almeno trent'anni che si parla di unicità della funzione docente ed ora finalmente ad essa vengono a corrispondere percorsi formativi di pari livello, dalla scuola dell'infanzia ai licei. Non si tratta ovviamente di un'identica formazione, bensì di una pari dignità ricercata tra iter diversi ma analoghi e comparabili da un punto di vista quantitativo e qualitativo. Tutti gli insegnanti dovranno infatti aver frequentato corsi di laurea magistrale o corsi accademici di secondo livello, portando a *cinque anni di studi universitari* il requisito di base per l'accesso all'insegnamento.

Il dato più significativo è però, a mio parere, la finalizzazione scolastica degli studi che dovrebbe ridurre di molto il rischio di

³⁴ Per una riflessione più approfondita sull'argomento si rinvia a S. CICATELLI, *Gli insegnanti tra professione e deontologia*, "Religione e scuola", XXXI, 2002, n. 1, pp. 79-88 (parte prima), e n. 2, pp. 81-92 (parte seconda).

³⁵ Uno specifico gruppo di lavoro, costituito con DM 2.1.2001, ha operato per circa un anno all'inizio della legislatura che oggi volge al termine, producendo proposte che però non hanno ancora prodotto risultati concreti. Se ne vedano gli atti in *Per un codice deontologico degli insegnanti. I documenti e le proposte del gruppo di lavoro per la definizione dei criteri per un codice deontologico del personale della scuola*, "Annali dell'Istruzione", XLVIII, 2002, n. 2-3.

veder salire sulle cattedre persone scarsamente motivate o casualmente finite nella scuola dopo aver tentato carriere diverse. Già le Scuole di Specializzazione all'Insegnamento Secondario avevano dato inizio a questo processo di selezione iniziale, che dovrebbe col tempo assicurare una generazione di insegnanti non solo più qualificati ma anche e soprattutto più motivati. Al termine di percorsi formativi che difficilmente potranno essere spesi in altra direzione, i futuri insegnanti dovrebbero essere il frutto di scelte vocazionali compiute a monte del processo di reclutamento e non maturate per necessità a valle di esso.

È in questo senso che mi piace intendere, da un lato, il riconoscimento del protagonismo degli insegnanti ed il ruolo attivo che essi svolgono nel cambiamento del sistema di istruzione e formazione (art. 1, c. 1) e, dall'altro, l'intenzione di «valorizzare l'attitudine all'insegnamento e la professionalità docente» (art. 1, c. 2), che il decreto dichiara impegnativamente in apertura.

L'attitudine all'insegnamento è sicuramente di difficile valutazione, ma non si può escludere che sia almeno in parte attestata dalla decisione di intraprendere un corso di laurea magistrale e di misurarsi con le prove e i tirocini in esso previsti. Corsi di studio così finalizzati possono solo rafforzare o smentire assai presto un'aspirazione professionale poco fondata, suggerendo vie d'uscita diverse prima di arrivare all'insegnamento piuttosto che lasciare sempre aperta anche la porta della scuola a chi sceglie (si fa per dire) l'insegnamento come ripiego.

La *professionalità docente* è ugualmente complessa ma il decreto tenta di definirla attraverso tre campi di esplicazione: 1) la competenza disciplinare e didattica, 2) la capacità di relazionarsi con tutte le componenti scolastiche, 3) il rispetto dei principi deontologici. L'endiadi del primo punto costituisce un aspetto ormai comunemente acquisito, avendo già tutti da tempo abbinato alla competenza disciplinare anche quella didattica (il sapere e il saper insegnare), quantunque l'abilità didattica sia una qualità complessa che può essere declinata anche dai requisiti successivi. Le capacità relazionali dovrebbero essere infatti una caratteristica fondamentale di chiunque si trovi a svolgere un lavoro a contatto con il pubblico, tanto più se si tratta di un "pubblico" in età evolutiva: si tratta non solo di doti personali (comunicative, empatiche, collaborative) ma anche di competenze tecniche e gestionali da misurare nella disponibilità a rapportarsi con le diverse componenti della comunità scolastica. Infine, il richiamo alla sfera deontologica sancisce l'appartenenza dell'insegnamento al mondo delle professioni, con tutto il bagaglio di libertà e responsabilità che ciò comporta e che viene formalmente riconosciuto anche dall'esplicito rinvio all'autonomia professionale e alla libertà di insegnamento (art. 1, c. 3).

A una professionalità del genere corrispondono specifiche competenze che il decreto si premura di enumerare in una lista sicuramente approssimata per difetto ma già indicativa della varietà di requisiti che il docente deve possedere e che non possono più limitarsi (ma questo non accade da tempo) alla sola conoscenza della materia di insegnamento. Proviamo allora a ripercorrere brevemente l'elenco delle competenze professionali offerto dall'art. 2, c. 1.

1. *Competenze disciplinari.* È significativo che siano sempre citate per prime, come retaggio di una tradizione scolastica basata sulla trasmissione dei contenuti. Ma da questo punto di vista qualsiasi semplificazione è oggi insufficiente, poiché al docente si chiede di padroneggiare la complessità epistemologica della propria disciplina, non solo nella sua evoluzione interna (ottenibile con un aggiornamento continuo) ma anche nei molteplici collegamenti interdisciplinari possibili, per collocare ogni frammento di sapere nel contesto più ampio del sapere dell'alunno.

2. *Competenze pedagogiche.* La padronanza delle problematiche pedagogiche si impone per ogni insegnante nella forma di una metacompetenza, cioè della capacità di inserire sempre la propria azione in un contesto educativo del quale devono essere conosciute regole e dinamiche proprie (dalla psicologia degli alunni in ogni fascia di età alle potenzialità formative di ogni contenuto culturale, dalla consapevolezza dei presupposti antropologici alle teorie della scuola e dell'educazione).

3. *Competenze didattiche.* Possono essere considerate la traduzione delle teorie pedagogiche generali nel contesto specifico della disciplina di insegnamento. In tale direzione la didattica assume una portata essenzialmente metodologica ma non può ridursi a fatto esclusivamente tecnico: al di là della responsabilità del docente che deve saper scegliere il metodo di volta in volta più appropriato, la didattica può raccogliere l'insieme delle diverse abilità connesse all'insegnamento e finalizzate a far sì che esso produca nell'alunno un reale apprendimento. La didattica acquista perciò anche una natura relazionale, nel duplice senso di prestare attenzione alla relazione umana che si stabilisce tra insegnante ed alunno e di evidenziare il senso che i contenuti dell'insegnamento acquistano nel momento in cui vengono tradotti in oggetti di apprendimento.

4. *Competenze organizzative.* La scuola è articolata in gruppi di alunni, le classi scolastiche, che richiedono una specifica capacità di gestire il gruppo e le sue dinamiche. Ma l'organizzazione di cui oggi deve farsi carico l'insegnante è anche quella della scuola nel suo insieme, dovendo essere in grado di far funzionare l'intero sistema: ne derivano attività di gestione, coordinamento, rappresentanza, comunicazione, orientamento, tutorato, ecc., che non possono essere demandate ad altri ma devono trovare nel singolo docente una risposta organica e coerente con il resto della scuola.

5. *Competenze relazionali e comunicative.* L'evoluzione compiutasi da una scuola a misura di docente a una scuola a misura di alunno ha imposto di prestare attenzione alle dinamiche affettive non meno che a quelle cognitive. Le capacità comunicative e relazionali non sono soltanto funzionali ad una trasmissione efficace del sapere ma costituiscono la base dell'azione educativa, che è fatta di relazioni tra persone, con tutta l'incertezza che ciò comporta e con la necessità di realizzare sempre un incontro autentico e costruttivo. Una comunicazione inefficace non solo è di ostacolo all'apprendimento ma impedisce la costituzione della stessa comunità scolastica.

6. *Competenze riflessive sulle pratiche didattiche.* Se l'azione dell'insegnante è dominata da una fondamentale incertezza, dovuta alla variabilità dei soggetti e dei contesti, è inevitabile che egli, in quanto regista dell'azione, debba sapersi interrogare sulla riuscita di tutto il processo. La capacità di autoriflessione, la disponibilità a mettere in discussione se stesso ed il proprio operato, è un atteggiamento richiesto al docente dalla natura stessa del suo lavoro, che è sempre una scommessa sul futuro e sulle potenzialità degli alunni che gli vengono affidati, senza alcuna garanzia di successo anche a causa delle sempre più numerose interferenze educative con cui si devono oggi fare i conti (la cosiddetta educazione non formale ed informale)³⁶.

Ancora altre potrebbero essere le competenze da richiedere a un insegnante (spirito innovativo, uso delle nuove tecnologie, attitudine alla ricerca e alla sperimentazione, leadership umana e professionale, ecc.), ma l'elenco proposto dal DLgs 227/05 è già sufficiente per mostrare quanto sia mutata l'identità professionale del docente della scuola di oggi (e di domani). C'è da chiedersi, piuttosto, di fronte a tanta complessità, come e dove si potranno formare tutte queste competenze. La risposta del legislatore è semplice: nelle università.

Una risposta così decisa e univoca può costituire un pregio e un difetto al tempo stesso, in quanto garanzia di coerenza progettuale e qualità scientifica, però col rischio di un accademismo solo teorico. Anche le università, perciò (e le parallele istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica), da sole non possono bastare e devono raccordarsi con le istituzioni scolastiche e formative per assicurare alcune competenze acquistabili solo sul campo. Di fatto, vista l'impegnatività del compito, è previsto che le università possano dar vita a specifici centri di ateneo o di interateneo per far

³⁶ La specifica "capacità di riflessione e di autocritica", insieme alle altre citate nel decreto, è una delle cinque dimensioni costitutive di un insegnante di qualità secondo U. MARGIOTTA (a cura di), *L'insegnante di qualità. Valutazione e performance*, Armando, Roma 1999.

fronte, anche in rete con altri enti o istituzioni, alle esigenze poste dalla formazione del personale docente. È il caso di sottolineare la presenza di questa apertura ad altri enti e istituzioni, perché attenua l'esclusivismo di una formazione solo universitaria e sollecita il contributo di altri soggetti che possono mettere a disposizione la propria esperienza ed il loro stesso ambiente di lavoro: si pensi alla riflessione che possono promuovere e sostenere le associazioni professionali, alle occasioni di tirocinio offerte dalle singole scuole, al contributo che anche le scuole cattoliche paritarie possono dare alla formazione dei futuri docenti (non solo di coloro che poi andranno ad insegnarvi), all'elaborazione da parte delle Regioni dei percorsi di formazione per i docenti del sistema di istruzione e formazione professionale.

Prima di affrontare questi sviluppi, soffermiamoci però più in dettaglio sul percorso che viene proposto nelle università ai futuri insegnanti.

4. Il cammino verso la cattedra

L'iter attuativo del DLgs 227/05 è ancora lungo in quanto prevede parecchi decreti per definire, distintamente per le università e per le istituzioni di alta formazione artistica, musicale e coreutica, le classi dei corsi di laurea magistrale, il profilo formativo e professionale dell'insegnante, le attività didattiche relative (compreso il tirocinio e le attività finalizzate all'integrazione degli alunni in situazione di handicap), gli ambiti disciplinari, i crediti formativi, le classi di abilitazione.

In concreto, mi sembra di poter individuare *sei tappe* diverse lungo la strada che porta all'insegnamento. Per semplicità mi concentro sui soli corsi universitari ed evito riferimenti al sistema delle istituzioni di alta formazione artistica, che comunque seguiranno un iter analogo.

a. Il primo passo è la *programmazione del fabbisogno di docenti* sul territorio e la definizione delle procedure di ammissione ai corsi di laurea, procedure che sono volte ad accertare il possesso dei requisiti minimi curricolari e l'adeguatezza della preparazione secondo modalità stabilite a livello nazionale dal Ministero. I corsi di laurea magistrale saranno dunque a numero programmato, determinato sulla base del fabbisogno delle scuole statali della regione aumentato del 30%. Il meccanismo è piuttosto rigido e tende ad ancorare gli insegnanti al proprio territorio (in controtendenza con la mobilità che si registra in misura sempre maggiore), anche perché il fabbisogno regionale è ripartito per decreto fra le università della regione. L'incremento percentuale dovrebbe essere finalizzato a far fronte all'inevitabile dispersione dei candidati, ma soprattutto alle esigenze del sistema nazionale di istruzione che comprende anche

le scuole paritarie in cui è ugualmente richiesto l'impiego di docenti abilitati. Proprio per questo secondo motivo si giustifica un incremento del 30%, che all'inizio sembrava dovesse essere parecchio inferiore.

b. Il secondo passo sarà, per coloro che riusciranno ad esservi ammessi, il *conseguimento della laurea magistrale*, di durata quinquennale, che avrà una distinta struttura a seconda che si tratti di laurea finalizzata all'insegnamento primario o secondario. In questo secondo caso il biennio di specializzazione dovrà fornire competenze direttamente legate alle discipline comprese nella classe di abilitazione del futuro insegnante. L'80% dei 120 crediti del biennio specialistico (cioè 96 crediti) dovrà riferirsi a tali discipline; e di questa quota non più del 25% (cioè 24 crediti) dovrà appartenere all'area pedagogico-professionale. Fa parte del percorso di studi un'attività di *tirocinio* svolta presso un'istituzione scolastica e valutata anche sulla base del giudizio espresso dal docente di quella istituzione che avrà seguito il tirocinante.

c. Il terzo passaggio è il conseguimento dell'*abilitazione*, in relazione al quale occorre sciogliere qualche nodo interpretativo. Da un lato, infatti, il decreto dice che la laurea è di per sé abilitante; dall'altro, invece, si prevede uno specifico esame di Stato con commissione di nomina ministeriale al termine del percorso costituito dal quinquennio di studi, dal tirocinio e dalla discussione della tesi.

d. Quarto passaggio, concettualmente distinto ma di fatto contestuale al precedente, è l'iscrizione all'*albo regionale* del personale docente abilitato. L'albo degli abilitati è graduato in quanto l'iscrizione avviene sulla base del voto conseguito nell'esame di Stato. Di fatto, però, il numero programmato dovrebbe escludere graduatorie particolarmente lunghe; quindi, solo un'esigua minoranza può rischiare di rimanere parcheggiata nell'albo senza insegnare.

e. La quinta tappa di questo cammino verso la cattedra è il cosiddetto *anno di applicazione*, cioè un tirocinio lavorativo che i neodocenti svolgeranno con un contratto di inserimento formativo al lavoro (equivalente ad un contratto a tempo determinato) presso una scuola che abbia segnalato l'esigenza di coprire posti di insegnamento. L'anno di applicazione comporta attività di insegnamento a tutti gli effetti sotto la supervisione di un tutor, insieme ad ulteriori attività formative sempre svolte presso il Centro di ateneo o di interateneo. L'anno di applicazione (che somiglia in parte all'attuale anno di prova) si conclude con una relazione sulle attività svolte, discussa di fronte al comitato di valutazione della scuola, che esprime un giudizio ed attribuisce un punteggio.

f. Solo chi è arrivato al termine di questo percorso, ottenendo l'iscrizione all'albo degli abilitati e la valutazione positiva dell'anno di applicazione, può accedere al sesto e ultimo passaggio, costituito dal vero e proprio *concorso per titoli ed esami*, che dovrebbe essere

bandito con cadenza almeno triennale per un numero di posti pari – almeno in prima applicazione – alla metà di quelli effettivamente vacanti, dovendosi riservare l'altra metà al personale ancora iscritto nelle graduatorie permanenti.

Il cammino è decisamente lungo e tortuoso, ma l'obiettivo è quello di assicurare una scuola di qualità e dunque si possono accettare anche un po' di sacrifici. Se facciamo un po' di conti, vediamo anche che i tempi di attuazione sono piuttosto lunghi. Il biennio specialistico delle prime lauree magistrali dovrebbe iniziare nell'anno accademico 2006-07 e quindi concludersi nel 2007-08, ma occorre anche verificare se tale biennio potrà collegarsi a lauree triennali già esistenti o dovrà succedere solo a percorsi triennali ancora da definire (nel qual caso tutto l'iter si allunga di altri tre anni). Nella migliore delle ipotesi i primi neodocenti dovrebbero poter svolgere l'anno di applicazione non prima del 2008-09 ed affrontare il primo concorso nel 2009-10, riuscendo ad entrare in ruolo nell'anno scolastico 2010-11. La previsione è decisamente ottimistica. Più realisticamente mi sentirei di prevedere le prime immissioni in ruolo solo intorno al 2012 per docenti che difficilmente potranno avere meno di trent'anni.

Se da un lato questo percorso dovrebbe scoraggiare i meno motivati, dall'altro c'è il fondato timore che pochi vogliano investire in una carriera così inizialmente faticosa e successivamente poco remunerata (almeno per ora). Soprattutto nelle discipline tecnico-scientifiche, i cui laureati possono trovare migliori prospettive di lavoro, c'è da attendersi una crisi di vocazioni docenti.

5. Problemi aperti

Teniamo presente che nei prossimi anni dovrebbero cessare dal servizio parecchie decine di migliaia di docenti (alcune stime parlano di circa un terzo degli attuali insegnanti che andranno in pensione nei prossimi sei anni). Ciò vuol dire che, da un lato, il sistema dovrebbe poter accogliere un cospicuo numero di nuovi insegnanti (risolvendo di fatto alcuni problemi di precariato) e che, dall'altro, dovrebbe rinnovarsi rapidamente anche il modo concreto di fare scuola, se è vero che i nuovi docenti arriverebbero con un bagaglio di formazione costruito nelle aule universitarie e non da apprendere empiricamente nelle aule scolastiche sulla pelle dei propri alunni (come è stato per intere generazioni di insegnanti fino ad oggi). Lo scenario presenta diversi fattori di rinnovamento e, nonostante una doverosa cautela, dovrebbe ispirare una certa fiducia. Ma i problemi aperti sono ancora numerosi.

In primo luogo, occorre verificare la tenuta della riforma ordinamentale nel prossimo futuro: anche solo qualche "ritocco" alla

riforma Moratti potrebbe determinare conseguenze per la formazione degli insegnanti e per il loro ruolo all'interno della scuola.

In secondo luogo, c'è da vedere la soluzione che si riuscirà a dare al problema dello stato giuridico, che interagisce strettamente con il meccanismo di reclutamento, sciogliendo nodi decisivi che vanno dall'articolazione interna alla professione docente alla chiamata nominativa degli insegnanti.

Su questo orizzonte si colloca il futuro della scuola cattolica paritaria che, a prescindere dalle sue prospettive di crescita o di crisi, dovrebbe potersi inserire nel processo di formazione dei nuovi docenti offrendo occasioni di tirocinio e richiedendo approfondimenti specifici sul proprio progetto educativo³⁷.

Un ulteriore corollario è la formazione e il reclutamento degli insegnanti di religione cattolica, per i quali occorrerà prevedere profili di qualificazione nuovi rispetto a quelli previsti dall'Intesa del 1985 e corrispondenti ai nuovi profili professionali dei docenti e al riordino degli studi teologici³⁸.

Accanto alla formazione iniziale deve prestarsi attenzione alla formazione in servizio, tanto più necessaria ed importante quanto più ci si trova in presenza di una professionalità complessa e aperta a sviluppi sempre nuovi.

Il motivo di tanta attenzione alla formazione iniziale degli insegnanti è ovviamente il presupposto che l'azione pastorale della Chiesa nella scuola passa attraverso la presenza e l'opera quotidiana degli insegnanti. La nuova identità professionale che si va delineando esalta il ruolo della soggettività docente nella scuola, la sua autonomia e responsabilità. Il modello di scuola che può starci a cuore, quello di una comunità educante formata da soggetti che mettono in gioco se stessi nella condivisione di una relazione formativa, passa per la persona degli insegnanti. La loro formazione e identità professionale non è un dato tecnico indifferente ma lo strumento essenziale con il quale realizzare un progetto di scuola e di educazione che diversamente rimane un contenitore vuoto, a tutto danno delle giovani generazioni.

³⁷ A questo argomento il Centro Studi per la Scuola Cattolica della Cei ha dedicato ultimamente una particolare attenzione con due successivi seminari di studio svoltisi a Roma il 30 settembre 2004 (Atti dei Seminari "Nuovi percorsi formativi per i docenti della scuola cattolica" e "Prospettive per il secondo ciclo. Riflessioni e proposte sul decreto attuativo". Roma 30-9-2004 / 9-2-2005, a cura di G. MALIZIA e S. CICATELLI, Roma 2005) e il 3 febbraio 2006 (i cui atti sono in corso di pubblicazione).

³⁸ Cfr. S. CICATELLI, *Nuove regole per la formazione degli insegnanti*, in "Religione e scuola", XXXIV, n. 3, gennaio-febbraio 2006, pp. 73-82.



Intervento.

La scuola cattolica nella Chiesa particolare.

Il servizio dell'ufficio diocesano di pastorale della scuola

Don ALDO BASSO - Direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola di Mantova; Consulente ecclesiastico nazionale della FISM

La Chiesa ha sempre riservato una particolare attenzione al mondo della scuola, considerata un luogo privilegiato per la realizzazione di un autentico umanesimo. In questa prospettiva, una delle modalità concrete attraverso la quale la Chiesa si impegna per la formazione dell'uomo è la creazione di scuole cattoliche, considerate da sempre un bene prezioso per le comunità cristiane, che merita di essere anche oggi apprezzato e sostenuto con ogni possibile sforzo e sacrificio, allo scopo di creare condizioni sempre più favorevoli per una loro presenza efficace e dignitosa.

“La missione della Chiesa è quella di evangelizzare... In ordine a questa sua missione, la Chiesa istituisce le proprie scuole, perché riconosce in esse un mezzo privilegiato volto alla formazione integrale dell'uomo: la scuola infatti è un centro in cui si elabora e si trasmette una specifica concezione del mondo, dell'uomo e della storia. La Scuola Cattolica rientra nella missione salvifica della Chiesa e particolarmente nell'esigenza dell'educazione alla fede”³⁹.

1. Chiesa particolare e scuola cattolica

Per illustrare, anche se molto sinteticamente, il significato della scuola cattolica in rapporto alla Chiesa particolare e la responsabilità di quest'ultima nei suoi confronti è sufficiente richiamare alcune affermazioni del magistero più recente.

In esso si richiama costantemente che la scuola cattolica nasce in un riconosciuto e preciso contesto ecclesiale: è inserita in modo organico nel tessuto vivo della Chiesa particolare. “L'ecclesialità della scuola cattolica è scritta nel cuore stesso della sua identità

³⁹ SACRA CONGREGAZIONE PER L'EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, nn. 7-9.

di istituzione scolastica”⁴⁰. Giovanni Paolo II afferma che essa deve considerarsi una vera “iniziativa della Chiesa particolare”⁴¹.

La Chiesa particolare è dunque chiamata a prestare particolare attenzione alla scuola cattolica, mettendo in atto tutte quelle iniziative e modalità concrete che si ritengono più opportune. “È compito del Vescovo e degli organismi pastorali diocesani (Consigli presbiterale e pastorale, Consulta per la pastorale scolastica, Consulta per l’apostolato dei laici, ecc.) svolgere un’opera di sensibilizzazione e di sostegno nei confronti della Scuola Cattolica. È anzitutto necessario far crescere nelle comunità cristiane e nei gruppi e movimenti ecclesiali una più chiara conoscenza dell’identità e della missione della Scuola Cattolica, prendendo l’avvio da quelle realtà territoriali nelle quali il suo servizio è già presente e apprezzato”⁴².

A ciò si deve aggiungere che anche “La Scuola Cattolica, da parte sua, è chiamata a svolgere un ruolo proprio nella pastorale della Chiesa locale, rimanendo fedele ad alcune scelte precise. Anzitutto, la Scuola Cattolica dovrà inserirsi nella pastorale diocesana secondo la propria fisionomia originale... Per quanto possibile, poi, la Scuola Cattolica eviterà di avviare iniziative pastorali esterne, che risultino autonome e separate, ma parteciperà, seppure in modo proprio, ai programmi diocesani”⁴³.

1.1 *La responsabilità del Vescovo nei confronti della scuola cattolica*

Nei testi del magistero si richiama spesso la responsabilità specifica del Vescovo nei confronti della scuola cattolica: è sufficiente scorrere i richiami seguenti per rendersene conto.

“Il Vescovo, primo responsabile dell’evangelizzazione, rivolge un’attenta cura pastorale alla Scuola Cattolica, sia essa diocesana, o legata ad Istituti religiosi, o esistenti in altre forme. Fa parte del suo ministero aiutare queste scuole a mantenersi fedeli alla propria ispirazione e a collocarsi positivamente nella comunione e nella missione della chiesa locale”⁴⁴.

“L’autorità gerarchica ha la missione di vigilare sull’ortodossia dell’insegnamento religioso e sull’osservanza della morale cristiana nella Scuola Cattolica... In caso di difficoltà o conflitti concernenti l’autentico carattere cristiano della Scuola Cattolica, l’autorità gerarchica può e deve intervenire”⁴⁵.

⁴⁰ CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica alle soglie del terzo millennio*, n. 11.

⁴¹ GIOVANNI PAOLO II, *Allocuzione ai Vescovi della Lombardia*, 15 gennaio 1982, n. 6.

⁴² CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 70.

⁴³ *Ibidem*, n. 71.

⁴⁴ *Ibidem*, n. 59.

⁴⁵ SACRA CONGREGAZIONE PER L’EDUCAZIONE CATTOLICA, *La scuola cattolica*, n. 73.

“La Scuola Cattolica si qualifica secondo la sua precisa identità, perché nasce in un riconosciuto contesto istituzionale ecclesiale e perché trasmette una cultura e un’educazione ispirate al Vangelo e al magistero della Chiesa.

Allo scopo di garantire questa identità, rientra nei compiti del Vescovo la verifica dell’autenticità del servizio prestato, così come viene delineato nel progetto educativo, e nella sua applicazione concreta”⁴⁶.

“Per quanto riguarda le ipotesi di apertura o chiusura di Scuole Cattoliche, ferma restando la normativa del nuovo Codice di Diritto Canonico e le indicazioni del documento ‘Mutuae relationes’, dovranno essere tenuti presenti i seguenti criteri:

- le decisioni circa l’apertura e chiusura di una Scuola Cattolica non può essere un atto unilaterale dell’istituzione che ne è responsabile, ma deve coinvolgere la valutazione dell’Autorità diocesana...;
- per quanto concerne in particolare la chiusura di una Scuola Cattolica, è necessario prima esplorare tutte le forme di collaborazione che ne possano garantire la continuità, coinvolgendo, se necessario, la responsabilità diretta della Diocesi, di associazioni o di altre forme opportune di gestione”⁴⁷.

“Se non ci sono ancora scuole nelle quali venga trasmessa una educazione impregnata di spirito cristiano, spetta al Vescovo diocesano curare che vengano fondate” (CJC, can. 802 - § 1).

“All’autorità della Chiesa è sottoposta l’istruzione e l’educazione religiosa cattolica che viene impartita in qualunque scuola o viene procurata per mezzo dei vari strumenti di comunicazione sociale; spetta alla Conferenza Episcopale emanare norme generali su questo campo d’azione, e spetta al Vescovo diocesano regolarlo e vigilare su di esso” (CJC, can. 804 - § 1).

“L’Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti della religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica [recta doctrina, vitae christianae testimonio atque arte paedagogica sint praestantes] (CJC, can. 804 - § 2).

“È diritto dell’Ordinario del luogo per la propria Diocesi di nominare o di approvare gli insegnanti di religione, e parimenti, se lo richiedano motivi di religione o di costumi, di rimuoverli oppure di esigere che siano rimossi” (CJC, can. 805).

“Al Vescovo diocesano compete il diritto di vigilare e di visitare le scuole cattoliche situate nel suo territorio, anche quelle fondate o dirette da membri di istituti religiosi; a lui parimenti compete

⁴⁶ CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 62.

⁴⁷ *Ibidem*, n. 63.

dare disposizioni che concernono l'ordinamento generale delle scuole cattoliche: e queste disposizioni hanno valore anche circa le scuole che sono dirette dai medesimi religiosi, salva però la loro autonomia sulla conduzione interna di tali scuole" (CJC, can. 806 - § 1).

"Curino i Moderatori delle Scuole Cattoliche, sotto la vigilanza dell'Ordinario del luogo, che l'istruzione in essa impartita si distingua dal punto di vista scientifico almeno a pari grado che nelle altre scuole della regione [ut institutio quae in iisdem traditur pari saltem gradu ac in aliis scholis regionis, ratione scientifica sit praestans]" (CJC, can. 806 - § 2).

Normalmente, in ogni Diocesi il Vescovo esercita la sua responsabilità pastorale nei confronti della scuola attraverso l'ufficio di Pastorale della scuola. Ora, i richiami del magistero appena citati possono servire al direttore di tale ufficio per essere maggiormente consapevole dell'ambito entro il quale si deve svolgere la sua responsabilità ed avere qualche suggerimento concreto per il suo operare. Gli stessi Vescovi, d'altra parte, lo sottolineano quando scrivono: "Nello svolgere il suo compito pastorale nei confronti della Scuola Cattolica, il Vescovo può opportunamente avvalersi della collaborazione delle strutture diocesane che, a seconda delle esigenze delle varie Chiese locali, vengono costituite per promuovere il servizio della comunità cristiana nel mondo della scuola.

Tra queste strutture assumono particolare rilievo gli Uffici e le Consulte diocesane di pastorale scolastica, che i Vescovi raccomandano quale strumento di coordinamento e orientamento di tutta l'attività pastorale nel mondo della scuola...

Della Consulta diocesana fa parte anche la Scuola Cattolica, con una rappresentanza adeguata alla sua presenza in Diocesi...

Ove se ne ravvisi l'opportunità e l'utilità, il Vescovo può avvalersi della collaborazione di un 'Delegato per la pastorale scolastica'. Questi stabilirà un dialogo permanente con la Scuola Cattolica, favorendone il legame con la Diocesi e stimolando la costante verifica della sua identità"⁴⁸.

1.2 Essere insegnanti nella scuola cattolica

Tenendo presente quanto finora richiamato, ci si rende conto che sono diversi gli aspetti e i problemi riguardanti la realtà della scuola cattolica ai quali occorre dare una doverosa attenzione: anzitutto, la qualità della proposta educativa che essa offre, in quanto proposta originale rispetto ad altre perché basata sui valori cristiani; il rispetto della giustizia e di ogni altro requisito previsto dalla normativa vigente; l'organizzazione e la gestione ecc.

⁴⁸ *Ibidem*, n. 60.

Ci si limita a considerare un aspetto particolare al quale non sempre si presta la doverosa attenzione: i requisiti personali e professionali dei docenti della scuola cattolica.

È noto a chiunque, infatti, che l'efficacia dell'opera educativa di una scuola dipende, in larga misura, dalle capacità professionali e dalle qualità personali di coloro che vi insegnano, senza naturalmente che ciò significhi ritenere poco importanti altri fattori riguardanti, ad esempio, le strutture, i mezzi economici, le metodologie usate, le modalità gestionali.

1.2.1 *Fonti di riferimento*

Volendo definire i requisiti degli insegnanti delle scuole cattoliche occorre tenere presenti le seguenti fonti di riferimento:

a. La normativa canonica

Il Codice di Diritto Canonico afferma: "L'istruzione e l'educazione nella scuola cattolica deve fondarsi sui principi della dottrina cattolica; i maestri si distinguano per retta dottrina e per probità di vita (*vitae probitate*)" [Can. 803 § 2].

b. Gli insegnamenti dei vescovi

Nel documento, di carattere pastorale, del 1983 – *La scuola cattolica, oggi, in Italia* – l'Episcopato italiano dà un'indicazione importante che esplicita ulteriormente quanto affermato dal Codice: "Affinché l'inserimento dei laici nella Scuola Cattolica si riveli in tutta la sua positività ed efficacia, sarà necessario attenersi rigorosamente ad alcuni criteri:

- ... si faccia tutto il possibile per verificare la competenza professionale e specialmente la scelta di fede e la disponibilità dei laici ad assumere il progetto educativo della Scuola Cattolica.
- Va poi richiesta ed assicurata la loro partecipazione alle iniziative di formazione permanente che la Scuola organizza per tutti i docenti...

Particolare attenzione dovrà poi essere data alla loro formazione spirituale, attraverso la proposta di esperienze religiose che siano rispettose dei ritmi propri di un cammino di fede compiuto da adulti liberi e responsabili, ma che sappiano anche far percepire e accogliere l'appello a crescere nella fede e a far sintesi tra fede e vita, in vista del compito educativo della Scuola Cattolica" (n. 37)⁴⁹.

⁴⁹ In una lettera pastorale dei vescovi olandesi dedicata alla *Scuola Cattolica* (11.1.1977: Casa editrice LDC, p. 40-41) si afferma: "Il valore della scuola cattolica dipende in gran parte dalle attese che si possono avere nei confronti degli insegnanti. A questo proposito le 'Disposizioni dell'episcopato per la scuola cattolica' stabiliscono tra l'altro: 'Nelle scuole cattoliche bisogna nominare unicamente persone con un comportamento personale ed una impostazione della vita tali da poter godere la fiducia degli allievi e dei genitori, della direzione della scuola, del preside e dei do-

c. La legislazione civile

La normativa di riferimento a questo riguardo è quella del Decreto Legislativo del 9 luglio 2003, n. 216: *Attuazione della direttiva 2000/78/CE per la parità di trattamento in materia di occupazione e di condizione di lavoro*. In questo Decreto si legge tra l'altro: "Non costituiscono atti di discriminazione... le differenze di trattamento basate sulla professione di una determinata religione o di determinate convinzioni personali che siano praticate nell'ambito di enti religiosi o altre organizzazioni pubbliche o private, qualora tale religione o tali convinzioni personali, per la natura delle attività professionali svolte da detti enti o organizzazioni o per il contesto in cui esse sono espletate, costituiscano requisito essenziale, legittimo e giustificato ai fini dello svolgimento della medesima attività" (art. 3.5).

d. Il Contratto di lavoro

È necessario, infine, tenere presente quanto è previsto dal Contratto di lavoro che l'insegnante sottoscrive al momento dell'assunzione, dove di norma sono richiamati le condizioni e gli impegni, anche di tipo personale, che il dipendente dichiara di accettare⁵⁰.

1.2.2 Significato dei requisiti personali e situazioni concrete degli insegnanti della scuola cattolica

Come abbiamo visto, il Codice di Diritto Canonico sottolinea due requisiti: la retta dottrina e la probità di vita. In base al primo di questi due requisiti – retta dottrina – si chiede che gli insegnanti abbiano una conoscenza (almeno) elementare dei contenuti della fede cristiana e ci sia da parte loro un'adesione interiore ad essi,

centi, nonché dell'autorità civile ed ecclesiastica'. Anche nel passato gli insegnanti erano determinanti per ciò che riguarda la forza confessionale della scuola. Oggi, con tutti i cambiamenti che si sono verificati nella scuola, questa importanza è diventata assai più decisiva. Nella scuola contemporanea infatti non è più la materia scolastica che occupa il centro dell'attenzione, ma il rapporto tra insegnante e alunno. Di conseguenza è diventato enormemente importante il modo in cui l'insegnante pensa e vive personalmente... Inoltre la riforma della scuola ha avuto come risultato che soprattutto nella scuola materna e in quella elementare lo stesso maestro è direttamente incaricato della catechesi. Di conseguenza in queste scuole la catechesi è fortemente dipendente dall'atteggiamento credente e dalla preparazione catechetico-didattica dell'insegnante. La direzione di una scuola deve perciò richiedere che gli insegnanti si impegnino seriamente a vivere da cattolici. Le caratteristiche specifiche della scuola cattolica... devono essere vissute nella vita dei docenti. Una scuola che rinunciasse a questa esigenza, sopprimerebbe se stessa come scuola cattolica".

⁵⁰ Ad esempio, nel Contratto individuale di lavoro (che, al momento, attende di essere rinnovato) a tempo indeterminato che l'insegnante firma al momento dell'assunzione in una scuola dell'infanzia della FISM è previsto quanto segue: "[l'insegnante] dichiara di essere consapevole dell'ispirazione cattolica della scuola sopraindicata che orienta l'indirizzo educativo, impegnandosi a collaborare per la sua realizzazione in conformità del regolamento interno e/o dello Statuto dell'Ente Gestore".

così come sono presentati nella tradizione della Chiesa. Ci si può chiedere, a questo riguardo, come valutare tale requisito... Si potrebbe suggerire, come criterio generale, il seguente: il legame concreto e la partecipazione attiva alla vita della comunità cristiana (in certi casi, ciò può essere certificato dal sacerdote responsabile della comunità cristiana di riferimento).

Il secondo requisito – probità di vita – pone maggiormente l'accento sullo stile di vita dell'insegnante: stile di vita che deve essere coerente con la fede professata. A tale riguardo, è importante sottolineare fin dall'inizio che, per le scuole cattoliche, la prima preoccupazione non deve essere quella di vigilare sulle possibili situazioni di insegnanti in contrasto con i due requisiti previsti, quanto piuttosto quella di creare tutte le possibili condizioni e trovare ogni possibile mezzo che rendano gli insegnanti sempre più idonei, sul piano personale, a svolgere il compito educativo loro richiesto. I Vescovi parlano di 'partecipazione alle iniziative di formazione permanente che la scuola organizza', di 'formazione spirituale, attraverso la proposta di esperienze religiose', di 'appello a crescere nella fede e a fare sintesi tra fede e vita'.

È facile immaginare che le situazioni che possono risultare in contrasto con i due requisiti appena richiamati possono essere assai diverse. Qualche esempio: abbracciare dottrine diverse dalla religione cattolica (come può essere il caso di chi si fa Testimone di Geova); professare apertamente dottrine o ideologie in palese contrasto con la dottrina della Chiesa (come può essere il caso di un insegnante che partecipa ad una manifestazione pubblica in favore dell'aborto o che è favorevole al razzismo); tenere condotte che suscitano scandalo o sono gravemente offensive nei confronti degli alunni.

1.3 Scuola cattolica e Insegnamento della Religione Cattolica

Parlando della responsabilità della Chiesa particolare nei confronti della scuola cattolica è opportuno un breve richiamo anche al tema dell'IRC, peraltro trattato in maniera dettagliata in un Sussidio Pastorale del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica del 2004 (*IRC e Scuola cattolica*)⁵¹. Questa particolare attenzione è giustificata da un richiamo esplicito dei Vescovi italiani, i quali affermano che "dimensione particolarmente importante del progetto educativo della Scuola Cattolica è *l'educazione cristiana* e, specificamente, *l'insegnamento della religione* [corsivo nostro]. Tale dimensione è qualificante per l'identità della Scuola Cattolica"⁵².

⁵¹ Per le proprie scuole dell'infanzia, la FISM ha pubblicato, a seguito del documento del CNSC, una sua Nota nella quale riprende ed esplicita il tema dell'IRC: *L'insegnamento della religione cattolica nelle scuole dell'infanzia aderenti alla FISM* (la nota è pubblicata in *Prima i Bambini*, n. 166).

⁵² Conferenza Episcopale Italiana, *La scuola cattolica, oggi, in Italia*, n. 22.

Quanto appena richiamato a proposito degli insegnanti delle scuole cattoliche vale *a fortiori* se questi hanno anche l'incarico di svolgere l'Insegnamento della Religione Cattolica – come avviene normalmente nelle scuole dell'infanzia appartenenti alla FISM –, o comunque quando sono assunti esclusivamente come insegnanti di religione. Per loro infatti valgono anche i requisiti espressamente previsti dal Codice di Diritto Canonico per coloro che svolgono attività di insegnamento della religione cattolica, tra i quali è menzionata espressamente la 'testimonianza di una vita cristiana'.

Dopo la pubblicazione del Sussidio Pastorale ad opera del CNSC le varie Chiese particolari hanno preso maggiore consapevolezza del significato e dell'importanza che ha l'IRC nella scuola cattolica e sono state avviate numerose iniziative per qualificarlo e caratterizzarlo in base alle esigenze specifiche di questo tipo di scuola. Si tratta di un fatto senz'altro positivo, che merita di essere apprezzato e incoraggiato. Nel contempo non sono mancati, peraltro, anche alcuni problemi e aspetti critici a proposito dei quali è opportuno qualche chiarimento.

1.3.1 *Le difficoltà della fase iniziale*

Se è vero che per quanto l'IRC nella scuola cattolica non si è all'anno zero, in quanto esso è stato sempre proposto in tutti questi anni, è anche vero che si deve prendere atto di un dato di fatto: dopo gli accordi di revisione del concordato (1984), ci si è occupati molto di IRC in Italia, ma avendo sempre come riferimento le scuole statali, mentre la riflessione sul significato e le modalità di tale insegnamento all'interno delle scuole cattoliche è stata assai scarsa o quasi nulla. Solo a partire dalla pubblicazione del Sussidio Pastorale del CNSC si è messo in moto una serie di iniziative nelle Chiese locali volte a qualificare maggiormente l'IRC nelle scuole cattoliche. Sarà, dunque, necessario che, in certi casi, si prevedano tempi piuttosto lunghi per un'adeguata formazione o si prevedano itinerari diversi per coloro che sono già in servizio rispetto a coloro che in futuro verranno assunti. È, dunque, necessario procedere con la necessaria gradualità, valorizzando il più possibile l'esistente e definendo obiettivi chiari e realistici.

In ogni caso è ragionevole, oltre che rispettoso nei confronti di persone che da (molti) anni svolgono il loro servizio educativo, procedere non con atteggiamento censorio o astrattamente basato su rigidi criteri di misurazione delle necessarie conoscenze di contenuti e di metodi o adottando indiscriminatamente un unico percorso formativo per insegnanti che si trovano obiettivamente in situazioni diverse (cioè: insegnanti titolari di classe o sezione in scuole statali, insegnanti incaricati dell'IRC nelle scuole statali, insegnanti titolari di classe o sezione in scuole cattoliche), quanto piuttosto con atteggiamento autenticamente promozionale. Ciò si-

gnifica mettere gli insegnanti nelle condizioni sia di verificare la propria situazione personale in rapporto ad obiettivi chiaramente definiti che dovrebbero raggiungere se vogliono svolgere in modo ottimale l'IRC, sia di poter acquisire le conoscenze e le abilità di carattere metodologico e didattico che appaiono necessarie per lo svolgimento dell'IRC.

1.3.2 *Modalità per il riconoscimento dell'idoneità*

È facoltà di ciascun Ordinario stabilire le modalità concrete per il rilascio della dichiarazione di idoneità agli insegnanti; nello stesso tempo, però, appare senz'altro opportuno che per quanto è possibile si adottino modalità non troppo difformi tra le Diocesi, specialmente se confinanti o appartenenti alla stessa provincia, e soprattutto a livello regionale.

Appare, inoltre, necessario tenere presenti alcuni fattori e variabili che possono creare qualche difficoltà per il rilascio della dichiarazione di idoneità e che richiedono flessibilità e buon senso. Ne richiamo alcuni:

- (grande) varietà nei percorsi formativi degli insegnanti: coloro che sono attualmente in servizio hanno alle spalle esperienze molto diverse di formazione e aggiornamento per quanto riguarda l'IRC (si va, ad esempio, dall'assenza di ogni forma di aggiornamento alla frequenza di corsi appositi presso Istituti di Scienze Religiose); condizioni di lavoro e vincoli contrattuali: a volte ci sono precisi vincoli derivanti dal Contratto di lavoro (gli orari di lavoro degli insegnanti delle scuole cattoliche non sono gli stessi degli insegnanti delle scuole statali), che rendono problematico, se non impossibile, mettere delle condizioni che eventualmente si fissano per coloro che insegnano nelle scuole statali (ad esempio: la frequenza ai corsi di un Istituto di Scienze Religiose, oppure un elevato numero di ore e/o di incontri di aggiornamento);
- tipologia molto varia degli insegnanti: alcuni sono contemporaneamente titolari di sezione (scuola dell'infanzia) e di classe (scuola primaria), altri sono soltanto insegnanti di religione; alcuni hanno un'esperienza di insegnamento di (tanti) anni, altri sono stati appena assunti; alcuni sono religiosi (-e) altri laici (-che); alcuni hanno alle spalle una solida formazione religiosa ed esperienze ecclesiali particolari, altri si limitano ad una pratica religiosa (molto) saltuaria.

1.3.3 *L'accesso all'IRC nella scuola statale e la partecipazione ai concorsi statali*

Alcuni paventano che coloro che insegnano nelle scuole cattoliche, una volta acquisita formalmente l'idoneità all'IRC, preferiscano lasciare la scuola cattolica per insegnare religione nelle scuole statali, partecipando anche ad eventuali concorsi per l'immissione

ne in ruolo. Questo potrebbe, inoltre, costituire un ulteriore problema qualora i percorsi di formazione per acquisire l'idoneità siano stati molto diversi per chi insegna nelle scuole cattoliche rispetto a chi insegna nelle scuole statali.

Questi timori e problemi non si possono certamente ignorare; d'altra parte, non si possono negare alcuni punti fermi, quali: la necessità che anche chi insegna religione nelle scuole cattoliche sia in possesso dell'idoneità all'IRC (si potrà discutere sui tempi e i modi per rilasciarla, ma essa va comunque rilasciata, in quanto ciò è previsto espressamente dal Codice di Diritto Canonico); il fatto che l'idoneità all'IRC prevista dal Codice di Diritto Canonico è unica (quindi non è pensabile di rilasciare a chi insegna nelle scuole cattoliche un'idoneità diversa rispetto a coloro che insegnano nelle scuole statali); la non liceità di un atteggiamento discriminante nei confronti di coloro che insegnano nelle scuole cattoliche, come potrebbe essere il caso nel quale si impedisce in qualche modo ad una persona di optare per l'insegnamento nella scuola statale.

Tenendo presente tutto ciò, nulla vieta, ad esempio, che ad un insegnante che insegna in una scuola cattolica e che, essendo in possesso dell'idoneità all'IRC – ottenuta, per i motivi citati precedentemente, attraverso un percorso formativo meno impegnativo rispetto a coloro che vogliono insegnare nelle scuole statali –, intende passare ad insegnare religione nella scuola statale, si chieda previamente di soddisfare tutte quelle condizioni che valgono per l'insegnamento della religione in questo tipo di scuola (ad esempio: l'acquisizione di un titolo presso un Istituto di Scienze Religiose).

1.3.4 *Un approccio nuovo*

In definitiva, sembra importante sottolineare anzitutto la necessità che sia i Direttori degli uffici diocesani che i gestori e le associazioni (federazioni) delle scuole cattoliche si impegnino per un approccio un po' nuovo, rispetto a quanto finora si è fatto, al tema dell'IRC nella scuola cattolica, nel senso che tale insegnamento deve essere cogestito da entrambe le parti. Infatti i gestori delle scuole sono responsabili della scelta e della nomina delle insegnanti, ma compete all'Ordinario del luogo accertare, tramite l'apposito Ufficio diocesano, che essi siano in possesso dei requisiti previsti per l'IRC; sarà inoltre l'ufficio diocesano per l'IRC o per la pastorale scolastica a fornire le indicazioni per il riconoscimento di idoneità. In questa prospettiva sono necessari atteggiamenti di reciproca fiducia e disponibilità alla collaborazione per il bene della scuola stessa.

In secondo luogo, è importante che, nel tempo, si arrivi ad armonizzare il più possibile i percorsi formativi necessari per acquisire l'idoneità all'IRC richiesti per coloro che insegnano nella scuola cattolica con quelli previsti per coloro che insegnano nelle scuole

statali; è pure importante che si evitino modalità troppo difformi tra le varie Diocesi per il rilascio della dichiarazione di idoneità. E se si vuole essere particolarmente esigenti nella formazione, ciò dovrebbe riguardare anzitutto coloro che hanno responsabilità educativa nella scuola cattolica, per il cui Progetto educativo i Vescovi dichiarano che “l’educazione cristiana e, specificamente, l’insegnamento della religione” rappresentano una “dimensione qualificante e particolarmente importante”⁵³: come dire che gli insegnanti incaricati dell’IRC in questa scuola devono essere ‘particolarmente’ preparati. Quello che per il momento si può affermare è che il cammino, a questo riguardo, dev’essere certo, ma anche graduale.

Nel territorio di una Chiesa particolare possono essere presenti, oltre a scuole che hanno i requisiti per essere considerate cattoliche, anche scuole che si ispirano ai valori cristiani pur non presentando le caratteristiche necessarie per essere considerate scuole cattoliche. Già più di venti anni fa i Vescovi italiani hanno previsto questa possibilità: “Oggi si va diffondendo anche un’altra forma di gestione di scuola di ispirazione cristiana, e cioè quella che fa capo a cooperative o associazioni di genitori, di insegnanti, o comunque di cristiani attenti ai problemi educativi. Questa esperienza risponde al diritto di iniziativa che appartiene ai membri del popolo di Dio, e può inoltre presentare aspetti di concretezza funzionale, quali una maggiore corresponsabilità e un più agile rapporto con gli organismi pubblici”⁵⁴.

Scuola *cattolica* e scuola di *ispirazione cristiana* sono due realtà che, da una parte, presentano una fisionomia non particolarmente difforme e da questo punto di vista non è il caso di esagerare le differenze (entrambe, infatti, fanno riferimento agli stessi valori cristiani, quindi a Cristo e al Suo vangelo); d’altra parte, è anche vero che esse impegnano diversamente la Chiesa particolare e la responsabilità del Vescovo.

La scuola cattolica si presenta come un’espressione della comunità ecclesiale e la sua ecclesialità è garantita dall’autorità ecclesiastica; la scuola di ispirazione cristiana ha una maggiore autonomia, essendo affidata direttamente alla responsabilità del gestore (che può essere ad esempio una cooperativa di genitori, un privato cittadino ecc.). Nel primo caso, determinati fedeli, individualmente o associati, operano (gestendo una scuola) ‘in quanto cristiani’, in nome della Chiesa e in comunione con i loro pastori. Esiste quindi un raccordo esplicito con la comunità cristiana e con i suoi Pastori.

⁵³ *Ibidem*, n. 22.

⁵⁴ *Ibidem*, n. 65.

Nel secondo caso abbiamo invece persone che, guidate dalla loro coscienza cristiana, agiscono 'da cristiani' e nel loro adoperarsi per la scuola impegnano esclusivamente se stesse, operando sotto la propria responsabilità, personale o collettiva.

Si tratta, in quest'ultimo caso, di realtà scolastiche che, pur rivestendo una grande importanza come concreti strumenti per un'efficace azione dei cristiani nel campo educativo, non presentano tuttavia una specifica consistenza ecclesiale. Le persone che gestiscono queste scuole si possono trovare anche tra coloro che, pur condividendo un'azione educativa che si ispira ai valori cristiani, non vivono un preciso e personale impegno di fede e di vita ecclesiale. L'autorità pastorale della Chiesa, di conseguenza, non assume una diretta responsabilità nei loro confronti.

Una scuola di ispirazione cristiana può non presentare alcuna richiesta di riconoscimento e/o di sostegno alla Chiesa particolare: in questo caso il gestore procede in piena autonomia, anche se non si può dimenticare che, dal momento in cui dichiara ufficialmente di ispirarsi ai valori cristiani, coinvolge implicitamente la Chiesa, della quale vuole essere membro.

Qualora, invece, una scuola di ispirazione cristiana intenda in qualche modo chiedere riconoscimento da parte della Chiesa particolare (quindi del Vescovo) – ad esempio, chiede di: essere rappresentata all'interno di un organismo pastorale diocesano, far parte di una associazione o federazione di scuole cattoliche, essere pubblicizzata sulla stampa diocesana... –, allora nella misura in cui ciò avviene essa è assimilabile sempre più alla scuola cattolica e valgono per quella quanto è previsto per questa. Lo affermano chiaramente anche i Vescovi quando, riferendosi esplicitamente alle scuole di ispirazione cristiana, scrivono: "Va detto che una scuola, per qualificarsi come cattolica, deve rispondere a precisi requisiti circa il suo statuto e il suo funzionamento. È necessario pertanto che tali scuole ottemperino ad alcune condizioni, che qui brevemente indichiamo.

L'iniziativa deve nascere nella piena comprensione dell'identità e della finalità della Scuola Cattolica, con un progetto educativo coerente con le linee sopra indicate, e che dia garanzie di permanenza nel tempo. Non sono dunque accettate motivazioni fondate sulla ricerca di spazi di difesa e di privilegio.

Il riferimento alla Chiesa diocesana deve rimanere esplicito nella realtà e non solo nell'atto istitutivo. Vanno pertanto individuate forme di rapporto che, nei limiti e nei modi dovuti, consentano stabilmente un clima di corresponsabilità. Potrà essere prevista, a titolo di esempio e a giudizio dell'Ordinario, la presenza istituzionale nella cooperativa di qualche rappresentante della Diocesi"⁵⁵.

⁵⁵ *Ibidem*, nn. 65-67.

In definitiva, ad una scuola di ispirazione cristiana, che vuole avere una qualche forma di riconoscimento da parte della Chiesa particolare, si deve chiedere un alto senso civico (quindi il rispetto della giustizia e di quanto prevede la normativa per ogni tipo di scuola), la volontà di realizzare una comunione ecclesiale, una precisa identità cristiana che sia non soltanto ‘dichiarata’ (nello Statuto e nel Progetto educativo), ma anche ‘realizzata’ (nella quotidiana proposta educativa) e ‘testimoniata’ (nel comportamento dei suoi operatori).

3. Un progetto diocesano di scuola cattolica

“Per attuare correttamente gli orientamenti del Codice di Diritto Canonico, che affida all’Ordinario diocesano un compito specifico in materia di educazione, è necessario elaborare un “*progetto diocesano di scuola cattolica*” oppure, là dove lo richiedono le circostanze, un “*progetto interdiocesano*”. Questa scelta ha una evidente giustificazione, anche sotto il profilo pratico e organizzativo, soprattutto nelle diocesi in cui vi è una significativa presenza di scuole cattoliche. Tuttavia il principio va applicato ovunque, sia perché le scuole materne cattoliche sono diffuse capillarmente su tutto il territorio nazionale sia per aiutare le scuole cattoliche a coordinarsi per la corretta attuazione delle riforme e rinforzare i loro legami con la pastorale diocesana. Il *progetto diocesano*, che peraltro è già stato collaudato positivamente in alcune diocesi, va costruito con la collaborazione delle Congregazioni e Istituti religiosi presenti in diocesi, con le Federazioni delle scuole cattoliche ivi comprese le Federazioni dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana (Commissione Episcopale per l’educazione cattolica, la scuola e l’università, *La rete diocesana delle scuole cattoliche e dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana*, Scheda per i Vescovi, 1999).

Un progetto diocesano saprà tenere conto della distinzione tra scuole cattoliche e scuole di ispirazione cristiana nella direzione di un coinvolgimento pastorale di tutti i soggetti rispettoso delle differenti identità.

4. La parità scolastica

Nel contesto del sistema pubblico nazionale di istruzione e di formazione, la presenza delle scuole cattoliche in quanto scuole autonome e paritarie rappresenta una testimonianza concreta, e particolarmente visibile, del valore del pluralismo culturale ed educativo, che è valore proclamato con fermezza dai cristiani in coerenza con la dottrina sociale della Chiesa. Non solo, ma è valore che la Costituzione tutela e promuove, in quanto basato sull’affermazione

dei diritti inalienabili della persona e della famiglia all'istruzione e all'educazione, secondo il fondamentale principio di sussidiarietà. È vero che alcuni passi positivi sono stati fatti. Ma, a differenza di quanto avviene in altri Paesi europei, in Italia il cammino per la piena parità scolastica è ancora incompleto e incerto. È necessario trovare un terreno comune di dialogo e di intesa, per dare realizzazione piena ai principi che sono già presenti nel nostro ordinamento legislativo (cfr. Legge 62/2000) e facendo leva su quel diritto-dovere all'istruzione e alla formazione che, fino al 18° anno di età, dovrebbe essere gratuito per tutti i cittadini.

Nella situazione in cui si trova attualmente il processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese, il tema della parità va rimotivato presso l'opinione pubblica ecclesiale e civile: non un privilegio per pochi, ma un diritto da porre alla base di qualsiasi autentico progetto di rinnovamento della scuola. Come ha affermato il Card. Ruini, «va ridisegnato il sistema di un nuovo *welfare* capace di assicurare ai cittadini di una società complessa e globalizzata (ma anche frammentata e soggetta a forti tensioni) le condizioni di esercizio dei diritti di libertà fondamentali per la realizzazione compiuta della personalità di ciascuno. È questa la risorsa primaria: la persona, considerata nella sua integralità e nelle sue relazioni con gli ambienti vitali di appartenenza e di riferimento. Si tratta non solo di promuovere la persona e la sua capacità critica a fronte di processi di omologazione e di inautenticità che si diffondono nelle società complesse, ma anche di coniugare l'eguaglianza del diritto all'istruzione per tutti con il rispetto dei particolari legami storici e religiosi dove ciascuno si esprime e cresce. Davanti al fenomeno della complessità e della differenziazione sociale, l'obiettivo del primato dell'educazione va perseguito affermando una nuova cultura di cittadinanza in grado di sostenere un'identità comune e comunitaria nel rispetto delle diversità culturali»⁵⁶.

Ancora una volta però occorre guardare all'interno della comunità ecclesiale. Garantire la piena parità scolastica, l'esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione degli studenti e quello della libertà di scelta da parte delle famiglie nel contesto e nel rispetto delle norme generali fissate dallo Stato, significa porre una pietra d'angolo essenziale a sostegno dell'intero edificio del sistema di istruzione e di formazione professionale.

I direttori degli uffici diocesani sono tenuti a:

- favorire l'inserimento della tematica nel contesto di una pastorale integrata coinvolgendo altri settori (pastorale della scuola, familiare, giovanile, pastorale del lavoro);

⁵⁶ C. RUINI, *Saluto introduttivo* al Seminario del Consiglio Nazionale della Scuola Cattolica, *Diritto all'istruzione e parità scolastica*, Roma, Bonus Pastor, 28 febbraio 2005, in *Notiziario dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università*, 6 (2005), pagg. 10-11.

- operare perché nel laicato cattolico impegnato nel campo politico, sindacale, associativo si diffonda una cultura della parità e una determinazione più convinta per superare sterili contrapposizioni pregiudiziali e assegnare a questo punto cruciale della riforma la priorità che merita;
- prestare più puntuale attenzione, tramite il coordinamento regionale, alle politiche regionali del settore per quanto riguarda l'applicazione del diritto allo studio e all'istruzione;
- operare in sinergia con l'Ufficio per i problemi sociali e il lavoro per quanto riguarda la formazione professionale.

S

abato 3 dicembre 2006

III SESSIONE
IN CAMMINO CON LA CHIESA ITALIANA
VERSO IL CONVEGNO ECCLESIALE DI VERONA

- **Relazione.**
In cammino con la Chiesa italiana verso il Convegno ecclesiale di Verona
- **Relazione.**
I dossier "Le sfide dell'educazione". I laboratori pedagogici
- **Conclusioni del Convegno di Bruno Stenco**



III SESSIONE

**IN CAMMINO
CON LA CHIESA ITALIANA
VERSO IL CONVEGNO ECCLESIALE
DI VERONA**

R

elazione.

In cammino con la Chiesa italiana verso il Convegno ecclesiale di Verona

Mons. BRUNO STENCO

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

Premessa

Pensando al Convegno ecclesiale di Verona (16-20 ottobre 2006) dal punto di vista dei settori pastorali e più specificamente di quello di una pastorale d'ambiente come la pastorale dell'educazione, della scuola e dell'università, viene quasi spontaneo riferirsi ad uno dei cinque ambiti proposti dalla traccia di lavoro e precisamente il quarto.

“Un quarto ambito potrebbe essere indicato con il termine *tradizione*, inteso come *esercizio del trasmettere* ciò che costituisce il patrimonio vitale e culturale della società. Anche la cultura odierna, pur sensibile alla novità e all'innovazione, continuamente compie i suoi atti di trasmissione culturale e di formazione del costume. I *mezzi della comunicazione sociale* – con il loro non secondario carico pubblicitario – sono strumenti potenti e pervasivi della trasmissione di idee vere/false e di valori/disvalori, di formazione di opinione e di comportamenti, di modelli culturali. La *scuola* e *l'università*, a loro volta, sono istituzioni preposte alla trasmissione del sapere e alla formazione della tradizione culturale del Paese, attraverso modalità che spesso confliggono con l'invadenza e la sbrigatività dei mezzi della comunicazione di massa. Sono in gioco la *formazione intellettuale e morale* e *l'educazione* delle giovani generazioni e dei cittadini tutti, che hanno comunque nella *famiglia* il loro luogo originario e insostituibile di apprendimento. In tutti questi ambiti il credente riceve una sfida particolarmente forte sia come possibilità di contribuire al costituirsi di una tradizione di verità, sia come possibilità di far presente in essa la propria tradizione religiosa”⁵⁷.

Per la riflessione e il confronto la traccia predisposta dal comitato preparatorio propone i seguenti quesiti:

⁵⁷ COMITATO PREPARATORIO DEL IV CONVEGNO ECCLESIALE NAZIONALE, *Testimoni di Gesù Risorto, speranza del mondo*, 29 aprile 2005, 51-52.

“Che cosa significa per la speranza-testimonianza cristiana condividere il compito educativo nelle sue varie forme e livelli? Con quali atteggiamenti e con quali criteri utilizzare i mass-media, pur nella difficoltà rappresentata dalla frequente irrisione di valori umani e religiosi? Quale identità devono assumere le istituzioni culturali e di istruzione che si qualificano come cattoliche?”⁵⁸.

In realtà dobbiamo considerare al centro del IV Convegno ecclesiale non i settori pastorali, ma la persona nella cui vita quotidiana personale e sociale vive, spesso senza speranza e autenticità, *la vita affettiva* (l'identità e la complementarità sessuale, l'educazione dei sentimenti, la maternità/paternità, la famiglia e, più in generale, la dimensione affettiva delle relazioni sociali, come pure le varie forme di rappresentazione pubblica degli affetti hanno un grande bisogno di aprirsi alla speranza e quindi alla ricchezza della relazione, alla costruttività della generazione e del legame tra generazioni), *il lavoro e la festa* (nel lavoro l'uomo esprime la sua capacità di produzione e di organizzazione sociale, nella festa egli afferma che la prassi lavorativa non ha solo a che fare con il bisogno ma anche con il senso del mondo e della storia), *la fragilità* (insegnando e praticando l'accoglienza del nascituro e del bambino, la cura del malato, il soccorso al povero, l'ospitalità dell'abbandonato, dell'emarginato, dell'immigrato, la visita al carcerato, l'assistenza all'incurabile, la protezione dell'anziano, la Chiesa è davvero “maestra d'umanità”), *la tradizione* (di ciò che costituisce il proprio patrimonio vitale e culturale), *la cittadinanza* (in cui si esprime la dimensione dell'appartenenza civile e sociale).

1.
Tre scelte alla base
del cammino fatto
dalla Chiesa italiana

Il primato dell'evangelizzazione, la figura comunitaria della Chiesa, la conversione pastorale. Sono le tre scelte programmatiche della pastorale di inizio millennio che esprimono la coscienza di una svolta missionaria. Il testo fondativo di questa prospettiva è lo stesso documento dei Vescovi: “*Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*”. Evangelizzare non è solo aggiornare il vangelo nella vita attuale, ma riscoprirne il senso come lievito delle forme della vita umana. “Se la parola della fede non può essere lievito senza la pasta del mondo attuale, nondimeno essa sa di portare una verità salutare che viene dall'alto per dire anche oggi la speranza del vangelo. Non è perciò senza fondamento trovare sullo sfondo della diversità dei temi finora trattati nei Convegni ecclesiali una questione più radicale: quella del rapporto tra coscienza cristiana e forma moderna (e post) della vita”⁵⁹.

⁵⁸ Ibidem, 52.

⁵⁹ F.G. BRAMBILLA, *Verso il Convegno di Verona. Introduzione ai lavori*, Seminario di studio, Roma 24-25 febbraio 2006 (in corso di pubblicazione).

Il credente come testimone di speranza: è questo lo specifico del Convegno di Verona e alla luce di questa realtà assumono un tratto originale e qualificante anche le scelte programmatiche citate sopra.

1.1 *Il primato dell'evangelizzazione nella prospettiva della speranza*

La sfida è quella di mettere in luce il tratto "escatologico" della fede cristiana superandone una lettura alienante. Si tratta di mostrare il potere trasformante della "speranza viva" che lo Spirito del Risorto dona e proietta sull'immagine e sulla concezione della persona, sull'inizio e il termine dell'esistenza, sulla cura delle relazioni quotidiane, sulla qualità del rapporto sociale, sui modi della cittadinanza e della legalità, sulle figure della convivenza tra i popoli. Si tratta cioè di mostrare che il Vangelo della risurrezione riguarda la novità con cui si vive il presente come "pellegrini e stranieri" che hanno la mente lucida e il cuore libero per dare un originale contributo alla costruzione della città (della scuola) e del mondo attuale.

1.2 *Comunione e missione nella prospettiva della speranza*

Se la comunione e la missione sono due nomi di uno stesso incontro, la testimonianza è la categoria per dire che la Chiesa può comunicare il Risorto agli uomini solo nella sinfonia delle voci. Si tratta di interrogarsi sui modi con cui tutte le vocazioni, i ministeri e le missioni della Chiesa costruiscono la comunità credente come segno vivo del Vangelo per il mondo. Occorre (specie da parte dei pastori) non far mancare il discernimento comunitario e la cura amorevole della qualità della testimonianza cristiana, della sua radice battesimale, della sua incarnazione nella storia personale e comunitaria di tanti uomini e donne, famiglie, giovani, adolescenti che ogni giorno danno futuro alla vita e costruiscono storie di fraternità evangelica nelle comunità, nelle istituzioni, nelle associazioni. In Diocesi e in parrocchia i laici, le famiglie, le persone devono trovare un incontro di senso prima ancora che di impegno.

1.3 *Negli spazi della vita l'esercizio della speranza*

L'esercizio della speranza negli spazi della vita umana (la vita affettiva, il lavoro e la festa, la fragilità umana, i modi della trasmissione e della comunicazione, la cittadinanza) è una testimonianza che non ha prima di tutto la forma di un impegno o quella di "un mettere in pratica" alcuni valori presupposti. Si tratta piuttosto di un esercizio che è uno scambio, un "admirabile commercium" tra la specificità della fede e i linguaggi umani. La Chiesa e il credente "abitano" questi mondi, ne assumono i linguaggi e le forme per purificarli e dischiuderli a dire il Vangelo dentro il mondo attuale. La questione di fondo è il rapporto tra coscienza cristiana e forma moderna (o post-moderna) della vita.

Nell'intervento introduttivo del Convegno sono già stati suggerite alcune prospettive di fondo.

a. *La speranza come componente dell'antropologia cristiana e di un'antropologia compiuta.* La speranza, e la ri-proposizione della speranza umana alla nostra comprensione, può diventare il primo tassello di una ricostruita antropologia, non certo in termini che confondono la Speranza come virtù teologale e la speranza come componente psicologica, in qualche modo generica, della natura umana. Tuttavia non c'è dubbio che la virtù teologale della Speranza getti, con la sua presenza, un fascio di luce sulla comprensione della speranza che ci appare come naturale dimensione della vita di ogni essere umano.

b. *La concezione antropologica e l'educazione costituiscono elementi esistenzialmente inseparabili.* Il processo educativo, che è sostanzialmente un processo di *umanizzazione*, si compie sempre al confronto con una forma ideale di "umanità" desiderabile, a sua volta proposta da una "tradizione" condivisa, mediata successivamente, e/o parallelamente, dalle famiglie, dall'istruzione formale, e dall'ambiente sociale e culturale in cui si cresce.

c. *Il processo educativo si compie sempre dentro l'orizzonte di una tradizione*, e anche nell'eventuale conflitto degli orizzonti culturali che si scontrano.

Così come la tradizione non è mai puro deposito, l'educazione non è mai una semplice "trasmissione", costituendo piuttosto un processo interattivo di corresponsabilità progressive. Essa ha come fine specifico il raggiungimento di una soglia di autonomia psichica e materiale che è la pre-condizione della libertà etica come della criticità della coscienza personale. Su un piano diverso, anche la conoscenza (quella che genera la persona) non è mai realmente "trasmessa", quanto piuttosto "rigenerata" nella mente dello studente.

d. Se si considera *l'ambito tradizione*, la prima riflessione è che ogni tradizione culturale è sempre intrisa di speranza, fino a che essa è viva. La fine della speranza impedisce di assumersi sul piano personale la responsabilità dell'educazione e dell'insegnamento.

Mi sembra molto pertinente questa riflessione compiuta dalla Prof.ssa M.T. Moscato in occasione del seminario di studio promosso dalla Segreteria Generale della CEI in preparazione al Convegno ecclesiale di Verona (Roma, 25-26 febbraio 2006): "In questo senso la speranza è il motore psicologico che attiva la cura educativa dentro una tradizione; è una molla essenziale nella decisione di accogliere la vita nuova e di accompagnarla. La fine della speranza

impedisce di assumersi sul piano personale la responsabilità dell'educazione e dell'insegnamento. Col tempo, la reale consistenza, il senso dell'educare e dell'insegnare, spariscono dall'orizzonte culturale; se ne parla come di un concetto falso e di una pretesa illecita, e comunque superflua; la sparizione si accompagna alla rappresentazione sempre più inquietante della "novità radicale" della generazione giovane (sembra una generazione "post-umana"). In luogo di una speranza condivisa, fra gli adulti e i giovani si stabilisce così un reciproco sospetto, sospetto che è spesso più dannoso per i giovani, privati del supporto della tradizione, e invitati implicitamente a ridefinire l'umanità che è in loro in base a modelli da inventare (e proprio mentre la comunicazione di massa li bombarda con modelli fantasiosi di super eroi e di magie tecnologizzate, ma nei quali la forza e la potenza sono il solo mezzo di vittoria). Oggi l'orizzonte culturale riconosce alle scuole e all'Università una funzione nella trasmissione e nello sviluppo delle conoscenze scientifiche e tecnologiche. Nell'ormai esclusiva visione positivista dominante, le scienze e il diritto costituiscono il cuore del contenuto dell'educazione formale, mentre la generalizzata definizione di qualsiasi disciplina come "strumento culturale" finisce per accreditare una concezione strumentale della conoscenza. Per contro, scuola e università soffrono una continua perdita di prestigio sociale e una riduzione di riconoscimento, nonostante la moltiplicazione delle iscrizioni e delle frequenze; vivono un generalizzato senso di impotenza e inefficacia, un clima di sfiducia generalizzata nella loro funzione, cui si accompagna un rimpianto del passato e un senso frustrante di decadenza inarrestabile. L'abbandono della facoltà scientifiche, tuttavia, e la diffusione di una domanda di cultura generica e confusa, fra giovani e adulti, e in parallelo la crescita di un irrazionalismo culturale (dal gradimento per il genere fantasy, al ricorso a maghi e simili; da forme religiose alternative al satanismo) fanno invece pensare alla riemersione di bisogni fondamentali di senso, o meglio di "appartenenza e devozione" (bisogni già riconosciuti alla natura umana da alcune scuole psicoanalitiche). La riforma scolastica proposta dalla l. 53/2003 ha avuto sicuramente il merito di richiamare l'attenzione sulla responsabilità educativa della scuola, ma occorre riconoscere che una legge non può modificare un orizzonte culturale complessivo in cui l'idea stessa dell'educazione è venuta meno, a partire dalla famiglia, prima che dalla scuola. Si deve perciò temere che perfino lo spazio riconosciuto dalla legge alla famiglia e al suo primato educativo si traduca in una rafforzata posizione liberista (che riconduce anche la scuola in una pura logica di mercato)".

Nel predisporci a uno studio ulteriore in preparazione a Verona, partendo dal tema tradizione, sarà utile evidenziare che:

- la famiglia è il luogo primario in cui la tradizione si presenta e si rigenera; la scuola non la sostituisce ma ne è il prolungamento;
- la tradizione si offre globalmente alle giovani generazioni, non solo a casa e a scuola, ma anche, e fortemente, nel lavoro e nella festa. Il senso della festa esigerebbe una riflessione e una forte riproposta ecclesiale (ad esempio ristudiare la simbologia delle feste religiose, connesse a tradizioni popolari e anche a rituali arcaici, per far capire che in esse la comunità, ricordando un incontro, facendo memoria di un miracolo, celebrava e rinnovava i suoi legami con la divinità rivelata, ma anche i propri legami interni e la qualità etica della propria vita personale e sociale). Non è sufficientemente consapevole il valore educativo della festa;
- il valore educativo e umanizzante del lavoro, ma anche la sua dimensione generativa, appaiono oggi dimenticati o fraintesi. La dimensione educativa fa riconoscere lo spazio del lavoro come momento del servizio, dell'opera umana di continua ricostruzione, della condivisione corresponsabile;
- la vita affettiva non è separabile dalla tradizione e dall'educazione, perché quest'ultima conferisce senso all'affettività umana, mentre la orienta all'interno di un quadro di significati condivisi. Le famiglie crollano perché le persone, indipendentemente dai loro vincoli affettivi, non riescono più a condividere significati e progetti comuni, e dunque a educare e educarsi a condividere senso e valore che direzionino le condotte. Potremmo dire che se la tradizione non sostiene più l'istituzione familiare, la famiglia a sua volta non è più in grado di rigenerare la tradizione al proprio interno. Nel migliore dei casi ci si chiude in una posizione difensiva, di resistenza passiva, inevitabilmente sterile;
- il tema della fragilità umana, che il documento evidenzia come ambito, va certamente ricollegato all'educazione, perché la fragilità umana è il primo oggetto di comprensione e accettazione, nella costruzione del Sé personale: senza riconoscere il limite creaturale che ci definisce non possiamo diventare adulti. Il cristiano non può consentire che la nozione stessa di peccato sia cancellata dall'orizzonte culturale, che riduce il peccato ad *errore*, o al massimo a *colpa politica*. E il senso del peccato (o la sua negazione) definisce la prospettiva antropologica che a sua volta governa i processi educativi;
- la scuola, in tutti i suoi gradi e le sue forme, può assolvere la funzione di rigenerare coscienze critiche e autonomia di giudizio, in questa come in ogni cultura, sempre a due condizioni fondamentali e cioè: a) che i contenuti di una tradizione e di un orizzonte culturale e scientifico siano presentati con correttezza e congruenza alla generazione giovane, senza censure ideologiche e omissio-

- ni negatrici; b) che la metodologia utilizzata e la qualità delle relazioni umane che si vivono in essa favoriscano la crescita educativa in una direzione ideale almeno parzialmente condivisa;
- il tema della “tradizione” deve fare i conti con una comunicazione di massa che rigenera e trasforma l’orizzonte della tradizione in maniera pervasiva e trasversale a tutti gli ambiti di esperienza sociale; la comunicazione stessa diventa un nuovo spazio di condivisione sociale.

Ricordo che entro il 5 giugno 2006 ciascuna diocesi invierà alla Conferenza Episcopale Regionale una riflessione sui temi del Convengo; entro il 31 luglio le Conferenze Episcopali regionali invieranno al Comitato preparatorio centrale una sintesi delle relazioni diocesane.

R

elazione.

I dossier "Le sfide dell'educazione". I laboratori pedagogici

Mons. BRUNO STENCO

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

I.
I dossier

Nel corso del 2003 e del 2004, con la collaborazione dei responsabili regionali di pastorale della scuola e il coinvolgimento di un cospicuo numero di pedagogisti e teologi, l'Ufficio ha cercato di riflettere sul carattere di sfida educativa (per l'annuncio della fede e la sua forza umanizzante) di alcuni processi culturali di importanza cruciale per la nostra convivenza civile e il suo sviluppo. Si è trattato di quattro seminari focalizzati sui seguenti temi: "Manipolazione e artificializzazione" (28-29 marzo 2003), "La costruzione dell'identità" (20-21 giugno 2003), "Economia e lavoro" (26-27 settembre 2003); "Interculturalità" (7-8 novembre 2003). Nel modo di impostare questi seminari si è cercato di tenere conto sia dei *contenuti tematici* (raccordo tra teologia e pedagogia alla luce dell'antropologia cristiana) sia dei *sogetti* (in particolare genitori, educatori, docenti, catechisti) in grado di mettere *in rete sul territorio* la scuola, l'extrascuola (enti locali, famiglia, parrocchia) e i media. È chiara la centralità della pastorale della scuola e dell'offerta culturale ed educativa di quest'ultima, ma in un'ottica di integrazione con le agenzie educative che operano nelle aree considerate: bioetica, delle tecnologie informatiche, dell'orientamento vocazionale, della formazione professionale, dell'educazione interculturale e interreligiosa.

1.1 Perché i dossier

L'emergenza educativa⁶⁰ nasce dal fatto che, nel contesto culturale post-moderno, la definizione dell'uomo come persona (e non solo come soggetto), fine, valore, libertà, interiorità, amore, qualità-

⁶⁰ L'educazione sarebbe oggi *impossibile* perché ancor prima sarebbe stata resa *impensabile* dalla cultura dominante. Se l'educazione è "introduzione alla realtà" e il significato di questa realtà (apprehensio entis) è negato all'uomo nel senso che su di essa non può pronunciare un giudizio veritativo, allora diventa impossibile anche l'educazione. Il desiderio sapienziale di realtà (di verità, di bontà, di bellezza) che è nel cuore di ogni persona dice che è ragionevole e proporzionato cercare di dar vita ad una proposta educativa capace di indirizzare "verso l'oltre" l'intelligenza e la libertà. Ma dice anche che bisogna mettere in campo una sfida contro questa cultura dominante da parte delle fondamentali agenzie educative capaci di educare la persona umana in risposta al suo desiderio di pienezza.

tivamente e ontologicamente diverso dalla restante concatenazione naturale e animale, aperto agli altri e a Dio sembrano non avere la capacità di attrarre, di richiamare la coscienza dei singoli e della società in modo consapevole e soprattutto di essere il punto di partenza per le conseguenti mediazioni scientifiche, normative, didattiche, sul piano etico ed educativo.

1.2 *Elaborazione pedagogica a partire dalla fede*

La costruzione di una proposta educativa a partire dalla fede cristiana e cattolica è la questione centrale del nostro lavoro con un tasso di penetrazione tra fede, educazione e cultura e quindi di “specificità” che dovrebbe assumere rispetto al passato il carattere di sfida e anche di “alternativa” data la deriva culturale attuale. Una prospettiva educativa sapienziale dentro un orizzonte di senso umano compiuto non è più garantita oggi sul piano istituzionale e pubblico. Non a caso avevamo posto all’inizio del nostro cammino tre questioni:

- la continuità nell’atto educativo tra fede, educazione e vita;
- l’unità dell’atto educativo rispetto alla frammentazione attuale della fede, dell’educazione e della vita;
- il superamento della scissione nell’atto educativo caratterizzato dalla continuità tra fede, cultura e vita tra pubblico e privato e quindi anche tra la comunità cristiana e le altre agenzie educative presenti articolatamente nel territorio, con particolare riferimento alla scuola.

1.3 *Metodo*

Alla luce dell’analisi derivante dalle sfide culturali emergenti nei quattro ambiti considerati occorre *individuare come sia interpellata/sfidata la verità cristiana e le categorie tipicamente cristiane e chiedersi come suonano dentro l’educazione oggi affinché si possa costruire una pedagogia che abbia una prospettiva di senso in una duplice direzione:*

- un senso che possa riguardare l’umano e che costituisca una prospettiva pedagogica di valore in grado di riaffermare la legittimità e la plausibilità dei concetti di persona, vocazione, fine ultimo, interiorità, dono di sé ecc. (questo riguarda direttamente la scuola, la famiglia, le agenzie educative informali e non formali, i mass media); si tratta di tenere presente la categoria della plausibilità: *la verità cristiana sta accanto all’etica e la sua plausibilità e la plausibilità delle scelte etiche stesse vanno fondate razionalmente con grande rigore di indagine; lo scopo è declinare la verità cristiana nella realtà per me e per tutti; tutto ciò va visto anche nella prospettiva di una rinascita non solo di Cristo per me, ma anche della Chiesa non solo per me, ma negli animi degli uomini d’oggi; occorre tenere presente che l’uomo e la donna non sono mai to-*

talmente scettici, perché è insito nella nostra natura umana il bisogno sapienziale di sperare;

- un senso che costituisca una valenza pedagogica specifica nella costruzione di una identità cristiana in proiezione missionaria (questo riguarda *in primis* i percorsi formativi all'interno della comunità ecclesiale: catechesi, iniziazione cristiana ecc.) altrimenti tale identità rischia di rinchiudersi in se stessa e di alimentarsi di una pura e semplice replicazione del kerigma. Ripensare in chiave educativa i percorsi dell'iniziazione cristiana e della formazione del *sensus fidei* del nostro popolo significa contestualizzare l'annuncio in considerazione della storia e dell'ambiente di vita di ogni persona.

Entrambe le prospettive devono essere tenute presenti, perché, anche se non coincidenti, sono strettamente collegate. Il punto di partenza che ci interessa è una lettura della vita e dell'educazione alla luce della fede cristiana. Si tratta di un'unica mediazione culturale della fede in termini educativi e pedagogici in una duplice direzione: per dare una prospettiva proporzionata di senso all'umano e aprirlo non solo genericamente al trascendente, ma a quel Trascendente che essendosi rivelato come incarnato è più intimo all'uomo di quanto l'uomo lo sia a se stesso e indica una novità di vita e di annuncio di salvezza.

1.4 I soggetti

Nel concetto di "rete" componiamo insieme tre ambiti: quello istruttivo/formativo, quello culturale e quello familiare.

a. Il sistema di istruzione e di formazione, come espressione della dimensione istituzionale pubblica rivolta all'istruzione-educazione della persona, a cui abbiamo chiesto di abbandonare ogni pretesa egemonica e ogni configurazione totalizzante alla quale delegare l'intera azione educativa (processo di autonomia verso una autentica promozione della società civile, basata sul contemporaneo principio di sussidiarietà e di equità), per tornare ad essere un luogo di incontro tra esperienze e visioni della vita poste criticamente a confronto per generare una cittadinanza condivisa;

- da una parte l'accentuazione va data alla natura culturale ed educativa del lavoro istruttivo e formativo che animato dall'ispirazione cristiana è sollecitato a declinare tutta l'offerta educativa considerandola nel contesto della ragione umana che cerca la verità;
- dall'altro la tensione educativa del e nel sistema di istruzione e formazione non può non richiedere una più diffusa consapevolezza nelle famiglie cristiane e nei percorsi catechistici della distinzione ma anche della continuità tra i percorsi catechistici e la dimensione religiosa dell'educazione nei piani di studio oppure nell'IRC, pena la riconduzione nel moralistico, nello spiritualisti-

co... dei processi di comunicazione della fede intraecclesiali e familiari.

b. La cultura, come contesto ampio che determina l'atmosfera in cui si colloca ogni esperienza educativa, formale e informale; e qui viene alla ribalta il ruolo preminente dei media nel farsi non solo trasmettitori ma creatori di cultura e quindi anche di educazione; allora si tratta:

- da una parte di rendere plausibile il messaggio cristiano nella cultura dei media
- dall'altra di tenere conto dei risvolti sulla fede vissuta dalla comunità e sui processi di annuncio, catechesi e comunicazione della fede cristiana dovuti alla rivoluzione mediatica.

c. La famiglia, che non può abdicare in nessun caso al suo ruolo di generatrice non solo di vite ma anche di identità, luogo in cui si esprime in pienezza la dimensione personale dell'atto educativo.

- Da una parte occorre che attraverso le associazioni dei genitori maturi la coscienza "politica" e sociale della famiglia come soggetto sociale portatore di proprie istanze culturali (ciò comporta che a sostegno dei rappresentanti dei genitori nella scuola si formi una rete interassociativa nazionale, regionale, provinciale).
- Dall'altra è fuori discussione il ruolo di sostegno ai compiti educativi della famiglia da parte della comunità cristiana. *"Occorre sostenere la responsabilità educativa primaria dei genitori, dando continuità ai percorsi formativi della parrocchia e delle altre agenzie educative del territorio. Qui si inserisce anche il dialogo della parrocchia con tutta la scuola e in particolare con la scuola cattolica – spesso presente nelle parrocchie come scuola dell'infanzia – e con gli insegnanti di religione cattolica"* (CEI, Nota pastorale "Il volto missionario delle parrocchie in un mondo che cambia", n. 9).

d. La rete comunità cristiana (chiesa particolare, parrocchia), famiglia, sistema di istruzione e formazione, media. In questa rete un posto specifico abbiamo cercato di assegnare alla comunità ecclesiale;

- da essa infatti traiamo l'immagine di un'antropologia compiuta che sola può farsi paradigma per una educazione piena;
- ad essa compete anche la rivendicazione della verità, sia come possibilità sia come rivelazione dell'uomo all'uomo, che fa sì che il processo educativo non si esaurisca in una semplice autoaffermazione, ma in un riconoscimento di sé di fronte ad un progetto che ci è dato;
- dalla Chiesa viene infine a questa società il richiamo alla connessione stretta tra razionalità, libertà e responsabilità che sola costruisce l'essere umano come persona.

I Laboratori vanno intesi come centri di raccordo delle diverse presenze dei laici singoli e associati: centri propulsori di iniziative educative nell'ambito scolastico ed extra scolastico, veri e propri luoghi di elaborazione e di qualificazione delle proposte formative.

Questi laboratori fanno riferimento alle Consulte pastorali regionali e diocesane, ma nella loro costituzione e gestione sono aggregazioni frutto di un libero consenso tra associazioni/movimenti laicali che danno vita ad una collaborazione per affrontare sul piano culturale, pedagogico, educativo alcune tematiche di forte emergenza educativa.

2.1 *Obiettivi della proposta*

- Favorire una pastorale integrata: raccordo tra pastorale della scuola, giovanile, familiare, catechistica e quella dei problemi sociali e il lavoro;
- promuovere la dimensione corale dell'animazione cristiana della scuola (avendo simultaneamente nell'orizzonte i soggetti: insegnanti, genitori e studenti degli istituti di istruzione e di formazione statali e non statali di ispirazione cristiana);
- favorire il raccordo educativo tra scuola, pastorale della scuola e parrocchie;
- esplorare e analizzare le opportunità offerte oggi nella scuola: dove ci si può inserire? come sfruttare le occasioni di presenza (es. consulta degli studenti, forum dei genitori, organi collegiali);
- valorizzare opportunità. Il mondo della scuola e della formazione è estremamente articolato e complesso, offre spazi e opportunità che spesso rimangono "invisibili" ai non addetti ai lavori e suppongono una capacità progettuale e organizzativa, spesso superiore alle forze delle singole associazioni e più ancora dei singoli cristiani (studenti, docenti e genitori). Alcuni spazi di opportunità sono immediatamente evidenti:

- Forum dei genitori
- Consulte degli studenti
- Gruppi regionali di supporto alla riforma
- Organi collegiali
- Progetti di rilievo nazionale (Missione salute, progetti di educazione stradale, ecc.), ciascuno dei quali apre delle possibilità di inserimento per i soggetti.

2.2 *Strumenti operativi*

- Un accordo di collaborazione tra associazioni a livello nazionale sul progetto "Le sfide dell'educazione" e costituzione di un gruppo di lavoro;
- il coordinamento da parte dell'Ufficio Nazionale;

- un accordo a livello locale per l'avvio sperimentale in un numero circoscritto di esperienze;
- uno spazio operativo diocesano circoscritto che comprenda una certa area territoriale (con parrocchie, scuole, istituzioni civili e religiose a livello comunale o vicariale).



Conclusioni del Convegno

Mons. BRUNO STENCO

Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università

1. L'obiettivo generale del Convegno

L'obiettivo generale è quello di consolidare in tutte le diocesi il carattere organico della pastorale della scuola (adeguato all'ampia e profonda riforma del sistema di istruzione e di formazione avviata a partire dal DPR 275/99 fino alla Legge 53/2003) e quello della sua integrazione con gli altri settori diocesani della pastorale d'ambiente e della pastorale ordinaria. Si tratta di un traguardo necessario, ma che richiede ancora molto lavoro e un miglioramento nel raccordo tra Ufficio Nazionale, coordinamento regionale e Chiese particolari⁶¹. È la pastorale della scuola stessa che va rimotivata e sempre meglio orientata a rispondere ai grandi cambiamenti intervenuti nel rapporto tra scuola, sviluppo e trasformazioni socio-culturali del Paese. Si può ritenere che la situazione sia in via di miglioramento, almeno sul piano della estensione diffusa di una pastorale della scuola in cui siano presenti standard minimali:

⁶¹ In effetti, nel corso del 2003, al convegno nazionale di Rocca di Papa si cercò di abbozzare le linee di una pastorale diocesana integrata capace di promuovere una evangelizzazione imperniata sul continuum educativo tra scuola, IRC, famiglia, catechesi. In concomitanza con le impegnative e delicate questioni riguardanti l'immissione in ruolo degli IdR che hanno coinvolto molti responsabili diocesani al convegno di Grado, nel marzo 2004, al convegno di Taranto, nel marzo 2005, e al meeting di Roma, nell'ottobre 2005, l'Ufficio Nazionale non ha convocato a convegno i direttori diocesani nel corso del 2004. Per lo stesso motivo, nel 2005, il convegno di Grosseto, che ha visto la partecipazione di una cinquantina di diocesi, è stato celebrato in luglio e cioè in una data che non risultasse troppo ravvicinata rispetto alle scadenze appena ricordate.

La necessità di contattare le diocesi, ci ha portato, nel corso del mese di gennaio 2006, a organizzare tre incontri riservati ai direttori degli uffici diocesani di pastorale della scuola rispettivamente a Brescia (32 diocesi rappresentate) per la circoscrizione del Nord, a Roma (20 diocesi rappresentate) per il Centro e a Napoli (40 diocesi rappresentate) per il Sud/Isole. Al convegno di Viterbo erano presenti 30 direttori che nella loro Diocesi sono formalmente incaricati come responsabili di un unico ufficio competente sia per il settore della pastorale della scuola che per quello dell'IRC e 28 direttori che sono formalmente incaricati come responsabili di un ufficio competente solo per il settore della pastorale della scuola. Erano presenti anche 29 direttori formalmente incaricati come responsabili di un ufficio competente solo per il settore IRC. In totale le diocesi rappresentate sono 85 (4 dall'Abruzzo-Molise, 2 dalla Basilicata, 4 dalla Calabria, 11 dalla Campania, 3 dall'Emilia Romagna, 6 dal Lazio, 3 dalla Liguria, 10 dalla Lombardia, 2 dalle Marche, 5 dal Piemonte, 7 dalla Puglia, 8 dalla Sicilia, 9 dalla Toscana, 8 dal Triveneto, 3 dall'Umbria). Infine va sottolineato che hanno partecipato al Convegno 10 coordinatori regionali di pastorale della scuola in rappresentanza della Calabria, della Campania, della Liguria, della Lombardia, delle Marche, del Piemonte, della Puglia, della Sicilia, della Toscana e del Triveneto.

- un ufficio formalmente costituito e un direttore formalmente nominato per la “pastorale della scuola”, con obiettivi e funzioni esplicitate in uno statuto almeno riguardo all’animazione cristiana della scuola e alla scuola cattolica;
- una consulta di pastorale della scuola con la presenza di associazioni e soggetti (docenti, genitori, docenti);
- un progetto diocesano di pastorale della scuola;
- un convegno annuo di pastorale della scuola.

Tuttavia ciò che il Convegno di Viterbo ha ribadito è il fatto che il lavoro più importante – e che risulta ancora carente – è lo spirito di condivisione tra il livello pastorale diocesano, quello regionale e quello nazionale di alcune linee comuni e di alcune priorità.

La relazione del Direttore dell’Ufficio Nazionale di venerdì 31 marzo è stato un richiamo delle linee programmatiche per il 2005/2006 già presentate e approvate dalla Consulta Nazionale di Pastorale della Scuola il 20 ottobre 2005.

2.1. Nuove finalità strategiche

*Pastorale della scuola nella pastorale delle Chiese particolari.
La responsabilità specifica dei direttori degli Uffici diocesani*

Oggi una missionarietà finalizzata alla proposta di un’antropologia compiuta e carica di speranza rivolta al “sistema di istruzione e di formazione” del nostro Paese deve avere come punto di riferimento la comunità cristiana nel territorio e non essere delegata soltanto ad alcuni soggetti per quanto esperti. Infatti è lo stesso processo di riforma del sistema di istruzione e di formazione professionale che chiama in causa in modo inedito la società civile e religiosa e richiede nuove forme di corresponsabilità educativa. C’è in particolare un elemento dinamico che è costituito dalla *riforma dell’autonomia scolastica*. La questione di grande attualità e urgenza per le Chiese particolari è la seguente: se è vero che la comunità cristiana è chiamata ad essere presente all’interno della scuola (nelle forme e nei modi che ne rispettano la laicità), come far sì che la scuola sia presente dentro la vita ordinaria delle nostre comunità a partire da quella delle parrocchie? Spesso non c’è traccia della scuola nei percorsi educativi catechistici e dell’iniziazione cristiana, nella predicazione, nella pastorale familiare e in quella giovanile.

Pertanto è compito e dovere dei direttori degli Uffici diocesani orientare la propria azione con una nuova consapevolezza:

- c’è una chiamata che interessa la Chiesa particolare a partire dalle realtà parrocchiali a prendersi cura in prima persona dell’educazione e della scuola;

– c'è l'urgenza che la comunità cristiana si riconosca e si scopra come “luogo” di carismi specifici per il servizio al mondo della scuola e cioè che appronti un servizio formativo all'altezza dell'appello che giunge dalla scuola stessa e insieme del mistero che le è affidato.

Si tratta di:

- riconoscere il soggetto primo della pastorale della scuola: la comunità ecclesiale e le sue articolazioni nel territorio (le parrocchie);
- riconoscere che al centro dell'attenzione vanno posti i soggetti titolari dell'educazione e dell'educazione scolare (genitori, studenti, docenti) proprio in forza del loro battesimo e dei loro diritti educativi, naturali e professionali inalienabili;
- riconoscere che la soggettività ecclesiale e civile del laicato cattolico impegnato in campo educativo trova un momento significativo nelle sue strutture associative ed è un aspetto costitutivo della pastorale della scuola; ad Abano Terme è stata posta la questione del rapporto tra associazionismo laicale e pastorale della scuola e soprattutto si è chiesto che le associazioni trovino nella pastorale della scuola un punto di riferimento per una rinnovata ripresa; se compete ai pastori la segnalazione delle questioni e dei problemi emergenti soprattutto sotto il profilo morale, sociale, spirituale e il suggerimento dell'ispirazione cristiana per la soluzione dei medesimi, spetta proprio ai laici non far mancare al discernimento comunitario lo studio, l'approfondimento scientifico e la traduzione nel contesto vitale secondo il compito che è loro “specifico” e “proprio”;
- riconoscere il ruolo peculiare dell'IRC e anche della scuola cattolica come espressioni della elaborazione culturale ed educativa della fede della comunità cristiana;
- riconoscere che tutto ciò richiede un agire in rete e quindi secondo una linea di “pastorale integrata” con gli altri settori pastorali e in particolare con la pastorale giovanile, quella vocazionale, quella familiare, quella dei problemi sociali e il lavoro.

L'animazione cristiana della scuola

Da sempre è stata intesa come una specifica forma di pastorale d'ambiente espressione del contributo qualificato dato dal mondo cattolico alla riflessione pedagogica, alla sperimentazione educativa e quindi al rinnovamento della scuola e del sistema nazionale di istruzione e di formazione professionale. Essa è stata ed è essenzialmente azione del laicato configurata come “animazione cristiana dell'ordine temporale”. Soggetti attivi e diretti sono stati e sono i laici e in particolare gli studenti, i genitori e i docenti e le associazioni laicali, professionali, familiari e studentesche che li rappresentano e che operano nella e per la scuola.

In questo senso la pastorale della scuola è esigente e complessa e richiede rigore di competenza e grandissima abnegazione. Deve saper distinguere ciò che compete precipuamente ai pastori e ciò che compete al laicato. Infatti per essere tale la pastorale della scuola deve essere:

- *completa* perché deve farsi carico di tutto ciò che in concreto “fa essere” la scuola e la formazione e cioè innanzitutto le persone (alunni, genitori, docenti, dirigenti, personale non docente), ma anche i metodi educativi, i contenuti culturali, le strutture, i livelli di competenza secondo la linea della sussidiarietà verticale (Stato, Regioni, Province, Comuni, istituzioni autonome);
- *organica* perché deve correlarsi e sollecitare l'intervento insieme competente, specifico e originale dei soggetti che la costituiscono come “comunità educativa di apprendimento”, ossia come espressione della società civile dentro le norme generali dettate dallo Stato; perché pur esprimendosi nella testimonianza personale, nell'annuncio e nella carità personale e di gruppo, esige unità di orientamenti e articolazione di interventi;
- *articolata* in quanto esprime a diversi livelli di soggettività e di responsabilità l'intero popolo di Dio (pastori, sacerdoti, religiosi, laici), anche se è stata ed è essenzialmente azione del laicato configurata come “animazione cristiana dell'ordine temporale” (A.A., 7 e 13)⁶²; in quanto vede impegnati nella propria legittima autonomia federazioni, associazioni, gruppi e movimenti ecclesiali e di ispirazione cristiana; in quanto, nel rispetto della natura formale dell'istituzione istruttiva e formativa, cerca raccordi di continuità educativa con i percorsi dell'educazione informale e non formale presenti nel territorio e nella stessa comunità ecclesiale (pastorale giovanile, pastorale del lavoro, gruppi e associazioni operanti nel campo dello sport, dell'animazione culturale ecc.).

⁶² “Pastori e fedeli laici per la scuola. La pastorale della scuola è un compito che riassume, in momenti e modi diversi, su tutta la comunità della Chiesa; sui Pastori, a cui spetta “enunciare con chiarezza i principi circa il fine della creazione e l'uso del mondo” (AA n. 7); ma soprattutto sui fedeli laici (docenti, genitori, alunni) che direttamente vivono e “fanno” la scuola, ai quali è chiesta una responsabilità personale ma anche la valorizzazione di forme associate di presenza. Spetta ad essi, in modo del tutto particolare, esercitare nella scuola, nelle forme opportune, il carisma profetico, sacerdotale e regale: annunciare il messaggio cristiano, anche utilizzando i richiami e le aperture offerte dalla cultura; offrire con spirito soprannaturale la fedeltà di un servizio competente e generoso e la testimonianza della carità. Inoltre, poiché vivono dall'interno la realtà della scuola, spetta soprattutto ad essi animare e perfezionare con lo spirito evangelico questo specifico settore temporale nella molteplicità dei fattori che la costituiscono: la sua concezione e la sua cultura, i suoi ordinamenti e la sua pedagogia, le sue stesse strutture organizzative” (CEI, *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 26).

2.2 *L'animazione cristiana della scuola oggi, di fronte alla riforma Moratti. La responsabilità dei direttori degli Uffici è non far mancare criteri pastorali*

Il primo impegno e il primo dovere pastorale in questo momento, davanti alla riforma del sistema di istruzione e di formazione del nostro paese (Legge 20 marzo 2003, n. 53) e ai dibattiti e manifestazioni a favore o contro che ne stanno accompagnando la prima applicazione, è quello di offrire innanzitutto ai soggetti singoli e associati (genitori, docenti, studenti) spazi e momenti di confronto per ricavarne una serie di considerazioni partendo da una prospettiva eminentemente pastorale.

Vanno sottolineati anche gli atteggiamenti da assumere: la condivisione e la simpatia (la scuola non è una realtà oggettiva che ci sta “di fronte”, ma una storia alla quale siamo “dentro”, e che marchia in profondità la vita e la missione della chiesa), il discernimento (vivere la condivisione nella scuola, come risposta obbediente alla iniziativa di Dio, chiede l’atteggiamento permanente di chi scruta il tempo (alla luce dello Spirito e in comunione fraterna) non per giudicare altri, con distacco e sicurezza di sé, ma per lasciarsi giudicare per primi e riconoscere anzitutto appelli di conversione per la propria vita (v. Lc 12,54-56; 13,1-5).

Nella relazione del Direttore dell’Ufficio Nazionale sono stati offerti alcuni criteri di discernimento con riferimento al processo di riforma in corso e che vanno attualizzati:

- l’apertura ad una prospettiva personalistica dell’educazione e dell’istruzione scolare, che non va sminuita, perché finalizza l’attività formativa alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell’età evolutiva, delle differenze e dell’identità di ciascuno, allo sviluppo di capacità e competenze coerenti con le attitudini e le scelte personali, al conseguimento di una formazione spirituale e morale;
- la volontà di contemperare l’esigenza di delineare i saperi essenziali e le competenze da trasmettere con il richiamo all’unità globale (saper essere) del sapere e del saper fare;
- la valorizzazione del ruolo della famiglia, del rispetto delle sue scelte educative, promuovendo una cooperazione tra scuola e i genitori e ribadendo inoltre la primaria responsabilità educativa dei genitori;
- la priorità da assegnare alla formazione iniziale e continua dei docenti;
- l’autonomia della scuola e delle istituzioni formative;
- il pluralismo istituzionale, il diritto di scelta delle famiglie, l’effettiva parità scolastica;
- la valorizzazione della formazione professionale all’interno dei percorsi per l’assolvimento del diritto-dovere all’istruzione e alla formazione (obbligo scolastico).

Due temi di grande importanza che sono stati presentati rispettivamente da don Fabio Togni, Direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola della diocesi di Bergamo, e da Mons. Giosuè Tosoni, Responsabile del Servizio Nazionale della CEI per l'IRC.

L'intervento di Don Fabio Togni aveva per titolo "*L'Ufficio, la Consulta e le Associazioni laicali*" e ha trattato i temi della testimonianza associata dei laici nella scuola e la loro corresponsabilità nella comunità ecclesiale anche mediante il riconoscimento del loro specifico ministero laicale di docenti (dirigenti, personale educativo), genitori, studenti.

L'intervento di Mons. Giosuè Tosoni aveva per titolo "*L'IRC e la pastorale della scuola*" e conteneva riflessioni e istanze per un loro sempre più efficace raccordo pastorale. Secondo Mons. Tosoni "[...] non dovrebbero esistere sporadiche attività pastorali o più pastorali della scuola, ma *una sola pastorale della scuola*, seppure partecipata diversamente dai vari soggetti coinvolti. Gli Idr sono uno di questi soggetti. Si richiede quindi che ci sia in diocesi un piano pastorale generale di riferimento dentro il quale ci sia un'attenzione specifica al mondo della scuola (pastorale della scuola), che abbia ad orientare tutti i cristiani ivi presenti ed attivi, seppure a titolo diverso [...]. Dal convegno ci si attende alcuni chiarimenti ed alcune proposte:

- chiarimenti: in particolare sulla pastorale della scuola e sulla sua *unitarietà di impostazione*, esplicitando la forte simpatia che dovrebbe esserci fra scuola e comunità cristiana;
- proposte: in particolare sulla *gestione* di questa unitarietà, che non richiede di essere monolitica nelle sue forme espressive ma senz'altro *collaborativa e convergente*".

A conclusione del Convegno, si può affermare che la risposta a queste istanze non può che essere positiva, ma richiede anche che le diocesi crescano (in numero e qualità) nella capacità di delineare effettivamente un progetto diocesano di pastorale della scuola. A questo riguardo sono state riportate alcune esemplificazioni di progetti diocesani organici e l'impegno nei prossimi mesi, attraverso il sito dell'Ufficio Nazionale, di favorirne l'intercambio e la socializzazione.

"*La scuola cattolica nella Chiesa particolare. Il servizio dell'Ufficio Diocesano per la Scuola*", è stato esposto dal prof. Don Aldo Basso, direttore dell'Ufficio di pastorale della scuola della diocesi di Mantova e consulente ecclesiastico nazionale della FISM. Quest'ultimo intervento è da segnalare a tutti i direttori in quanto contiene un quadro di indicazioni da considerare consigliabili e adottabili anche sul versante immediatamente pastorale.

1. Mettere in rete i progetti diocesani di pastorale della scuola attraverso il sito per dare un carattere più completo, organico, articolato alla pastorale della scuola e, in tal modo, favorire anche la piena valorizzazione dell'IRC e la sua convergenza con gli obiettivi della pastorale della scuola.

2. Realizzare un incontro con i rappresentanti della pastorale della scuola che saranno presenti al Convegno ecclesiale di Verona (16-20 ottobre 2006) e predisporre del materiale da inviare agli uffici diocesani in preparazione del Convegno stesso.

3. Organizzare anche per il 2007 il Convegno Nazionale di pastorale della scuola prevedendo una verifica della situazione delle diocesi sui punti indicati in queste conclusioni:

- sviluppo dei progetti diocesani;
- servizio ecclesiale a sostegno dei soggetti educativi nell'ottica di una pastorale diocesana integrata (in riferimento alla pastorale giovanile, vocazionale, familiare, del lavoro...);
- promozione dell'animazione cristiana nella scuola scegliendo le questioni più rilevanti e non facendo mancare criteri di discernimento pastorale;
- difesa e promozione dello spessore educativo della scuola in una prospettiva di "rete" ossia cogliendone gli elementi specifici e qualificanti rispetto alle altre agenzie; in proposito sarà verificato l'esito di alcune sperimentazioni da avviarsi sul territorio (vedi la relazione «I dossier "Le sfide dell'educazione". I Laboratori pedagogici»);
- sostegno e riconoscimento delle associazioni laicali operanti nella scuola;
- monitoraggio della situazione circa i doveri degli uffici diocesani nei confronti delle scuole cattoliche.