



# Notiziario

dell'Ufficio Nazionale  
per l'Educazione,  
la Scuola e  
l'Università

## 2

GIUGNO 2002

ANNO XXVII

QUADERNI  
DELLA SEGRETERIA  
GENERALE CEI



Anno VI • n. 14

Giugno 2002

Reg. Trib. civile di Roma n. 176 del 21.3.1997

Sped. in abb. post. art. 2 comma 20/c

Legge 662/96 • Filiale di Padova • DCI

Taxe perçue - Tassa pagata



# Indice

Notiziario - Ufficio Nazionale per l'Educazione, la Scuola e l'Università  
n. 2 - Giugno 2002 - Anno XXVII

*Messaggio di S. S. Giovanni Paolo II  
ai partecipanti al VI Incontro Nazionale  
dei Docenti Universitari Cattolici* . . . . . pag. 3

*Presentazione*  
Don Bruno Stenco . . . . . pag. 7

## VI INCONTRO NAZIONALE DEI DOCENTI UNIVERSITARI CATTOLICI

### UMANESIMO CRISTIANO E CULTURA UNIVERSITARIA. I CATTOLICI E LA RIFORMA.

Roma, Università Cattolica, 5-6 ottobre 2001

#### RELAZIONI

##### *Il Giubileo delle Università:*

##### *una prospettiva culturale per tutti*

Prof. Paolo Blasi . . . . . pag. 15

Prof. Francesco Paschino . . . . . pag. 24

#### TAVOLA ROTONDA

##### *Dare un'anima alla Riforma*

Prof. Luciano Guerzoni . . . . . pag. 32

Prof. Giandomenico Boffi . . . . . pag. 40

Prof. Michele Colasanto . . . . . pag. 45

Prof. Cristiano Violani . . . . . pag. 50

#### INTERVENTI

*Messaggio del Card. Camillo Ruini* . . . . . pag. 62

*Intervento della Dott.ssa Letizia Moratti* . . . . . pag. 64

INCONTRO NAZIONALE DEI RESPONSABILI DIOCESANI  
PER L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA  
E DEI DIRETTORI DEGLI UFFICI DIOCESANI  
PER LA PASTORALE DELLA SCUOLA

INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA,  
FORMAZIONE DEI DOCENTI  
E RIFORME SCOLASTICHE

Quartu S. Elena (CA), 25-27 febbraio 2002

*Introduzione all'incontro*

S. E. Mons. Angelo Bagnasco. . . . . pag. 69

*La pastorale della scuola e l'insegnamento  
della religione cattolica nella prospettiva  
del Progetto culturale*

Prof. Giuseppe Savagnone. . . . . pag. 77

*L'autonomia scolastica e la nuova stagione  
della partecipazione:  
prospettive per l'animazione cristiana della scuola*

Prof. Don Bruno Stenco  
e Prof. Mons. Angelo Vincenzo Zani . . . . . pag. 100

*Prospettive di animazione cristiana  
negli ambienti educativi di istruzione e di formazione*

Prof. Don Carlo Nanni . . . . . pag. 110

*La riforma scolastica in atto*

Prof. Giorgio Chiosso . . . . . pag. 119

*La formazione dei docenti di religione cattolica:  
un approccio dalla parte dei docenti  
a cura degli Uffici per l'insegnamento  
della religione cattolica in Sardegna*

Prof.ssa Maria Grazia Pau. . . . . pag. 123

*Insegnamento della religione cattolica  
e riforme scolastiche*

S. E. Mons. Attilio Nicora . . . . . pag. 140



# autonomia scolastica e la nuova stagione della partecipazione: prospettive per l'animazione cristiana della scuola

Prof. Don BRUNO STENCO - Direttore Ufficio per l'educazione, la scuola e l'Università della C.E.I.

Prof. Mons. ANGELO VINCENZO ZANI - Sottosegretario della Congregazione per l'Educazione Cattolica

La riforma  
tra efficacia  
ed efficienza,  
tra qualificazione  
ed equità

## 1. 1.1. Premessa

Rispetto alle sue tradizionali funzioni, la scuola si trova oggi nei paesi industrializzati dell'UE di fronte ad una radicale transizione. Secondo il Libro Bianco su istruzione e formazione della Commissione europea, "[...] la società europea è entrata in una fase di transizione verso una nuova forma di società", la *società della conoscenza*<sup>1</sup>. In questa prima prospettiva, l'esigenza di una riforma complessiva del sistema scolastico è data dal difficile compito di portare la totalità dei giovani, soprattutto quelli più svantaggiati, al livello più alto di qualificazione e di competenza.

Ma un altro compito delicato e urgente attende un'adeguata risposta da parte del sistema di istruzione e di formazione del nostro Paese. La società di oggi si presenta complessa, culturalmente frammentata e policentrica, e fatica ad elaborare e proporre riferimenti valoriali e formativi condivisi nel contesto dei nuovi scenari costituiti dalla mondializzazione e dalla globalizzazione<sup>2</sup>. La riforma della scuola pertanto non può non riguardare anche il suo impianto culturale e pedagogico per poter 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 so-

<sup>1</sup> CRESSON E., FLYNN P., *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*, Commissione Europea, Bruxelles, 1996, p. 22.

<sup>2</sup> Per un approfondimento dei nuovi «scenari» che incidono sull'educazione in genere e sull'educazione scolastica e sulla Formazione Professionale (FP) in particolare, si rinvia a C. NANNI, *L'educazione alle soglie del XXI secolo*, in «Salesianum», 62 (2000), 4, 667-682.

prattutto una solida formazione umana nella crescita come persone, soggetti liberi e al tempo stesso solidali e responsabili.

## 1.2. Nuovi standard di efficacia e di efficienza

L'intrecciarsi di queste due prospettive di riforma, essenziali per lo sviluppo, rende ancora più urgente l'adozione di una strategia che da una parte, sul versante dell'*efficacia*, si proponga degli obiettivi in grado di rispondere effettivamente alle esigenze della nuova domanda educativa e dall'altra, su quello dell'*efficienza*, avvii un processo di riorganizzazione del sistema di istruzione e di formazione allo scopo di creare quelle indispensabili condizioni di esercizio senza le quali non si potrebbero raggiungere i nuovi traguardi e vincere le sfide impegnative connesse all'evoluzione sociale e culturale odierna.

Anche in Italia ci si è confrontati con queste nuove prospettive e si è cercato di fornire una risposta articolata. In rapida sintesi, nell'evoluzione innovativa e nelle linee di riforma finora intraprese, sono riconoscibili i seguenti elementi di fondo.

- a) Sul primo versante, quello dell'*efficacia*, si sono venute accennando alcune priorità che costituiscono altrettante precise finalità istituzionali da assumere con responsabilità:
- è urgente sostituire il modello tradizionale focalizzato sulla trasmissione delle conoscenze con uno centrato *sull'acquisizione di competenze e di metodi*;
  - è necessario *rafforzare la formazione culturale generale*;
  - viene meno la pretesa di insegnare conoscenze e abilità *definitive* e si deve mirare, invece, a formare le capacità di apprendere ad apprendere per tutta la vita, di scegliere, di cooperare e di risolvere problemi;
  - occorre che il sistema dell'istruzione esca dalla sua autoreferenzialità ed entri in relazione con il mondo della produzione e con la FP;
  - si impone l'esigenza di impostare una congruente educazione alla cittadinanza per abitanti delle città capaci di controllo critico e di sviluppi creativi delle informazioni, di partecipazione cosciente, attiva e solidale alla vita comune, superando la tentazione del conformismo passivo e l'imposizione delle ideologie intolleranti;
  - si richiede una formazione capace di permettere alle nuove generazioni scelte personali e collettive umanamente dignitose e ciò vale anche in rapporto al sorprendente sviluppo scientifico e tecnologico, al confronto internazionale che si è aperto sempre più con l'intensificarsi dei nostri legami con l'Europa e

con il mondo della politica, della produzione e del mercato internazionale e mondiale;

- occorre superare la discontinuità esistente tra i diversi livelli della scolarizzazione pubblica, togliere l'eccessiva parcellizzazione degli indirizzi dell'attuale scuola superiore e la loro eccessiva rigidità, raccordarsi non solo con l'università, il mondo del lavoro e delle professioni, ma anche con i diversi vissuti culturali delle persone, che si muovono tra i poli opposti dell'analfabetismo di ritorno e quelli di una sempre più incisiva educazione permanente.

b) Sul versante dell'efficienza, le linee direttrici sono ritrovabili nell'introduzione dell'autonomia scolastica (Legge 15.3.97, n. 58) che fa da sfondo a tutte le altre importanti riforme e ne costituisce il principale elemento interpretativo secondo le seguenti accezioni:

- come razionalizzazione del sistema di istruzione e di formazione in quanto riforma della pubblica amministrazione (art. 21 della Legge Bassanini) che ripensa e ottimizza i criteri di organizzazione e di divisione del lavoro del personale, degli enti e delle strutture

- come spinta al decentramento organizzativo (D.Lvo. 31.3.98, n. 112) e decisionale che interessa anche il riordino dei cicli (Legge 10.2.2000, n. 30) e la sua applicazione (Piano Quinquennale) in quanto intesa da un lato rafforzare l'unitarietà del sistema di istruzione e di formazione e dall'altro a garantire la valorizzazione delle differenti identità pedagogiche e culturali espresse nei POF (piani dell'offerta formativa) degli istituti anche in risposta ad una domanda educativa della società civile sempre più diversificata;

- come orientamento alla diversificazione e ampliamento dell'offerta formativa in quanto con l'introduzione dell'obbligo formativo (Legge 144/1999, art. 68) si avvia un processo che dovrebbe basarsi sul principio (accolto dalla legge sul riordino dei cicli) secondo cui *non è sostenibile né culturalmente, né socialmente l'idea di un sistema educativo composto unicamente da scuole* e che pone la formazione professionale nell'ambito di un sistema educativo che ne integra l'apporto e la colloca in posizione di pari dignità accanto a quello dell'istruzione;

- come valorizzazione del pluralismo istituzionale e pedagogico in quanto con l'approvazione della Legge 10.3.2000, n. 62 sulla parità scolastica si sancisce di fatto che il passaggio dallo Stato gestore allo Stato garante e supervisore non significa solo decentramento, differenziazione e qualificazione dell'offerta, né si pone solo sul piano didattico e organizzativo, ma significa anche il riconoscimento di tutte le diverse risorse educative.

presenti nella società civile: lo Stato non può affrontare da solo un compito così imponente e complesso.

### 1.3. Autonomia e parità delineano un nuovo modello di riferimento e sono anche una strategia per qualificazione del sistema di istruzione e formazione

- a) Il riconoscimento reale e pieno della *libertà di educazione* si basa sul diritto di ogni persona, sancito dalla Costituzione, ad educarsi e a essere educata secondo le proprie convinzioni, e sul correlativo diritto-dovere delle famiglie di decidere dell'educazione e del tipo di orientamento valoriale da offrire ai propri figli minori. L'assunzione di questo principio e la rimozione degli ostacoli che ne limitano o che addirittura ne rendono impraticabile l'esercizio, danno luogo ad un profondo rinnovamento dell'attuale assetto del nostro sistema di istruzione e di formazione. Esso può infatti venire sinteticamente rappresentato come *il passaggio da una scuola sostanzialmente dello Stato ad una scuola della società civile, certo con un perdurante ed irrinunciabile ruolo dello Stato, ma nella linea della sussidiarietà*. Infatti, nell'ottica dell'autonomia non solo delle istituzioni formative, ma anche delle persone che le scelgono e rispetto alle quali esse stesse sono sussidiarie, lo Stato si configura sempre più come garante dell'eguaglianza delle opportunità e della qualità del servizio e come promotore del bene comune. *Solo così al principio della sussidiarietà si potrà correlare quello della responsabilità e della solidarietà nel rispetto delle norme comuni*.
- b) In definitiva, la qualificazione del sistema, consiste, nella politica di riforma dei sistemi educativi della maggior parte dei paesi europei, nel passaggio dallo Stato gestore allo Stato garante e supervisore e sottintende, sia pur con accentuazioni diverse, una nuova filosofia di intervento che tende a superare il principio della unitarietà dei modelli formativi, aprendo la strada ad un nuovo criterio: *la possibilità di scelta* lasciata all'utenza tra prodotti educativi diversi. Naturalmente questi interventi riformatori intendono, attraverso la possibilità di scelta e il decentramento, favorire la *responsabilità diretta di chi fruisce del servizio* (famiglie e studenti), il confronto competitivo all'interno del settore pubblico (tra scuole statali e paritarie), la valorizzazione e il confronto con quello privato, una facilitazione per la qualità e il superamento dell'autoreferenzialità (dovendo le scuole rispondere agli utenti del loro operato). È in questo senso che si devono intendere la qualità e la sua valutazione come capacità cioè di avviare processi trasparenti di rendicontazione e di controllo da parte delle istituzioni educative della propria offerta formativa conferendo in tal modo centralità all'utenza e stimolandone la partecipazione attiva.



2.1. Occorre sottolineare la necessità che la scuola sia educativa per arrivare ad essere una scuola di qualità. Efficienza ed efficacia devono coniugarsi con l'effettiva rispondenza ai mondi vitali delle persone che apprendono e all'equità sociale dell'istruzione e della formazione loro impartita. Il successo formativo dovrà essere commisurato non solo sulla spendibilità socio-economica ma insieme, e più largamente, per una piena realizzazione della loro vita, per una vita sociale ed una cittadinanza veramente democratica e per uno sviluppo umanamente degno e socialmente sostenibile a vantaggio di tutti e ciascuno, a livello personale, territoriale, nazionale, internazionale, mondiale.

2.2. In questa linea si crede che la scuola della società civile, dovrà saper coniugare la propria azione, impostandola in una prospettiva fondamentalmente *neo-umanistica e solidaristica*, pur senza escludere il contributo, opportunamente integrato, che può venire da un modello più marcatamente cognitivistico-tecnologico.

Ciò vuol dire:

2.2.1. *A livello pedagogico*: mantenere la priorità della funzione educativa sull'istruttiva: in altre parole, l'educazione viene intesa come aiuto allo sviluppo globale della personalità, tanto sul piano cognitivo, che su quello emotivo e valoriale, tanto degli aspetti individuali che della dimensione sociale. Inoltre, le finalità educative vengono individuate nei valori emergenti della solidarietà, dello sviluppo, della protezione dell'ambiente, della tutela dei diritti umani, della mondialità; dal punto di vista dell'animazione cristiana della scuola ciò significa che, nel rispetto della laicità della scuola, "...i riferimenti magisteriali avranno da combinarsi con le risultanze della personale riflessione e con i modi della comune e più scaltrita coscienza pedagogica contemporanea. Antropologia pedagogica e antropologia cristiana avranno da essere fatte interagire con le stimolazioni e le richieste del contesto; con le "improbabili speranze" del momento attuale (piuttosto drammatico, a tutti i livelli) e con le problematiche tendenze di futuro (segnate da modelli di sviluppo sbilanciati sul funzionalistico-economico piuttosto che sull'umanistico-solidaristico ed in cui, quindi, non è facile, a livello di istruzione e di formazione, coniugare qualità ed equità); in tal modo potrà essere assunto visto e vissuto dagli operatori nella forma specifica della scuola quel Progetto culturale cristianamente orientato che la Chiesa Italiana si è posta come obiettivo di azione civile dal convegno di Palermo" (C. Nanni). In questo contesto e cioè per una scuola che sia luogo di orientamento al significato e di educazione al "saper essere" l'IRC assume un valore particolare in quanto l'approccio al mistero di Dio e l'appello al valore trascendente dell'uomo sono elementi generativi di ogni cultura e quindi anche della crescita in umanità e in libertà del bambino, del ragazzo, del giovane.

2.2.2. *A livello di strategie e di gestione*: tale impostazione implica la scelta della progettualità, della flessibilità, della collaborazione, della promozione del terzo settore, per ovviare alle inadeguatezze del gigantismo degli apparati amministrativi della scuola e per favorire la partecipazione responsabile di tutte le forze del territorio e di quelle direttamente operanti nelle comunità di apprendimento scolastico e formativo-professionale. Dal punto di vista pastorale si tratta di dare "sostanza" a quanto previsto dal Regolamento dell'autonomia: "...i collegi docenti tengano conto delle proposte e dei pareri formulati dalle associazioni, anche di fatto, dei genitori e degli studenti. È in questi spazi che la pastorale della scuola deve trovare, insieme alle diverse forme associative, spontanee o organizzate, nuove modalità di espressione, servizio, presenza per progetti integrati di attività educative, ricreative, culturali

- mediante convenzioni;
- nei pomeriggi e nei giorni feriali e festivi;
- rivolte a giovani e adulti
- finanziate dalla scuola e dagli Enti locali
- tenendo conto delle nuove attribuzioni di competenze attribuite dal D.L. 112/98 alle regioni (art.138) alle province e ai comuni (art.139).

2.2.3. *A livello strutturale-istituzionale*, assumere come punto di riferimento la politica dell'alternanza e il sistema integrato. Ciò significa:

- praticare nella politica scolastica il principio della differenziazione delle strutture formative; la politica dell'educazione deve essere orientata a moltiplicare le istituzioni e i mezzi educativi, ad assicurare l'accesso più largo alle risorse formative, a diversificare le offerte educative nel modo più esteso possibile;
- facilitare la mobilità degli utenti; a livello sia strutturale che di curriculum si dovrà favorire il passaggio degli educandi tanto orizzontalmente che verticalmente, da un livello all'altro del medesimo istituto, da un istituto all'altro, da un tipo di educazione all'altro, dall'esperienza lavorativa allo studio e viceversa, da una nazione all'altra (almeno a livello di Unione Europea ed in prospettiva a livello internazionale);
- garantire a tutti - oltre le "pari opportunità" di libero accesso e frequentazione dei differenziati sottosistemi di istruzione e di formazione del sistema educativo nazionale - anche la sostanziale ed equa "parità" dei risultati al termine del processo educativo: in riferimento alle differenze personali e alle diversificazioni socio-economiche, etniche e civili, culturali e religiose dei soggetti di apprendimento. È appena da notare che per noi l'eguaglianza delle opportunità nell'istruzione non significa eguaglianza di trat-

tamento, ma piuttosto pari possibilità di essere trattati in maniera diversa per poter realizzare le proprie capacità.

- Dal punto di vista pastorale l'attenzione dovrà essere portata:
- allo sviluppo di un *progetto diocesano o interdiocesano di scuola cattolica o di ispirazione cristiana* dal punto di vista della sua relazione con le comunità parrocchiali, distribuzione territoriale, partecipazione all'offerta formativa del territorio attraverso la creazione di reti (tra scuole cattoliche o tra scuole cattoliche e scuole statali)
  - allo sviluppo delle forme di integrazione tra istruzione, formazione professionale, mondo del lavoro;
  - allo sviluppo delle forme di collaborazione tra università e scuola secondaria e dell'indirizzo superiore non accademico;
  - alla centralità dell'*orientamento educativo, scolastico e professionale*: se l'obiettivo finale è la costruzione di un unico sistema territoriale articolato di opportunità formative e di inserimento lavorativo al quale le persone (giovani, studenti, lavoratori), in prospettiva, possano accedere secondo le loro priorità e modalità senza insormontabili barriere, ma con opportune "passerelle" che riconoscano i percorsi di apprendimento effettuati nei vari circuiti dell'istruzione, della formazione e del lavoro e li rendano cumulabili durante tutto l'arco della vita, allora occorre:
    - coordinare con la scuola e tra di loro i servizi di orientamento;
    - coordinare a rete nel territorio le varie associazioni, enti (espressione dei vari mondi vitali: famiglia, parrocchia, ente locale, associazioni di volontariato, ecc.) in quanto i giovani hanno bisogno di "reti di accompagnamento" che vedano dialogare e interagire le istituzioni e le persone.

2.2.4. *A livello di relazioni comunitarie e di strutture partecipative tese ad una vera e propria corresponsabilità. L'innovazione viene perseguita mediante procedure democratiche e partecipative: in particolare la singola comunità educativa diviene lo strumento per eccellenza di gestione del sistema formativo e il "luogo" della costruzione delle conoscenze e delle competenze, assumendo in questa prospettiva "ecologica" la stessa strumentazione e le modalità di apprendimento informatiche e socio-psico-pedagogiche.*

"Il punto di partenza, la costante pietra di paragone e il termine 'ultimo' di riferimento, rimangono le peculiarità esistenziali e sociali dei diversi soggetti scolastici e formativi, che interagiscono tra loro e con l'ambiente, all'interno di viventi processi storici, a fini di formazione e di permanente qualificazione della vita di tutti e ciascuno, secondo soggettive comprensioni ed attese, variamente "inculturate" e cristianamente da rileggere come segni del tempo (Gaudium et Spes) nell'orizzonte ultimo del Regno e più direttamente nell'orizzonte della "paideia del Signore" (Ef. 6,4). In questa luce ha da essere riletto lo stesso principio pedagogico (cioè il principio di senso e di metodo dell'intervento educativo) che regge l'in-

tera azione educativa, scolastica e formativa a qualsiasi livello ed in ogni specifico livello, e cioè la centralità del soggetto che apprende. Quest'ultimo principio va inteso non in senso puramente puerocentrico e tanto meno in senso individualistico ed astorico, ma in quello più comprensivo di "comunità dell'educazione" (di cui le scuole e i CFP dovrebbero essere le concrete "unità di misura"): perché – come diceva P. Freire – nessuno educa nessuno; nessuno è educato da nessuno; ci si educa insieme. Questa è del resto la prospettiva dell'educazione permanente (= l'educazione per tutta la vita, di tutta la vita, in tutte le situazioni di vita) e della società educativa, che gli organismi internazionali prospettano come strategia di fondo per l'educazione del tempo contemporaneo e di quello futuro" (C. Nanni).

Per ispirazione cristiana tale prospettiva viene assunta nel "mistero" della Chiesa-corpo-mistico, in cui secondo le capacità e i doni di ciascuno, tutti collaborano per arrivare a quella pienezza che si addice all'umanità del Cristo risorto. Dal punto di vista pastorale questo aspetto sottolinea la particolare cura che si dovrà dedicare alla *formazione dei docenti, degli educatori, degli animatori, del personale non docente per una pastorale della scuola che ha nell'incontro interpersonale il suo fulcro.*

2.2.5. *A livello culturale e curricolare, se da una parte il favore dato all'autonomia e al ripensamento del riordino dei cicli dell'apprendimento istruttivo e formativo autorizza le istituzioni scolastiche (singole o in rete) nella loro libertà e legittima competenza ad elaborare e presentare il proprio piano di offerta formativa, dall'altra si dovrà solo tener conto di un equilibrato bilanciamento delle istanze locali con quelle nazionali e mondiali, ma anche di quelle che provengono dai migliori sviluppi della ricerca scientifica e tecnologica e da quella teorico-epistemologica relativa alla specializzazione disciplinare e alla trasversalità dei saperi, in un proficuo rapporto tra differenziazione e unitarietà della cultura, che ricada positivamente nell'offerta istruttiva e formativa secondo una "pedagogia dell'eccellenza" per tutti: nella loro specificità e particolarità. Dal punto di vista pastorale ciò significa che il recupero e la significatività di ciò che è locale non deve ridimensionarsi in ciò che è solo "localistico" o particolaristico come difesa egoistica di una identità chiusa e di interessi di gruppo. L'apporto di gruppi e associazioni deve essere da un lato competente e anche socialmente ed ecclesialmente "accreditato" (riferimento all'ordinario della chiesa locale). "È l'esperienza di essere "ecclesia" (comunità concrete che vivono come manifestazione particolare di una convocazione universalistica) che conduce i cristiani a collaborare per fare della scuola l'anima di una identità comunitaria aperta e solidale" (R. Tomasi). In ogni caso occorre che la comunità cristiana si faccia carico di come viene*

programmata e inserita nel POF la parte del curriculum locale che rientra nelle competenze di ogni istituzione autonoma (20-25%). In questo contesto un ruolo particolare (in direzione interdisciplinare nella scuola e anche come mediazione dell'extrascuola associativo ecclesiale) viene svolto dall'IRC in quanto fa riferimento al patrimonio storico di valori, esperienza, cultura tramandato e vissuto dalle comunità cattoliche in Italia.

### 3. Orientamenti operativi

3.1. L'autonomia apre nuovi spazi di decisionalità che nella prospettiva della scuola della società civile interpellano sempre più direttamente non solo gli operatori scolastici e i formatori, ma anche il territorio e quindi la comunità ecclesiale locale. L'educazione comincia a diventare una dimensione trasversale della pastorale sul territorio in quanto i membri delle comunità cristiane parrocchiali (in quanto genitori o catechisti o impegnati in attività di volontariato o associative di varia natura) sono più da vicino chiamati non solo ad essere fruitori di un servizio scolastico o formativo che comunque li tocca solo marginalmente lasciandoli passivi, ma anche a diventarne corresponsabili in forza del loro stesso ministero esercitato nella Chiesa o nella società all'interno di gruppi, movimenti, associazioni.

D'altra parte l'autonomia non può essere calata dall'alto e deve quindi diventare consapevolezza o meglio dovrebbe potersi tradurre in un *progetto educativo locale di ispirazione cristiana attraverso l'animazione e il coordinamento di tutte le realtà associative operanti nelle o per con conto delle comunità cristiane che insistono nel territorio; esso è finalizzato a creare un ponte tra la scuola e la comunità cristiana considerata nella ricchezza delle sue articolazioni valorizzando la pluralità delle aggregazioni ecclesiali in molteplici settori (sport, musica, teatro, socio-sanitario, caritativo, tempo libero, animazione, ecumenismo ecc.).*

La possibilità di evidenziare elementi trasversali e criteri comuni dipende anche dalle linee di orientamento che dovrebbero poter dare le Conferenze Episcopali Regionali e le Consulte regionali e diocesane. Concretamente, si tratta di creare dei *Laboratori di pastorale dell'educazione e della scuola come centri di raccordo delle diverse presenze dei cattolici, di elaborazione e qualificazione delle proposte formative. Essi dovrebbero anche segnalare agli studenti e alle famiglie le varie possibilità che hanno di partecipare ad iniziative formative extrascolastiche da far riconoscere in ambito scolastico come crediti formativi.*

Il monitoraggio, la pubblicizzazione, il raccordo, lo scambio di esperienze e risorse dovrebbe poter trovare a livello diocesano un punto di riferimento nel responsabile della pastorale scolastica.

3.2. Come si è fatto notare nella sezione 2.2.2. a livello gestionale *progettuale e gestionale il progetto educativo locale di ispirazione cristiana* nella scuola dell'autonomia e in rispondenza di normative e direttive derivanti dal decentramento amministrativo (ruolo degli Enti locali) e dal Regolamento dell'autonomia (nonché dalle disposizioni sul riordino dei cicli e dalle indicazioni sui programmi di istruzione e formazione e curricolazione degli istituti autonomi) presenta un duplice ambito di riferimento: all'interno della scuola (chiamando in causa dirigenti, docenti, genitori, alunni, organi collegiali e quindi Associazioni di genitori e studenti: e qui in particolare possono giocare un ruolo significativo le *funzioni obiettivo e i docenti di IRC*) e all'esterno dove svolgono compiti precisi i Comuni, le Province e le Regioni. Il ruolo chiave di questi ultimi richiede che le questioni anche tecniche vengano trattate con competenza e professionalità da parte delle Associazioni in stretta collaborazione con il Vescovo delegato della Conferenza Episcopale regionale e i responsabili della pastorale.

3.3. Per quanto riguarda le problematiche che coinvolgono anche questioni di tipo *strutturale-istituzionale* (cfr. sez. 2.2.3.) con riferimento alla presenza-distribuzione-sviluppo nel territorio di scuole cattoliche, di scuole materne e di CFP di ispirazione cristiana si farà riferimento al *progetto diocesano o interdiocesano di scuola cattolica da delineare e promuovere da parte dei responsabili diocesani insieme con i gestori, con le Congregazioni e Istituti religiosi, con le Federazioni-Associazioni rappresentative dei differenti segmenti di scuola o della Formazione Professionale*.

Una simile sinergia e collaborazione è richiesta a livello nazionale CEI e a livello locale tra uffici di pastorale scolastica e pastorale del lavoro per quanto riguarda lo sviluppo dell'istruzione e formazione professionale.

3.4. Alla base e come condizione indispensabile per una positiva diffusione dei Laboratori e dei Progetti occorre collocare *la formazione, l'aggiornamento e la qualificazione professionale degli operatori della scuola e dell'extrascuola sia sotto il profilo delle competenze culturali che di quelle attitudinali e relazionali*. Da questo punto di vista e anche da quello teologico-spirituale-vocazionale-pastorale (anche con riferimento al Progetto culturale orientato in senso cristiano) occorrono garantire supporti e modalità concrete di attuazione a livello diocesano, interdiocesano e regionale. Diventano indispensabili i collegamenti con agenzie qualificate, con le Università, le case editrici cattoliche e gli Istituti Superiori di Scienze Religiose.



# rispettive di animazione cristiana negli ambienti educativi di istruzione e di formazione

Prof. Don Carlo NANNI - Docente presso l'Università Pontificia Salesiana

I.  
Pastorale  
scolastica  
o pastorale degli  
ambienti educativi  
di istruzione  
e di formazione  
pubblica?

Prima di ogni altro discorso, c'è forse da precisare previamente una questione che sta emergendo a seguito degli sviluppi della riforma dell'istruzione e della formazione professionale pubblica, in corso dal 1997. In effetti, così come vanno delineandosi le questioni, non si può parlare più solo di riforma della scuola, di autonomia scolastica, di semplice riordino dei cicli, ma di una generale reimpostazione dell'istruzione e della formazione professionale pubblica, sia essa statale sia essa regionale, comunale o di enti privati (considerati istruzione e formazione "paritaria", se in regola con la legge apposita 62/2000).

L'esito finale della legge 30/2000, fatta emanare dal parlamento dal ministro Berlinguer, e la Proposta di legge delega del ministro Moratti in discussione al Parlamento, portano a parlare di un "sistema educativo di istruzione e di formazione" solidariamente compresi. Le scuole e centri di formazione professionale (ma anche i luoghi dell'apprendistato e degli stage di alternanza istruzione, formazione, lavoro) diventano i luoghi dove è possibile dare attuazione alla scelta degli adolescenti, dopo il ciclo primario, di perseguire il loro diritto all'educazione in due percorsi di pari dignità educativa, istruttiva e formativa.

È appena pure da notare la rilevanza data all'educazione: il sistema è sistema "educativo": con due modalità, quella istruttiva e quella formativa professionale. Si tratta di novità "giuridiche" impensabili solo una ventina di anni fa, quando parlare di educazione per la scuola e la formazione professionale poteva evocare, a molti, fantasmi del passato e quelli di un "ministero dell'educazione nazionale". Oggi invece istruzione e formazione professionale appaiono riprese nella loro funzionale finalizzazione all'educazione, vale a dire all'azione di aiuto, promozione, stimolo delle capacità personali (individuali, di gruppo, e collettive) di sensibilità critica, di decisioni libere e responsabili, di compartecipazione competente e solidale ai processi di sviluppo.

Sicché non è fuori luogo ipotizzare che in futuro anche in sede ecclesiale non basterà più (o non sarà opportuno) parlare di "pastorale scolastica", ma piuttosto di "pastorale degli ambienti educativi di istruzione formazione pubblica statali e non statali". L'esplicitazione del "pubblico" viene a ricordare che l'educativo non si riduce alle istituzioni scolastiche o a quelle della formazione professionale. Non soppianta l'educazione familiare o quella che avviene nelle parrocchie, nel tempo libero, nello sport, nel lavoro e nelle professioni e nelle svariate forme associative o di puro incontro amicale, nei movimenti e nelle dinamiche informali della vita associata. Pensare altrimenti sarebbe ricadere in forme di scuolacentrismo o di riduzione dell'intera esistenza alla sola sfera pubblica: cose entrambe non solo deleterie, ma anche contrarie alle tendenze attuali che invitano a percorrere le vie della democrazia, vale a dire a praticare i principi dell'autonomia e della sussidiarietà, a tutti i livelli: e ciò in nome della priorità data, nella vita comunitaria, alla società civile rispetto allo stato, e al cittadino-persona rispetto alle procedure e alle istituzioni sociali.

In particolare queste nuove prospettive della riforma aiutano a superare anche certe contrapposizioni tradizionali in Italia, anche a livello pastorale, tra scuola statale e scuola cattolica, tra pastorale dei giovani della scuola e giovani lavoratori o della formazione professionale, tra insegnamento della religione e catechesi, tra insegnamento della religione e altre discipline istruttive o azioni formative.

Ma aiutano anche a vedere meglio la "qualità" della pastorale in tali ambienti.

Su tutte queste realtà si cercherà di riflettere, qui di seguito.

## 2. Nuove modalità della scuola e della formazione professionale

Nel passaggio di secolo, si è fatto sempre più evidente il mutamento della cultura e della vita, privata e pubblica, di giovani ed adulti, rispetto ai decenni immediatamente precedenti. Scuola, formazione e educazione sono state immesse in un vasto processo di ripensamento e di riforma un po' ovunque. Ma altrettanto accade per la pastorale.

### 2.1. Nel cambio degli scenari

Il motivo basilare è che stanno cambiando notevolmente "gli scenari" in cui si svolge l'esistenza singola e sociale e la crescita delle persone, a tutti i livelli; e si è quasi spinti a cercare vie nuove e provare percorsi svariati di autorealizzazione. Scenari e dinamiche sociali sono segnati dalla globalizzazione, che si esprime a livello economico con l'internazionalizzazione della



imprenditoria e la mondializzazione del mercato; ma che porta vivere quasi "in simultanea", ad essere qui ed altrove allo stesso tempo, nel proprio mondo locale ed insieme sull'onda internazionale e mondiale. Ed in maniera più precisa essi hanno da fare conti anche con il forte incremento dello sviluppo informatico, telematico; con una nuova ed acuta coscienza dei diritti umani, soggettivi, comunitari, ecologici; con il pluralismo e multiculturalismo dei modi di vita e della cultura; con la secolarizzazione diffusa e con le nuove forme di religiosità (new age, next age, sette esoterismo), più appaganti le aspirazioni e i bisogni soggettivi rispetto alle grandi confessioni religiose istituzionalizzate tradizionali.

## 2.2. La scuola e i centri di formazione, soggetti sociali territoriali

Per suo conto, i centri di formazione professionale e la scuola, nella sua triplice considerazione di istituzione/agenzia sociale (= "la scuola"), di promozione dei processi di apprendimento (= "far scuola"), di vita scolastica (= "andare a scuola"), vengono sempre più ad essere impostati secondo il principio dell'autonomia amministrativa, gestionale, pedagogica e didattica, nel non facile rapporto con le altre forze e istituzioni del contesto.

Come agenzia e servizio sociale, l'azione e la vita scolastica viene regolata dai parametri inderogabili della partecipazione giuridicamente regolata, dalla pubblicità di ogni sua iniziativa e manifestazione, dalla democraticità dei poteri e delle decisioni, dalla laicità ideologica, ispirata ai principi costituzionali e alle indicazioni delle dichiarazioni dei diritti umani e dei minori, da procedure riferibili ad una visione di "stato di diritto" che si pone a garanzia della sicurezza e delle libertà sociali, dall'istanza di equità e della parità delle opportunità per ciò che concerne la fruizione dei servizi e la tutela e la promozione dei diritti allo studio, all'istruzione, alla formazione, all'educazione.

Rispetto ad un recente passato si fa sempre più forte l'istanza sociale che la scuola e la formazione professionale non si riducano al momento dell'istruzione e della formazione delle competenze tecnico-operative per l'inserimento nel mondo del lavoro e delle professioni. Alla scuola e alla formazione professionale viene fatta richiesta anche di orientare e educare la persona e di formare il cittadino: specie in rapporto con le difficoltà che attraversano le famiglie, che sempre più numerose non resistono all'usura del tempo e delle dinamiche relazionali o si sfasciano o sono come sbalestrate e disorientate; e più largamente rispetto alla società civile dilaniata dalle beghe, dagli scandali e dalla mala amministrazione, dal malgoverno, dai rigurgiti particolaristici e dalle difese degli interessi di parte.

### 2.3. La centralità dei processi di apprendimento

Dal punto di vista del "far scuola" o del "far formazione" certamente la novità più profonda della pedagogia contemporanea è la priorità che viene accordata ai processi di apprendimento in rapporto ai quali vengono ad essere modulati gli interventi didattici e le strategie dell'insegnamento. Alla scuola e alla formazione professionale è chiesto di essere capaci di offrire, in libertà e creatività, una serie di strumenti cognitivi, di esperienze di apprendimento, di pratiche sociali educative, che permettano agli studenti o ai soggetti in formazione di crearsi un proprio bagaglio di conoscenze e di competenze che li mettano in grado di rapportarsi con il mondo e con gli altri, di saper dare un senso alla propria vita e alle proprie scelte, di saper affrontare i problemi che insorgono nel corso dei processi storici a cui si partecipa. Agli studenti e ancor più ai giovani della formazione professionale non è più richiesto di essere omologati ad un programma o ad un progetto preconstituito di istruzione o di formazione. Da una prevalente funzione di trasmissione del patrimonio sociale di cultura o di inserimento positivo nel mondo lavorativo e sociale adulto, si passa a mettere al centro della scuola la progettazione e la realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione mirati allo sviluppo della persona umana, adeguati ai diversi contesti, alle richieste del mercato del lavoro, alla domanda delle famiglie e alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, al fine di garantire il loro successo formativo, coerentemente con le finalità e gli obiettivi generali del sistema di istruzione e con l'esigenza di migliorare l'efficacia del processo di insegnamento e di apprendimento. C'è il rischio, non poi tanto ipotetico, che si scada facilmente in una «scuola-mercato» o «scuola bazar», rispetto alla cui concorrenziale «offerta» si muovono a loro piacere ed interesse gli studenti/genitori «clienti». Ancor più problematica mostra di essere la questione dei «saperi essenziali» e delle competenze terminali cui si ha irrinunciabilmente da arrivare. E sarà da vedere come tutto si compone nel quadro di un sistema sociale integrato di formazione, in cui scuola statale e non statale, scuola e lavoro, scuola ed extrascuola e più ampiamente le diverse agenzie sociali di educazione possano coerentemente collaborare alla formazione e allo sviluppo culturale del paese e dei suoi cittadini.

Ma su certe acquisizioni pedagogico-culturali non si torna indietro.

### 2.4. La scuola e i centri di formazione professionale come "comunità che apprende".

Così dal punto di vista dell'"andare a scuola", se c'è da una parte il rischio di un'enfasi della scuola e dei centri di formazione

professionale come "organizzazione" dell'apprendimento sociale e della scuola come "impresa" sociale di formazione (con il rischio di subordinazione al mondo economico), è pure vero che da molte parti si esalta piuttosto la scuola come "comunità che apprende" e che magari lo fa in maniera cooperativa (cfr. l'enfasi sul "cooperative learning"). Altrettanto si cerca di fare da varie parti per i centri di formazione professionale, cercando di farne un vero luogo di educazione dei giovani, sciogliendoli dalle logiche dei progetti di promozione o recupero socio-economico e dei bandi di concorso (che non danno spazio alla continuità educativa). In ogni caso l'apprendimento è considerato frutto anche di positive relazioni, intrecciate a rete e ai diversi livelli, ben oltre la tradizionale relazione interpersonale duale di insegnante e di studente. La scuola e i centri di formazione professionale, in questo senso, vengono ad essere visti come luogo sociale di istruzione, di formazione e di educazione mediante lo studio, l'acquisizione delle conoscenze e delle competenze e lo sviluppo di capacità personali consolidate di critica, libertà, responsabilità, solidarietà. Ma insieme sono visti anche come comunità di dialogo, di ricerca e di esperienza sociale, informati ai valori democratici e volti alla crescita delle persone dei giovani in tutte le loro dimensioni.

### 3. Quale azione pastorale?

In questa "impresa sociale", quale ruolo può svolgere l'azione pastorale, cioè l'azione della chiesa che come gruppo sociale vive e coniuga evangelizzazione e promozione umana, facendosi attenta ai rapporti cultura-fede e preoccupandosi in collaborazione con tutti dei problemi del paese (come di recente ha ricordato il documento dei vescovi italiani, *Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia*)?

#### 3.1. Oltre le modalità riduttive

Alla luce di quanto si è detto finora, occorre anzitutto sgombrare il campo da punti di vista poco corretti. C'è probabilmente anzitutto da "educare", cioè da fare crescere, far maturare, dare figura corretta allo "sguardo pastorale" sulla scuola e degli ambienti di formazione professionale. Non sarebbe "educato" quel modo di pensare e fare pastorale nei confronti della scuola e della formazione professionale che le considerasse un "antico" territorio coloniale, vale a dire, ad esempio, considerandole semplicemente ed utilizzandole come mezzo o strumento di catechesi, non rispettando la loro autonomia e fondamentale "natura" culturale-sociale.

Ma altrettanto povera sarebbe un'azione pastorale se si intendesse limitarsi ad alcuni interventi particolari complementari rispetto all'azione scolastica e formativa.

Peraltro sarebbe criticabile chi, all'opposto, in nome della laicità della scuola e della formazione professionale dicesse che esse sono "neutre" e che non necessitano (anzi hanno da evitare) qualsiasi presenza pastorale: come se l'educazione non fosse promozione umana in un orizzonte di valore, parte del "bene comune" ed interesse del corpo sociale in quanto tale e di tutte le sue componenti.

### 3.2. Tratti generali

La pastorale, pur riconoscendole e rispettandole nelle loro proprietà, dovrà confrontarsi con la realtà scuola e centro di formazione professionale in tutta la loro comprensione; e dovrà essere pastorale nei confronti di tutti gli aspetti di essi. La scuola e i centri di formazione professionale, nel loro insieme, nella loro specificità e nei loro componenti comunitari vengono ad essere *luogo pastorale*. Pertanto, avrà da essere, allo stesso tempo ed insieme, *pastorale della istituzione, pastorale della formazione culturale, pastorale della vita scolastica e del centro di formazione*. E dovrà essere pastorale per (degli) gli studenti, ma anche per (e degli) gli insegnanti, per il (e del) personale direttivo e operativo, per i (e dei) genitori e le famiglie.

Peraltro, a motivo del carattere di presenza territoriale specifica che le istituzioni di istruzione e di formazione vengono sempre più a rivestire, occorrerà che anche la pastorale di tali istituzioni sia collocata nella *pastorale d'insieme* e come modalità *specificata* della *pastorale di ambiente* (rispetto ad esempio a quella parrocchiale o a quella delle associazioni degli studenti, delle famiglie degli insegnanti).

Per lo stretto legame con il territorio ed in linea con le attuali emergenze dell'autonomia e della sussidiarietà, anche la pastorale degli ambienti pubblici di educazione, di istruzione e di formazione dovrà essere portata avanti dalle comunità locali, dalle varie aggregazioni laicali, dalle famiglie cristiane, dai singoli fedeli e giovani cristiani; e, solo "sussidiariamente", dai centri diocesani o da quelli nazionali o universali deputati ai problemi dell'educazione.

D'altro canto, per il carattere "trasversale" dell'educazione della scuola e della formazione professionale – oggi più che in passato, come si è accennato, fortemente intrecciata con l'insieme dei mondi vitali personali e comunitari (vita familiare, tempo libero, sport, lavoro, comunicazione sociale ecc.), in un complesso gioco di rimandi tra il formale, l'informale e il non formale – anche la pastorale della scuola e dei centri di formazione professionale viene spinta a connettersi con la pastorale giovanile, con la pastorale familiare, con la pastorale dello sport e del tempo libero e quella della formazione professionale e del lavoro o quella della comunicazione sociale: proprio sul terreno "trasversale" dell'educativo.

### 3.3. La specificità educativa

Parlare dell'educatività come carattere intrinseco e peculiare della pastorale, sta ad insinuare che l'educazione sia pensata ed attuata non solo nel senso di "oggetto materiale" (e men che mai come *un* tema) della pastorale, ma anche, ed in primo luogo, come modo di essere, come "forma" della pastorale. Essa quindi avrà da caratterizzarsi essenzialmente come "aiuto" personale all'apprendimento e alla crescita integrale delle persone (sia come mediazione sia come stimolazione e sia, in certi casi, come provocazione e come invito alla "trasgressione" o all'opposto al "contenimento", alla moderazione, alla "pazienza"). L'integralità sta ulteriormente a dire che umano e cristiano, educazione e educazione alla fede, maturità umana e maturità cristiana non sono pastoralmente né contrapposte, né disgiunte, ma reciprocamente e comprensivamente prese.

Peraltro, nella ricerca delle connessioni e dei collegamenti, non dovrà essere persa di vista la peculiarità dell'educatività scolastica, essenzialmente focalizzata sui processi di apprendimento e di formazione culturale. Altrettanto è da dire per l'acquisizione di competenze professionali, peculiarità dell'apprendimento della formazione professionale. La pastorale dovrà quindi essere pastorale del "far scuola" e del "far formazione". Ripensare le discipline, i saperi, le competenze alla luce della "paideia di Cristo" (Ef. 6.4) ed aiutare la loro interiorizzazione a sostegno di capacità interiori di vita personale umanamente degna, sarà un modo concreto di fare pastorale "dall'interno": in un processo di cui i soggetti pastorali sono in primo luogo gli stessi studenti, che si prendono cura della loro piena formazione, della loro cultura, delle loro visioni del mondo e della vita, dei loro quadro di valori, della loro formazione civica, ecclesiale e professionale non isolatamente, ma "insieme" e "cooperativamente", nella comunità educativa, con tutte le sue potenzialità personale, procedurali, culturali, contestuali. La citazione di Freire ("Nessuno libera nessuno, nessuno è liberato da nessuno, ci si libera insieme; nessuno educa nessuno, nessuno è educato da nessuno, ci si educa insieme") è d'obbligo.

In termini generali, ma in specie nelle scuole cattoliche, questo aiuto ai processi di apprendimento darà figura concreta alla accennata possibilità di proficua interazione tra ragione e fede, prospettata dalla *Fides et Ratio*, in ordine alla ricerca di senso e di una cultura ispirata e orientata cristianamente.

Ciò vale per l'intero curriculum scolastico e non potrà essere "data in appalto" al solo insegnamento della religione (o solo "complementata" da attività formative extracurricolari).

In questo senso, specie nelle scuole statali o comunque non cattoliche e nei centri di formazione non di ispirazione cristiana, l'azione pastorale si affida agli insegnanti e agli operatori della forma-

zione o anche agli studenti stessi o ai loro genitori, sia come singoli sia come gruppi sia come membri di associazioni o di altre forme di aggregazioni laicali. La normativa dell'autonomia delle istituzioni scolastiche offre preziosi "appigli" a riguardo.

### 3.4. Nello stile dell'animazione

Lo stile di animazione, che da sempre ha caratterizzato la presenza cristiana nelle realtà civili, fin dai tempi dell'antico Diogneto, incita a porlo come modalità dinamica del fare pastorale nella scuola e nei luoghi della formazione professionale.

Proceduralmente si avrà anzitutto da accogliere, ascoltare, rispettare le vite e le libertà personali, ma anche aprire all'oltre, al di più, all'ulteriore: con senso di gradualità e di libertà, ma anche con prospettive lungimiranti e grandi.

L'attenzione alle persone concrete, nella situazione di disagio diffuso connesso con l'alto livello di mutamento e di innovazione che tutti abbiamo da sopportare, fa comprendere l'urgenza pastorale del dare tutta la sua importanza al lavoro educativo di base: vale a dire al tempo e alla fatica profuse pastoralmente per guadagnarsi la fiducia di coloro con cui si è in relazione; all'impegno educativo per la costruzione di "piattaforme di comunicazione" e di "passerelle" di convergenza per interessi non solo piattamente consumistici; al duro lavorare sulla "soglia" dell'umanamente degno per suscitare prese di coscienza o per dar voce ad interiorità senza parola e continuità a mondi esperienziali senza legame alcuno. Si comprenderà, meglio, il senso della vicinanza umana, del sostegno, della testimonianza e della solidarietà per chi è nel disagio; o la scelta di imprese educative (recupero, azioni di sostegno, accompagnamento extrascolastico...) a vantaggio di situazioni di svantaggio personale e sociale o per extracomunitari o soggetti della devianza.

Per tutti resterà fondamentale l'opera di orientamento, di accompagnamento e di "traghettaggio" nel difficile passaggio dal mondo dell'istruzione e della formazione a quello del lavoro e della partecipazione sociale, civile ed ecclesiale.

Nella stessa linea saranno favoriti strategie di gruppo, di cooperazione interna ed esterna, di suscitamento ed utilizzo delle energie e delle potenzialità di corresponsabile partecipazione comune e individuale all'impresa propria della scuola e della formazione di ispirazione cristiana, cioè una formazione culturale umanamente degna e grande, all'altezza dell'umanità del Cristo risorto. In ciò, come suggerisce il documento "Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia" all'art. 54, diventa importante il contributo dell'Azione cattolica, delle associazioni e dei movimenti ecclesiali o quello delle altre aggregazioni laicali di ispirazione cristiana, a cominciare dalle associazioni professionali degli insegnanti o dalle associazioni dei genitori.

Il buon effetto di tali prospettive pastorali richiede a tutti una certa "conversione di mentalità" o perlomeno un'aggiornamento sia delle vedute pedagogiche sia di quelle teologiche. Nella linea di quanto si è detto, prima ancora dei vescovi o degli incaricati nazionali, regionali, diocesani della pastorale scolastica e della formazione, ne hanno bisogno anzitutto le comunità ecclesiali locali, la predicazione, la catechesi, la liturgia, l'opera caritativa delle parrocchie e il loro senso di partecipazione ai problemi del territorio. La cura per la formazione iniziale e continua (culturale, didattica, relazionale, pedagogica, spirituale) degli insegnanti e dei formatori "christifideles laici" o dei religiosi, religiose e preti impegnati direttamente o indirettamente nella scuola e nei centri di formazione professionale (e in qualche modo di tutti i membri delle comunità educative scolastiche) è condizione basilare per ogni impegno di trasformazione e di innovazione educativa (e quindi anche pastorale). A proposito dei laici, il documento "Comunicare il Vangelo in un mondo che cambia", sempre all'articolo 54, afferma chiaramente che "riconoscendo l'importanza e la preziosità di tale presenza, si provvederà, da parte delle diocesi e delle parrocchie, anche alla destinazione coraggiosa e illuminata di risorse per la formazione dei laici".

Per tutti gli operatori pastorali si raccomanda un valido apprendimento riguardante una aggiornata pedagogia della scuola, così come una sostanziosa rilettura del Concilio Vat. II a partire dall'oggi (specie per ciò che riguarda il laicato, la laicità, i laici, la teologia delle realtà terrestri, delle professioni, dell'impegno sociale, culturale, caritativo, del rapporto fede-cultura, dell'educazione).

Forse sarebbe meritorio da parte della ricerca teologico-pastorale l'evidenziazione di un Vangelo dell'educazione e della docenza.

Altrettanto è da dire per approfondimenti relativi all'etica e alla deontologia professionale delle professioni educative, nelle loro motivazioni giuridiche, teoriche e teologiche profonde (in cui, alla luce della categoria paradigmatica dell'incarnazione, sia possibile ripensare le categorie della vocazione, missione, in vista di una integrazione e unificazione tra vita, cultura, fede, azione, persona/ruolo, soggetti individuali, comunitari, apprendimento, discipline, interdiciplinarità, scienza, sapienza, operatività, efficacia...).

Ma saranno anche da assicurare (o perlomeno indicare) luoghi, tempi, modi, occasioni, persone di sostegno (psicologico, culturale, spirituale...), così come offrire servizi e strutture di supporto adeguati per coloro che sono impegnati in questo tipo di pastorale.

Nella pastorale, come nell'educazione, alla chiarezza dei fini è sempre da accompagnare la ricerca dei mezzi: è nello spirito dell'efficacia contemporanea, ma anche dell'incarnazione cristiana!



# La riforma scolastica in atto

Prof. Giorgio CHIROSSO - Docente di storia della pedagogia  
presso la facoltà di Scienze della Formazione di Torino

1.  
Per inquadrare  
la riforma,  
non solo Moratti

1.1. Il primo grande passaggio è la legge 59/97, art. 21, sull'autonomia scolastica: questa è la madre di tutte le riforme. Con essa la scuola acquisisce una sua soggettività culturale, organizzativa e progettuale, una capacità di iniziativa, di negoziazione e di elaborazione dei piani di studio rispetto alle famiglie, ai soggetti pubblici e privati esterni alla scuola. Con questa legge veramente si cambia pagina.

1.2. Il secondo passaggio è la riscrittura del Titolo V della Costituzione che individua nelle Regioni un soggetto molto più forte che nel passato, con un rafforzamento non solo dei compiti in materia di formazione professionale (anzi di "istruzione e formazione professionale", quindi recuperando tutta la realtà degli Istituti professionali di stato), ma anche con la possibilità di concorrere alla definizione degli orientamenti complessivi che, pur restando di competenza dello Stato, tuttavia dovranno avere un momento di confronto con le Regioni. Questo significa che da un sistema quasi esclusivamente centrato sullo Stato si passa ad un sistema scolastico articolato in tre soggetti: a) lo Stato che continuerà ad avere compiti di orientamento generale e di definizione degli standard per garantire l'unità culturale e civile della convivenza del paese; b) il soggetto Regioni; c) l'autonomia delle singole scuole (che ora è salvaguardata a livello di Titolo V della Costituzione dato che vi si afferma che Stato e Regioni si muovono in quest'ottica *salvo restando l'autonomia delle scuole*. Nessuna futura legge potrà cancellare l'autonomia delle scuole che ora è entrata nell'impianto costituzionale).

1.3. Terzo passaggio è la proposta di legge sulla *devolution* (che per ora ha ottenuto il parere contrastato della Conferenza Stato-Regioni), che definisce sulla base di questi nuovi presupposti costituzionali i nuovi compiti delle Regioni in materia scolastica, prevalentemente centrati su due aspetti: l'aspetto *organizzativo* a livello locale e l'aspetto *culturale* prevedendo una quota dei piani nazionali di studio da riservare alle specificità locali. Ora l'organizzazione non è mai un fatto neutro, ma significa anche orientare lo sviluppo delle scuole. L'intervento delle Regioni a livello di contenuti culturali può essere pensato in diversi modi e può avere esiti differenti da Regione a Regione al punto da poter immaginare che si



possa determinare una curvatura di tipo regionalistico rispetto ad una tradizione cultura che è sempre stata fortemente unitaria.

1.4. Il disegno di legge Moratti, approvato dal Consiglio dei Ministri, è attualmente all'esame della Conferenza Stato-Regioni per tutte le implicanze esistenti. Si è in attesa del parere di questa Conferenza per procedere all'esame del Parlamento<sup>1</sup>. Il disegno di legge del Ministro dovrà integrarsi con il ruolo *diverso* dello Stato, il ruolo *nuovo* delle Regioni e *l'esaltazione dell'autonomia* delle scuole.

1.5. Infine resta un ultimo problema da tener presente che è quello della parità scolastica perché il problema della parità scolastica è stato risolto parzialmente a livello di principio, ma non di finanziamento. La questione della parità innesca logiche e prospettive diverse perché potrebbe portare nel mercato dell'offerta scolastica una variabile significativa.

## 2. Il progetto Moratti tra conservazione e cambiamento

Gli elementi di continuità e quelli di discontinuità tra il progetto elaborato dal Gruppo ristretto di lavoro e il progetto del Ministro sembrano i seguenti.

### 2.1. Elementi di continuità:

- la durata triennale della scuola dell'infanzia.
- resta molto profonda la distinzione tra scuola elementare e scuola media inferiore organizzata non più su una logica biennale, ma di un anno che guarda la scuola materna e poi due bienni (1+2+2). La scuola media è costruita sul modello 2 + 1, dove l'uno chiaramente guarda alla scuola secondaria. Quindi scuola elementare e scuola media si guardano poco, anche se ad oggi circa il 35% delle scuole sono state erette in istituti comprensivi;
- viene confermata la scelta al 14° anno di età in funzione della scolarizzazione superiore
- viene confermata la centralità del percorso liceale.

### 2.2. Elementi di discontinuità:

- il piccolo anticipo nell'ingresso nella scuola dell'infanzia a 5 anni e 8 mesi, assegnando ai genitori questa scelta. Ciò significa un piccolo spostamento della scuola dell'infanzia verso il basso con una piccola erosione delle competenze che sono oggi dell'asilo nido. Ma questa piccola erosione potrebbe anche voler dire un

<sup>1</sup> Anche per questo, ad esempio, il progetto del precedente governo - scritto prima della riscrittura del Titolo V della costituzione - andava rivisto.

ritorno di tipo assistenzialistico della scuola materna, la quale tende così a sganciarsi dalla scuola elementare, contrariamente a quanto compiuto in questi ultimi anni;

- la creazione di un secondo canale di formazione secondaria. Vi è il sistema di istruzione (8 licei) di durata quinquennale e poi un blocco di attività della formazione professionale in cui certamente entreranno le attuali attività di formazione professionale già gestite dalle Regioni (che assommano al 6% dell'intera popolazione giovanile) più sicuramente gli attuali Istituti professionali di stato in virtù del Titolo V della Costituzione. Molto aperta è la questione se una parte degli Istituti tecnici possa confluire in questo canale oppure no e confluire nel canale dei Licei tecnologici. Questo canale a regime dovrebbe oscillare tra un 25/30% che è il risultato della somma dell'attuale 6% e circa il 25% degli Istituti professionali, ma potrebbe arrivare attorno al 40%. È un canale di cospicue dimensioni che il Gruppo ristretto di lavoro aveva immaginato assolutamente parallelo e speculare al sistema liceale, proprio per scongiurare l'immagine di un canale di serie B;
- l'altra novità sono i percorsi in alternanza scuola-lavoro. Dopo il 15° anno è possibile seguire dei percorsi in alternanza scuola-lavoro, riscattando così l'apprendistato;
- le rigorose procedure di valutazione che dovranno essere attivate attraverso il Sistema nazionale di Valutazione del sistema scolastico. Quanto più si consente al sistema di essere libero nelle proprie scelte culturali organizzative e didattiche, tanto più è necessario è necessario trovare delle procedure che garantiscono l'equità per evitare che situazioni scolastiche realizzate in realtà e condizioni diverse non abbiano pari qualità e pari forza educativa;
- la formazione degli insegnanti. Da oggi tutti gli insegnanti sono formati attraverso un percorso universitario, però la novità è una pari formazione, con percorsi diversi e con un breve periodo pari a circa due anni per la formazione continua in servizio. E questa è una grande novità in un paese che per decenni ha pensato che era sufficiente sapere una materia per poterla insegnare.

### 3. L'ingegneria dell'impianto non è tutto

Questi sono i pilastri della casa, ma non sappiamo come verrà arredata. Si tratta ora di capire che cosa si può fare. Nei 24 mesi previsti si dovranno redigere dei decreti legislativi attraverso i quali viene regolamentato il funzionamento della scuola. In pratica dovranno essere definiti:

- i piani di studio e quindi l'innervatura culturale della scuola,
- le modalità di impiego del personale, chi passerà alle Regioni, con quali caratteristiche, con quali normative,
- i profili in uscita degli allievi.

È importante in questa fase, in cui lavoreranno dei gruppi di esperti, essere vigili e attenti a far emergere segnali perché alcuni valori e sensibilità siano presenti nella futura scuola. In particolare:

1) *La centralità dell'allievo*

Troppe volte in questi anni, anche a seguito di un'invasione pedagogica di tipo metodologico ed empirico, si è insistito molto sulla dimensione metodologica e organizzativa. La stessa autonomia è stata pensata troppo spesso sotto l'ottica del funzionamento. È giunto il momento di ripensare la scuola in funzione di chi la frequenta – e non in funzione degli insegnanti, che pure hanno i loro i loro diritti e doveri che vanno giustamente valutati –, ponendo una grande attenzione agli aspetti normativi che saranno i profili in uscita.

2) *Una vera autonomia*

L'autonomia non può essere solamente un'autonomia di tipo efficientistico, burocratico e decentrativo, come è stata sostanzialmente fino ad oggi. L'autonomia è quel luogo dove collegialmente gli insegnanti, i genitori e le famiglie ed anche quei soggetti esterni interessati alla vita della scuola, realizzano quei piani di intervento per raggiungere quei profili. In un certo senso è il momento in cui la scuola esercita il suo ruolo più alto. Su questo punto gli insegnanti di religione cattolica possono offrire elementi importanti, perché possono portare delle sensibilità che ad altri sfuggono, una capacità di dialogo con gli allievi che è arricchente ed il pensare la professione come una risorsa per l'altro piuttosto che come routine. Attraverso l'autonomia si può realizzare la scuola dell'alunno e non una scuola fine a se stessa o semplicemente operativa e funzionale ad interessi esterni.

3) *Realizzare una scuola della lealtà, della responsabilità, della solidarietà*

Lo sviluppo della scuola dell'alunno, organizzato intorno all'autonomia, deve organizzarsi intorno a tre grandi pilastri su cui poi si reggono tutte le società: il pilastro della lealtà verso una storia, una memoria, una tradizione; il principio della responsabilità personale da cui non si può prescindere in qualunque idea di convivenza ed il principio della solidarietà.

(testo non rivisto dall'autore)

L

# La formazione dei docenti di religione cattolica: un approccio dalla parte dei docenti

a cura degli Uffici per l'insegnamento della religione cattolica in Sardegna

Prof.ssa MARIA GRAZIA PAU

Docente di Catechistica e Metodologia Didattica all'ISSR di Cagliari

Questioni  
introduttive

La comunicazione assegnatami non ha l'intento di ripercorrere tutta la questione circa la formazione iniziale e in servizio dei docenti di religione cattolica, ma di coglierne, attraverso una lettura critica, con gli occhi di un docente, le questioni ancora aperte e gli eventuali sviluppi per una migliore esplicitazione delle competenze, in ordine all'educazione e formazione degli studenti nell'ambito della cultura italiana ed europea sviluppatasi attorno ai valori suscitati dal diffondersi del cristianesimo cattolico.

Attualmente la formazione di base o iniziale degli insegnanti di religione cattolica, in Italia, è disciplinata dal Decreto del Presidente della Repubblica n° 751 del 16 dicembre 1985 comunemente conosciuto con il nome di "Intesa tra Conferenza Episcopale Italiana e Ministero della Pubblica Istruzione", in applicazione del Nuovo Accordo di Villa Madama (18 febbraio 1984), che ha apportato modificazioni al Concordato Lateranense (11 febbraio 1929).

La formazione iniziale, richiesta dalle Parti, da quel momento ha assunto di fatto, sul piano storico e legislativo, una fisionomia del tutto nuova, rispetto alla situazione precedente.

A distanza di diciassette anni, non si può fare a meno, di registrare una realtà quanto mai complessa e per certi versi anche profetica: da una parte una nuova formazione iniziale per i docenti di religione cattolica, sebbene molto differenziata, a motivo dei differenti luoghi formativi, grazie all'istituzione di scuole di formazione e degli Istituti di Scienze religiose<sup>1</sup> in tutto il territorio nazionale, e dall'altra un'augmentata cultura religiosa in tutte le Chiese locali con effetti di ricaduta positivi in tutto il tessuto sociale e civile, quasi ad

<sup>1</sup> Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *La formazione teologica nelle chiese particolari*, 1985; idem, *Gli istituti di scienze religiose a servizio della fede e della cultura*, (Nota illustrativa e normativa del Comitato per gli istituti di scienze religiose), Roma, 1993.

anticipare le linee del progetto culturale promosso dalla Conferenza Episcopale Italiana in questi anni più recenti<sup>2</sup>.

Senza voler fare analisi dettagliate, comunque, si ritiene di dover richiamare alcuni punti nodali non solo per farne memoria, ma per comprendere meglio quali scelte fare per il prossimo futuro, soprattutto in ordine anche alle riforme scolastiche in atto.

La formazione iniziale dei docenti di religione cattolica, attualmente in servizio, in Italia, è talmente differenziata e variegata al punto che è quasi difficile tracciarne un profilo, se non creando una sorta di censimento, o banca dati, che ne delinei la eterogeneità e la pluralità.

Per comprendere questa eterogeneità, va richiamato, in generale, il punto n. 4 dell'Intesa<sup>3</sup>, relativamente ai profili della qualificazione professionale degli insegnanti di religione, e ripercorrere la varietà dei titoli richiesti a partire dall'anno scolastico 1990/91<sup>4</sup>, sia per la scuola media inferiore e secondaria superiore, sia per la scuola materna ed elementare.

Fino al 1990, furono in ogni caso ritenuti dotati di qualificazione necessaria per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie, tutti quei docenti, sacerdoti, religiosi e laici, che con l'anno scolastico 1985-86 avessero avuto cinque anni di servizio, e che sono, attualmente e, in ogni caso, da ritenersi dotati di qualificazione necessaria per l'insegnamento della religione cattolica, a prescindere, dunque, dal titolo di studio.

Mentre l'insegnamento della religione nelle scuole materne ed elementari poteva essere impartito dagli insegnanti di classe in ser-

<sup>2</sup> Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Progetto culturale orientato in senso cristiano*, 1997; idem, *Tre proposte per la ricerca*, 1999.

<sup>3</sup> Si tratta dell'Intesa tra Autorità Scolastica e Conferenza Episcopale Italiana per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole pubbliche, resa esecutiva con il DPR. 751 del 16.12.1985.

<sup>4</sup> DPR 751 del 16.12.1985: ... *Omissis*... 4.2: *Per l'insegnamento della religione cattolica si richiede il possesso di uno dei titoli di qualificazione professionale di seguito indicati:*

4.3. *Nelle scuole secondarie di primo e secondo grado l'insegnamento della religione cattolica può essere affidato a chi abbia almeno uno dei seguenti titoli:*

- a) *titolo accademico (baccalaureato, licenza o dottorato) in teologia o nelle altre discipline ecclesiastiche, conferito da una Facoltà approvata dalla Santa Sede;*
- b) *attestato di compimento del regolare corso di studi teologici in un Seminario maggiore;*
- c) *diploma accademico di magistero in scienze religiose, rilasciato da un Istituto di Scienze religiose approvato dalla Santa Sede;*
- d) *diploma di laurea valido nell'ordinamento italiano, unitamente a un diploma rilasciato da un Istituto di scienze religiose riconosciuto dalla Conferenza Episcopale Italiana.*

vizio nell'anno scolastico 1985-86, riconosciuti idonei, che si fossero resi disponibili a svolgere l'insegnamento, e a frequentare corsi di aggiornamento predisposti dalle singole Diocesi in collaborazione con le istituzioni statali, in considerazione del fatto che gli insegnanti di classe, in servizio possiedono l'*abilitazione magistrale* e, con la frequenza dell'insegnamento della religione hanno svolto la seconda ora, da dedicarsi alla didattica dell'IRC, nel secondo e terzo anno dell'Istituto magistrale, secondo i programmi ministeriali, nonché l'esame di religione nella Scuola Magistrale<sup>5</sup>.

### 1.1. I docenti della scuola secondaria inferiore e superiore

Se si analizza la situazione dei docenti che insegnano nella scuola secondaria inferiore e superiore, in questi anni, vale a dire dall'anno scolastico 1986-87, data di entrata in vigore dell'Intesa, fino all'anno scolastico 1990-91, per quanto riguarda i docenti che fossero sacerdoti, religiose e religiosi, ci si rende conto che, fatta salva, la formazione teologica acquisita nei centri teologici, soprattutto Università e Facoltà ecclesiastiche<sup>6</sup>, e centri teologici affiliati a Facoltà Pontificie, nei loro itinerari di studio manca la formazione organica dell'area psico-pedagogica, e soprattutto metodologico e didattico<sup>7</sup>, che certamente, solo, per loro buona volontà hanno acquisito mediante l'esperienza diretta nella scuola<sup>8</sup> con gli alunni

<sup>5</sup> A questo proposito, c'è da considerare che, prima del 1985, era rarissimo da parte degli studenti, il ricorso alla richiesta di esonero dall'insegnamento della religione e che la maggior parte di questi docenti, era iscritta all'AIMC, Associazione Italiana Maestri Cattolici, che curava, mediante corsi e convegni, non solo la preparazione ai concorsi, ma anche l'aggiornamento in servizio, senza trascurare l'insegnamento della religione, basta guardare, in quegli anni, la produzione delle riviste pubblicate dalla casa editrice "La Scuola" di Brescia, ad esempio "*Scuola Italiana Moderna*" e "*Scuola materna*".

<sup>6</sup> Le Facoltà Teologiche ed ecclesiastiche nell'Ordo studiorum non contemplano indirizzi che prevedano la formazione specifica per l'insegnamento della religione cattolica, anche perché di fatto furono istituite con finalità di carattere specialistico o pastorale, e per la formazione dei presbiteri, o degli studiosi di discipline ecclesiastiche. Si vedano a proposito le Norme applicative della Sacra Congregazione per l'Educazione cattolica, relative alla Costituzione apostolica di GIOVANNI PAOLO II, *Sapientia Christiana*, Roma, 1979.

<sup>7</sup> In aiuto a questa situazione di emergenza, si deve registrare l'opera di alcune associazioni culturali, quali l'UCIIM, e l'AIMC, mediante convegni e corsi di metodologia e didattica, sia a livello nazionale che a livello locale; la pubblicazione di molti libri di testo, soprattutto per le scuole medie, e a livello nazionale i corsi promossi dall'Università Pontificia Salesiana, attraverso la Facoltà di Scienze dell'Educazione.

<sup>8</sup> Le istituzioni scolastiche, con i propri organi collegiali, quali sono i consigli di classe e il Collegio Docenti, sono luoghi di autoformazione indiretta, dei docenti; mediante la partecipazione attiva, infatti, i docenti, sono chiamati a consolidare le proprie competenze, sia sul piano pedagogico-didattico, sia sul piano dello specifico disciplinare, in ordine alla predisposizione di un'offerta formativa unitaria, corrispondente ai bisogni dei destinatari, in un determinato contesto.

e studenti, o mediante la frequenza, in ordine sparso, a convegni, corsi di aggiornamento dell'ambito specifico, durante il servizio<sup>9</sup>.

In questa fase dello sviluppo dell'insegnamento della religione cattolica, si deve ricordare che la maggior parte dei docenti proveniva dagli studi svolti nei Seminari e nelle Facoltà teologiche, infatti erano sacerdoti o religiosi, i quali, per svariati motivi, soprattutto nei piccoli centri, hanno svolto un'opera preziosa sotto il profilo culturale, sociale e civile, incontrando gli alunni anche fuori dalle aule scolastiche, nelle parrocchie e negli oratori, ma allo stesso tempo sono rimasti ai margini di un aggiornamento sistematico sotto il profilo giuridico e dei cambiamenti culturali relativamente al nuovo statuto epistemologico dell'IRC.

Se si guarda ai docenti laici, la formazione iniziale altrettanto molto eterogenea ha fatto registrare competenze metodologico-didattiche e culturali pregevoli, ma allo stesso tempo ha rivelato carenze nell'ambito teologico relativamente alla conoscenza dei contenuti specifici dell'IRC.

Anche perché, i percorsi formativi, per i quali ebbero riconosciuta l'idoneità<sup>10</sup> all'insegnamento della religione cattolica, dal proprio Ordinario Diocesano, erano molto vari.

A partire dal 1990-91, per insegnare nella scuola media inferiore e nella scuola secondaria superiore, l'Intesa<sup>11</sup>, ai punti 4§2 e

<sup>9</sup> A questo proposito, si deve ricordare che già dagli anni '70, l'Università Pontificia Salesiana, con la Facoltà di Scienze dell'Educazione-Istituto di Catechetica, a carattere nazionale, andava promovendo corsi intensivi per la formazione dei docenti di religione, nell'ambito pedagogico-didattico. Anche la casa editrice ElleDiCi, pubblicava libri di testo (vedi "Progetto Uomo"), per l'insegnamento della religione, che ripercorrendo in modo puntuale i programmi del 1979, per le scuole medie, tentava di stabilire una base omogenea per quanto concerne la conoscenza dei contenuti, attraverso un approccio antropologico-biblico.

Anche la rivista della Queriniana *Religione & Scuola*, ebbe il merito di suscitare l'attenzione dei docenti di religione cattolica, verso un rinnovamento dell'insegnamento della religione, mediante l'approccio antropologico, e pubblicava in quegli anni, sussidi e quaderni attivi, soprattutto per le scuole medie inferiori.

Per ulteriori approfondimenti si veda: BISSOLI CESARE, *Identità e statuto Giuridico dell'insegnamento della religione cattolica in Italia*, in GEVAERT J.-GIANNATELLI R. (a cura di), *Didattica dell'insegnamento della religione*, ElleDiCi, Leumann-Torino, 1988, p. 32-47

<sup>10</sup> Per quanto riguarda l'istituto dell'idoneità si deve fare riferimento al Nuovo CODICE DI DIRITTO CANONICO, 1983, Canone 804§2, che recita: *L'Ordinario del luogo si dia premura che coloro, i quali sono deputati come insegnanti di religione nelle scuole, anche non cattoliche, siano eccellenti per retta dottrina, per testimonianza di vita cristiana e per abilità pedagogica.*

Per quanto riguarda il riconoscimento dell'idoneità si veda anche: CEI, Delibera n° 41, 1990, §1: *L'Ordinario del luogo che riceva da parte di fedeli laici, religiosi o chierici domanda per il riconoscimento dell'idoneità ad insegnare religione cattolica nelle scuole pubbliche o nelle scuole cattoliche, è tenuto a verificare il possesso dei requisiti richiesti dal diritto. In particolare, l'Ordinario del luogo deve accertarsi, mediante documenti, testimonianze, colloqui o prove scritte, che i candidati si distinguano per retta dottrina, testimonianza di vita cristiana e abilità pedagogica....*

<sup>11</sup> DPR 751 del 14.12.1985: già citato alla nota 3.

4§4, indica, comunque, quattro differenti percorsi formativi, che di fatto entrarono a regime.

I docenti per essere nominati, dovevano possedere necessariamente almeno uno di quei titoli.

Questo significa che, attualmente insegnano docenti con competenze iniziali e sensibilità, molto differenziate: tutto questo a sua volta si è intrecciato, e si è dovuto misurare, durante questi anni, con una fase di sperimentazione di nuovi percorsi formativi, promossi dal Ministero della Pubblica Istruzione, soprattutto per quanto riguarda gli istituti della secondaria superiore, in tutto il territorio nazionale<sup>12</sup>.

Questa fase ha visto i docenti di religione cattolica, impegnati ad adattare i contenuti dell'insegnamento della religione a quei nuovi percorsi didattici, creando involontariamente forti differenze circa le conoscenze da offrire agli studenti che successivamente al 1985 si fossero avvalsi dell'IRC, nonostante fossero stati emanati nel 1987, i programmi ministeriali per l'IRC, in esecuzione all'Intesa<sup>13</sup>.

Per molti studenti, in quest'ultimo decennio (anni scolastici: 1990-91 e 2000-2001), l'insegnamento della religione si è concluso con la conoscenza, anche approfondita, di contenuti monotematici, su ambiti, spesso solo trasversali alla religione cattolica: questo perché il docente di IRC, inserito nel consiglio di classe di alcune sperimentazioni nazionali, si vedeva "quasi" costretto, per stare al passo con la realtà contingente e talvolta anche locale, ad affrontare l'argomento suggerito dell'area di sperimentazione ministeriale o del progetto di Istituto, elaborati all'interno dei consigli di classe, approvati dai Collegi docenti e dagli organismi istituzionali a livello nazionale.

Si trattava di scelte educative e didattiche fatte esclusivamente per non essere esclusi o marginalizzati e comunque poter rispondere a quelle esigenze culturali e di senso dei propri studenti.

Molti docenti, infatti si sono preoccupati, per certi versi a buon diritto, di mantenere alta la percentuale degli avvalentisi, di

<sup>12</sup> In questo caso, si fa riferimento alle cosiddette maxisperimentazioni (controllate e unificate a livello nazionale dalla cosiddetta "sperimentazione Brocca") negli Istituti Magistrali, che da quattro anni di studio passarono a cinque anni trasformandosi in Liceo sociopsicopedagogico; alle Scuole Magistrali che, da tre anni passarono a cinque anni; alle sperimentazioni negli istituti professionali, negli istituti tecnici commerciali, negli istituti industriali che cercavano percorsi innovativi per rispondere alle esigenze della società e del mondo del lavoro.

<sup>13</sup> DPR n° 339 del 21 Luglio 1987: *Approvazione del programma di insegnamento della religione cattolica nelle scuole secondarie superiori pubbliche, ivi compresi i licei artistici e gli istituti d'arte*, in GU n° 187 del 12 agosto 1987, che sostituivano i Programmi per l'insegnamento della religione nella secondaria superiore del 1967; DPR n° 350 del 21 luglio 1987: *Approvazione del programma di insegnamento della religione cattolica nella scuola media pubblica*, in GU n° 199 del 27 agosto 1987, che sostituivano i Programmi per l'insegnamento della religione nelle scuole medie del 1979.



costruire una credibilità dell'IRC nelle relazioni con i colleghi delle altre discipline, mediante un'attiva partecipazione agli organi collegiali, alla elaborazione dei Progetti educativi di Istituto, e successivamente ai Piani dell'offerta formativa, forse, a scapito di un reale e concreto svolgimento dei programmi ministeriali specifici<sup>14</sup>.

Si può dire che questa libertà, che di fatto era sollecitata dagli stessi programmi ministeriali, specifici di IRC, nella parte dedicata alle indicazioni metodologiche, e che invitava i docenti a definire la programmazione, con la possibilità di utilizzare una pluralità di modelli attuativi<sup>15</sup>, e di attività multidisciplinari e interdisciplinari, ha per un verso, promosso una creatività e una profusione di nuove competenze da parte dei docenti, che si sono dovuti preparare e studiare, ma ha avuto anche risvolti non sempre positivi, che lasciamo soltanto immaginare, soprattutto quando la traduzione dei programmi è stata parziale, e non ha tenuto conto che le diverse prospettive sono e devono essere complementari<sup>16</sup>.

Inoltre va detto che la interdisciplinarietà è oggettiva, vale a dire c'è concreto rapporto e correlazione tra le differenti discipline, solo se si parte da un dato conosciuto concretamente per aprire nuovi orizzonti, mentre si dà il caso che, attualmente, il tessuto culturale, con il quale l'insegnante di religione, ogni giorno incontra i suoi alunni e studenti, è molto frammentato e differenziato. Vale a dire che gli studenti, di fatto, non posseggono, al termine del corso

<sup>14</sup> Cfr. MALIZIA GUGLIELMO-TRENTI ZELINDO (a cura di), *Una disciplina al bivio. Ricerca sull'insegnamento della religione cattolica nell'Italia degli anni 90*, SEI, Torino, 1996, p. 3-9

<sup>15</sup> ...è possibile una pluralità di modelli attuativi che tengano conto di prospettive diverse e insieme complementari: la prospettiva biblica, teologico-sistemica, antropologica, storica. Si vedano i Programmi di insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria superiore, alle Indicazioni Metodologiche III, 2, 1987.

<sup>16</sup> Sarebbe interessante censire i titoli di questi progetti, realizzati solitamente nella dimensione "multidisciplinare", più che "interdisciplinare", per rendersi conto che il più delle volte quei percorsi sono parziali se non addirittura riduttivi dell'insegnamento della religione cattolica. Alcuni esempi: *La Shoah*, con relativo viaggio a Trieste alla risiera di San Saba, viaggio a Milano alla comunità ebraica, viaggio ad Auschwitz (questo percorso didattico è stato realizzato in molte scuole di tutta l'Italia, anche perché diffuso, in forme "pre-confezionate" da docenti di storia, "ideologicamente" vicini a quel fronte di accuse rivolte ai cosiddetti "silenzii di Pio XII", e con i quali si è dovuto lavorare in termini interdisciplinari tentando di correggere la lettura riduttiva, documentandosi con grandi difficoltà, per contrastare e correggere interpretazioni storiche errate). A questo tema, si sono aggiunti moltiplicandosi nelle forme più svariate, segmenti di tematiche a volte non sufficientemente coordinati con lo specifico dello statuto epistemologico dell'IRC: *Bioetica; Aborto; Metodi contraccettivi; Religiosità e folklore; I Crocifissi nei secoli; Le sette; Studi sul satanismo; Ateismo; Maghi e magie; Il sale nella Bibbia; Il pane; Il vino, i pizzi ed i merletti; Il viaggio (con collegamenti al Giubileo); Nella rete dei Frati...(tecnologie moderne e religione); Ideologie e religione; Totalitarismi e religione; La donna e la Madonna nel '900; La donna nella Bibbia e nella letteratura; Il senso e il non senso del vivere; Il disagio della vita...*

di studi, reali conoscenze del patrimonio culturale e valoriale del cattolicesimo, tale da permettere loro un concreto collegamento dei dati conosciuti.

La forte differenziazione dell'offerta, dunque, non sempre ha reso, secondo la mia personale esperienza, un buon servizio all'insegnamento della religione cattolica in quanto "disciplina": ci si è trovati, infatti, dinanzi ad una foresta di percorsi, spesso disorganici e frammentati, al punto che dinanzi a certe realtà, c'è da chiedersi se dopo cinque anni di frequenza dell'insegnamento della religione cattolica, nella secondaria superiore, gli studenti sappiano chi è Gesù Cristo, che cosa è la Bibbia, la Chiesa Cattolica, o la peculiarità del messaggio evangelico.

Di fatto, la non omogeneità, almeno per i nuclei fondamentali, vanifica l'immane lavoro degli stessi docenti di religione cattolica e rende l'insegnamento inefficace sotto il profilo storico, culturale e pedagogico.

Qualcuno potrebbe obiettare che tutto questo accade, ed è accaduto, anche nelle altre discipline scolastiche: può essere vero, ma si deve ricordare che per le altre materie prima o poi nel corso degli studi si è costretti a recuperare alcuni standards minimi, conoscenze precise, necessarie per poi affrontare gli esami finali, vale a dire *l'esame di maturità*, ed oggi *l'esame di stato*, il quale essendo "tarato" a carattere nazionale, e dunque "prescrittivo", costringe alunni e docenti, per quanto attiene alle materie di esame a percorrere, anche se in modo globale, obbligatoriamente alcuni contenuti.

Gli stessi docenti delle discipline, oggetto di esame di stato, sono "costretti" ad attenersi a svolgere una programmazione che di fatto è controllata da una istituzione centrale nel momento degli esiti formativi, e questo non accade invece per quanto riguarda l'insegnamento della religione cattolica.

Nella scuola media inferiore, le esperienze risultano invece più omogenee, soprattutto perché, sia i docenti sia gli studenti fanno ricorso ai libri di testo con più sistematicità, rispetto alle scuole superiori. E questo fatto, a lungo termine ha promosso, una formazione in itinere, più omogenea, anche dei docenti di IRC, che hanno dovuto studiare quei libri per poterli utilizzare con i loro alunni.

Successivamente al 1990, man mano che gli Istituti Superiori di Scienze religiose andavano a regime, nella formazione dei docenti che acquisivano i titoli previsti dall'Intesa, si assiste ad un numero sempre crescente di laici, ai quali viene affidato l'insegnamento della religione nelle scuole medie inferiori e superiori, mentre diminuisce di anno in anno il numero dei sacerdoti che mantengono l'insegnamento<sup>17</sup>.

<sup>17</sup> Per una documentazione oggettiva di questi dati si veda: MALIZIA GUGLIELMO, *Il sondaggio sugli IdR della Media*, in MALIZIA GUGLIELMO-TRENTI ZELINDO, *Una disciplina al bivio*, SEI, Torino, 1996, p. 22.

## 1.2. Gli insegnanti della scuola materna ed elementare

Per quanto riguarda la scuola materna ed elementare è necessario registrare una situazione molto particolare, infatti, insegnano religione cattolica, almeno due diverse categorie di docenti che possiedono una formazione iniziale, relativamente all'IRC, molto differenziata.

La prima fascia sono gli insegnanti cosiddetti "di classe", riconosciuti idonei, che si sono resi disponibili all'IRC: questi hanno seguito il corso di studi degli Istituti magistrali e dunque possiedono elementi generali di psicopedagogia e didattica; hanno frequentato l'insegnamento della religione cattolica durante il corso di studi; hanno frequentato, a seconda del territorio nel quale insegnano, corsi di aggiornamento predisposti dalle Diocesi, che hanno proposto offerte di aggiornamento in servizio, anche se non sempre organiche, talvolta concentrandosi sui metodi, altre volte sui contenuti specifici collegati all'attualità, spesso senza che però emergessero, le reali chiavi di lettura riguardo all'essenza del cristianesimo-cattolico nella storia della società e nella cultura italiana ed europea.

Questi insegnanti, a loro volta, nei loro corsi di studio magistrali, hanno ricevuto un insegnamento della religione che oscillava tra dimensione antropologico-esistenziale ed esperienziale, e dimensione storico-dottrinale, senza, però, ricevere precisi orientamenti di didattica per l'insegnamento della religione cattolica nelle scuole elementari o materne, salvo in qualche rara esperienza.

Molti di questi insegnanti, certamente in buona fede, concentrano il loro insegnamento di IRC, durante i periodi di Natale e Pasqua, convinti di assolvere al loro compito e fanno oscillare l'offerta formativa tra dimensione catechistica e dimensione naturalistica o moralistica della religione<sup>18</sup>.

La seconda fascia, oggi in crescita in tutto il territorio nazionale, è caratterizzata dagli insegnanti detti "specialisti". Si tratta di quegli insegnanti nominati per quelle ore di insegnamento per le quali gli insegnanti di classe non si sono resi disponibili.

Questi insegnanti, per la maggior parte, hanno come formazione iniziale il corso magistrale (Scuola magistrale ed Istituto magistrale), oppure hanno frequentato i corsi sperimentali che sono stati attivati su tutto il territorio nazionale dal Ministero della Pubblica Istruzione, a sostituire i vecchi corsi magistrali; in questo caso si fa

<sup>18</sup> Non si tratta di dati censiti in modo preciso, ci si riferisce a elementi raccolti da un osservatorio personale mediante l'esperienza di più di venti anni di corsi di formazione per insegnanti di religione in differenti realtà e Diocesi, in Sardegna e nella penisola.

riferimento alle maxisperimentazioni degli anni '90, agli indirizzi sociopsicopedagogici della sperimentazione Brocca<sup>19</sup>.

Molti tra questi docenti hanno frequentato corsi di qualificazione teologico professionali promossi dalle singole Diocesi, oppure hanno frequentato l'Istituto di Scienze religiose, o l'Istituto Superiore di Scienze religiose, e dunque si sono in qualche modo accreditati, mediante la formazione specifica e la conseguente idoneità, la possibilità di svolgere l'insegnamento della religione in questi gradi di scuola, con delle competenze qualificate<sup>20</sup>, e corrispondenti al dettato legislativo.

2.  
Le urgenze  
di aggiornamento  
e riqualificazione  
teologico-  
professionale  
relativamente  
al "Documento  
Nazionale  
Conclusivo"  
per l'ipotesi  
di nuovi programmi  
di insegnamento  
della religione  
cattolica  
e per la formazione  
dei docenti di IRC  
dinanzi alle riforme  
scolastiche

Questo quadro della situazione, seppure molto generale, in ordine alla formazione dei docenti di religione cattolica, pone in luce l'urgenza di attivare nuove forme per l'aggiornamento e la riqualificazione dei docenti in tutto il territorio nazionale, soprattutto alla luce della Legge sull'Autonomia delle istituzioni scolastiche<sup>21</sup>, la più recente proposta di riforma di riordino dei cicli dell'istruzione<sup>22</sup>, i radicali cambiamenti della cultura italiana nell'orizzonte europeo<sup>23</sup> e mondiale, e soprattutto l'avviata sperimentazione

<sup>19</sup> Il Progetto Brocca, e la relativa sperimentazione dei nuovi programmi ha riguardato l'istruzione classica, scientifica e magistrale, mentre l'istruzione tecnica è stata rinnovata con il modello dei progetti assistiti, come ad esempio il Progetto '92 dell'istruzione professionale, oppure il Progetto *Sirio*, il Progetto *Alfa*, il Progetto *Igea*, il Progetto *Cerere*, Progetto *Tempt*, il Progetto *Ibis*, il Progetto *Geo*, il Progetto *Abacus*, il Progetto *Ergon*, il Progetto *Orione*, il Progetto *Nautilus*, il Progetto *Erica*, il Progetto *Michelangelo*, il Progetto *Leonardo*, ...ed altri ancora.

<sup>20</sup> Per una documentazione oggettiva di questi dati si veda: MALIZIA GUGLIELMO, *Il sondaggio sugli IdR delle Elementari*, in MALIZIA GUGLIELMO-TRENTI ZELINDO (a cura di), *Una disciplina al bivio*, SEI, Torino, 1996, p. 10-11.

<sup>21</sup> Cfr. Legge 59/97, art. 21, *Autonomia delle istituzioni scolastiche*, in GU del 17.3.1997.

<sup>22</sup> Per quanto riguarda il Riordino dei cicli, dopo la prima Proposta Berlinguer, vi sono state delle modifiche, attualmente ancora non definite, per cui non si è in grado di riferire in modo oggettivo, quale struttura avrà la scuola che si sta ridisegnando. Ad oggi, comunque si deve fare riferimento alla Proposta di riforma degli ordinamenti scolastici presentata dal Ministro Letizia Moratti al Consiglio dei Ministri in data 1° febbraio 2002: *"Una scuola per crescere"*, con la quale si dà la Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e di formazione professionale. Si veda: [www.istruzione.it/news/2002/disegno\\_cicli.shtml](http://www.istruzione.it/news/2002/disegno_cicli.shtml) 02.02.02.

<sup>23</sup> A questo proposito si può vedere il Libro Bianco della Commissione Europea che prende il nome di "Rapporto Delors" citato con il nome dell'allora Presidente della Commissione, che in quella occasione mise in luce i principi fondamentali delle azioni da avviare per la valorizzazione del "capitale umano", per tutta la durata della vita attiva, partendo dall'istruzione di base e avvalendosi della formazione iniziale per inserirvi poi la formazione continua. Cfr. DELORS JACQUES, *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'Unesco della Commissione Internazionale sull'educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma, 1997.

nazionale per l'ipotesi di nuovi programmi per l'insegnamento della religione cattolica, in ogni ordine e grado di scuola<sup>24</sup>.

La formazione, l'aggiornamento e la riqualificazione potranno essere intrapresi considerando le coordinate tracciate dal "Documento Nazionale Conclusivo" per l'ipotesi di nuovi programmi di IRC, e forse andrebbero affrontati mediante percorsi individualizzati, valutando le esigenze dei singoli docenti nella loro situazione di base, e allo stesso tempo mediante un'offerta omogenea, che sia in qualche modo uguale per tutti e interessi a grande raggio tutto il territorio nazionale.

Tutto questo in considerazione del fatto che vi sono docenti per i quali è meglio potenziare l'area didattico-pedagogica, mentre vi sono docenti per i quali sarebbe opportuno potenziare l'ambito storico-biblico-teologico<sup>25</sup>.

Non si può escludere, a questo punto, che l'aggiornamento e la riqualificazione possano realizzarsi, mediante convenzioni e accordi con il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, dagli stessi Istituti di Scienze religiose<sup>26</sup>, e dove fossero presenti, anche dalle Facoltà teologiche, in modo da offrire a tutti i docenti in servizio, tenendo conto dei titoli che possiedono, una sorta di "master", mediante la frequenza obbligatoria di percorsi personalizzati.

Questi percorsi, dovranno essere certificati con l'accredito di un totale di ore di aggiornamento e di riqualificazione, tali da soddisfare quelle nuove esigenze per esercitare la professione docente

<sup>24</sup> Vedi CM n° 415 del 14 Ottobre 1998 relativa alla "Sperimentazione sui programmi di religione cattolica nella prospettiva dell'Autonomia della Scuola", e il Decreto del Ministro del 4 febbraio 1999 relativa alla Costituzione dell'Osservatorio sulla sperimentazione.

<sup>25</sup> Per fare un esempio si riferisce qui di seguito un dato rilevato nel 1995 che riguarda gli insegnanti delle secondarie superiori: "È un dato di fatto che gli Idr sembrano ritenere più importante aggiornarsi sempre più nelle discipline di carattere psico-socio-pedagogico-didattico (84,4%) piuttosto che in quelle biblico teologiche (43,5%)". Vedi PIERONI VITTORIO, *Il campione degli Idr delle Secondarie Superiori*, in MALIZIA GUGLIELMO-TRENTI ZELINDO (a cura di), *Una disciplina al bivio*, Sei, Torino, 1996, p. 32-43.

<sup>26</sup> Per quanto riguarda il contributo degli Istituti di scienze religiose allo sviluppo delle scienze religiose nel tessuto culturale si vedano gli Atti del Convegno Nazionale degli ISR/ISSR, in *Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale della CEI, Gli Istituti di Scienze Religiose al servizio della fede e della cultura, Roma 3-4 giugno 1998*, n° 4, Ottobre, 1999.

corrispondente all'evoluzione e allo sviluppo avvenuto in tutti gli ambiti della cultura<sup>27</sup>.

A questo punto, non si può sottacere che le problematiche legate alla mancanza di un nuovo stato giuridico<sup>28</sup>, per il quale, volutamente, in questo momento non si intende argomentare, hanno spesso orientato molti docenti ad acquisire altro titolo di studio, dunque altra laurea, che fosse riconosciuto in ambito civile, sottraendo tempi all'aggiornamento ed all'approfondimento dei contenuti specifici di IRC.

A questo problema, che comunque, deve essere letto e interpretato positivamente, in quanto, quei docenti hanno acquisito un'altra laurea, e si sono qualificati, seppure diversamente, sul piano culturale e professionale, si aggiunge l'onere dell'enorme lavoro che questi docenti svolgono nei consigli di classe attivati per la programmazione educativa e didattica e nelle collaborazioni organizzative della scuola.

Questa complessità del problema è esplosa soprattutto in questi ultimi anni, a motivo delle nuove esigenze della scuola dell'Autonomia, la quale prevedendo la puntuale pubblicazione del "Piano dell'Offerta Formativa" e prima ancora del "Progetto Educativo di Istituto", della "Carta dei Servizi" ha sottoposto i docenti di Religione cattolica ad un "surplus" di lavoro rispetto agli altri docenti delle altre discipline, soprattutto se si considera che soltanto con la puntuale presenza attiva dei docenti di religione cattolica, si è potuto menzionare e fare riferimento preciso dell'IRC in questi documenti istituzionali<sup>29</sup>, che la scuola dell'Autonomia si è data per rendere trasparente il progetto educativo offerto ai cittadini.

<sup>27</sup> "L'educatore di cultura religiosa nel contesto attuale sembra caratterizzarsi in sintesi per le seguenti capacità:

- promozione di processi di assimilazione e rielaborazione di cultura e della dimensione religiosa ed in particolare cristiano-cattolica presente in essa;
- valorizzazione delle condizioni collaborative e collegiali nel contesto educativo della scuola".

Si veda RUTA GIUSEPPE, *La valenza formativa della valutazione nel processo didattico*, in Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Nazionale della CEI, n° 1, Agosto 2000, p. 144-168.

<sup>28</sup> L'attuale stato giuridico dell'insegnante di religione è costituito, nonostante i nuovi Accordi di Villa Madama (1984), dalla Legge 824 del 1930, e da tutta una serie di Circolari Ministeriali che ne hanno continuamente riconfigurato la situazione amministrativa. Per avere un quadro giuridico si veda CICATELLI SERGIO, *Prontuario giuridico IRC. Raccolta commentata delle norme che regolano l'insegnamento della religione nelle scuole di ogni ordine e grado*, Queriniana Brescia, 2001; si veda anche BONATI VITTORIO, *Aspetti educativi ed amministrativi dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola secondaria*, in REZZAGHI ROBERTO (a cura di), *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria. Problemi educativi e didattici*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 149-167.

<sup>29</sup> Cfr. BERTAGNA GIUSEPPE, *Pei e carta dei servizi: l'autonomia scolastica al servizio dell'educazione*, in REZZAGHI ROBERTO (a cura di), *Insegnare religione cattolica...* op. cit., p. 43-60.

Dal "Documento Nazionale Conclusivo" emergono chiari alcuni ambiti di aggiornamento e riqualificazione che si possono così enucleare per aree di riflessione e di studio:

Dimensione antropologico-esistenziale	Dimensione della cultura contemporanea <sup>30</sup>	Dimensione Storico-Biblica-teologica	Dimensione Etico-morale
<p>Le domande di senso dell'uomo nelle diverse età della vita: nell'infanzia, nella fanciullezza, nell'adolescenza, nella giovinezza, e nelle diverse situazioni esperienziali: di salute, di malattia, di status economico, nella cultura contemporanea, in particolar modo nella cultura occidentale; il mondo, la creazione, l'unicità della persona umana, la domanda di verità, l'origine della Legge morale e i rapporti con le leggi civili, nazionali e trasnazionali; io e gli altri, il rapporto tra uomini di etnie e culture diverse, i rapporti tra uomini di religioni diverse, i rapporti tra uomini di differenti sistemi di significato, in un mondo di comunicazione di massa. L'essere "uomo", l'essere "donna"; l'identità, l'unicità e l'appartenenza.</p>	<p>La concezione dell'uomo nella società attuale: le filosofie di vita nelle prassi contemporanee (culture occidentali, asiatiche, africane..., le differenti realtà economiche: paesi industrializzati, paesi in via di sviluppo, terzo e quarto mondo) la globalizzazione, la multiculturalità, il pluralismo religioso, l'ecumenismo, le religiosità popolari, l'incontro e il dibattito attorno alle differenti religioni presenti nel proprio territorio. Le risposte di senso, nelle religioni monoteiste. Il dialogo e il non-dialogo tra uomini appartenenti a religioni diverse e a culture diverse. Le persone agnostiche, e l'ateismo pratico. Correlazioni con i contenuti delle altre discipline prescritte dai programmi ministeriali e comunque del patrimonio culturale italiano ed europeo. La nuova cultura delle tecnologie e di Internet.</p>	<p>Il senso dell'uomo, in quanto creatura, secondo la rivelazione biblica. Il Dio biblico secondo la rivelazione nell'Antico Testamento. Il Dio di Gesù Cristo nel Nuovo Testamento alla luce delle nuove letture storiche, esegetiche, archeologiche, semantiche e linguistiche della Bibbia. La centralità della persona storica di Gesù di Nazareth secondo le nuove acquisizioni delle conoscenze storiche, archeologiche, e di raffronto con l'Ebraismo, il messaggio di Cristo mediato dalla vita dei cristiani nella Chiesa. La Chiesa, nella sua storia di popolo di Dio, cioè di storia dei cristiani nel mondo, specialmente mediante il contributo sviluppato allo sviluppo della cultura e della salvaguardia dei diritti dell'uomo, in Italia e in Europa.</p>	<p>La centralità della persona umana nell'orizzonte filosofico universale. Il senso ed il significato della vita umana, in se stessa, e dinanzi alle nuove scoperte nel campo scientifico: il nascere ed il morire, la malattia e la sofferenza, la giovinezza e la vecchiaia. Le cure sanitarie, e le conoscenze genetiche. Le sfide della bioetica. La famiglia, quale nucleo fondante la società civile: i rapporti di amore e di solidarietà. L'alfabetizzazione dell'uomo e il diritto di tutti ad accedere alla cultura secondo la Carta dei Diritti dell'uomo. La politica nella propria società civile, nei rapporti nazionali e trasnazionali. La finanza, i rapporti economici interni al proprio paese, e nelle relazioni internazionali nell'economia mondiale. L'interdipendenza tra i popoli in un'era di globalizzazione e di sfruttamento iniquo delle risorse della terra.</p>

<sup>30</sup> Cfr. CONFERENZA EPISCOPALE ITALIANA, *Progetto culturale orientato in senso cristiano*, 1997. Cfr. PONTIFICIO CONSIGLIO PER LA CULTURA, *Per una pastorale della cultura*, 1999.

Le dimensioni appena enunciate sono, comunque, una ulteriore esplicitazione di un'ampia riflessione, già oggetto di studio e di analisi, da parte del settore IRC della Conferenza Episcopale Italiana, che ha condotto da diversi anni una rilettura dei programmi di IRC del 1987, e considerando i nuovi bisogni di formazione degli Insegnanti di religione.

Per una questione di brevità, le domande di formazione in grado di far fronte alle nuove esigenze degli insegnanti di religione, potrebbero essere così riassunte<sup>31</sup>:

Formazione culturale di base	Formazione ecclesiale	Formazione pedagogica	Formazione disciplinare scolastica	Formazione didattica
Riflessione critica sulle teorie della cultura contemporanea; conoscenza delle grandi tematiche del dibattito teologico, filosofico, scientifico contemporaneo, abilità a far dialogare la fede e la cultura...	"Essere" espressione vitale della presenza della Chiesa nel sociale e nel civile... in relazione costante con la comunità cristiana che vive nel territorio...	Conoscenza critica del rapporto pedagogia-scienze dell'educazione; conoscenza della pedagogia scolastica... della specificità della scuola.. della complementarità con le altre istituzioni educative... padronanza delle capacità relazionali e professionali...	Conoscenza approfondita del profilo disciplinare specifico... nel quadro della cultura generale e della cultura contemporanea... Padronanza adeguata dei contenuti specifici di IRC...	Formazione didattica specifica per l'IRC: teorie dell'apprendimento e degli strumenti di intervento didattico... progettazione, programmazione, verifica e valutazione capacità di sperimentazione, acquisizione di competenze nella relazione e nella comunicazione educativa....

<sup>31</sup> La tabella riassume il primo punto di una delle relazioni tenuta al IV Incontro nazionale dei responsabili diocesani per l'IRC. Si veda REZZAGHI ROBERTO, *Progetto di Formazione in servizio per insegnanti di religione*, in idem, (a cura di), *Insegnare religione cattolica nella scuola secondaria. Problemi educativi e didattici*, La Scuola, Brescia, 1997, p. 127-146;

Per quanto riguarda eventuali itinerari di formazione si possono vedere: Le schede per la formazione, nel Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale della CEI, n° 3, Luglio 2001, p. 147- 201; nello stesso Notiziario, in particolare, si veda: MACCHIETTI SIRA SERENELLA, *La formazione per i docenti della scuola dell'infanzia e della scuola di base nel contesto della riforma in atto*, p. 205-211; DAMIANO ELIO, *La formazione in servizio per i docenti della scuola superiore secondaria nel contesto della riforma in atto*, p. 212-221.



Il "Documento Nazionale Conclusivo"<sup>32</sup>, si presenta come documento "prescrittivo", in quanto documento che esprime i risultati di una sperimentazione controllata a livello istituzionale e nazionale, e allo stesso tempo capace di generare creatività originali, sia nella proposta in ordine alla eventuale elaborazione di curricoli, sia nello strumento attuativo, ed esige di conseguenza una riqualificazione e una rivisitazione della formazione in servizio dei docenti di religione in tutti gli ordini e gradi di scuola.

Il "Documento" possiede in sé, nella struttura, la finalità per orientare i docenti ad una certa omogeneità ed unitarietà, nella predisposizione degli interventi educativi e culturali, non solo in ordine alla scelta dei contenuti del cristianesimo cattolico, ma anche nella ricerca delle metodologie e delle strategie educative, senza per questo togliere la libertà e l'originalità di creare e inventare percorsi sempre più innovativi.

Le matrici progettuali<sup>33</sup>, che costituiscono lo "strumento attuativo", in forma dinamica, della proposta di nuovi programmi per la elaborazione dei curricoli, nei diversi ordini e gradi di scuola, e nei diversi indirizzi, fanno riferimenti concreti ai contesti ed ai vissuti nei quali i contenuti cristiani si sono sviluppati e attualmente si sviluppano, e quali contributi quegli stessi contenuti hanno originato e continuano ad originare.

Di per sé la matrice progettuale non esonera il docente dalla elaborazione di una programmazione coerente alle esigenze dei destinatari, utilizzando strumenti per l'analisi dei bisogni formativi, e strategie didattiche capaci di efficacia educativa.

<sup>32</sup> In questo lavoro ci si riferisce al *Documento Conclusivo della sperimentazione nazionale sull'IRC per la formazione dei docenti di religione della Scuola dell'infanzia, della Scuola elementare e della Scuola media inferiore, e della Scuola secondaria superiore*, in Notiziario Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale, n° 3, luglio 2001.

<sup>33</sup> "La matrice progettuale è concepita come uno strumento concettuale intermedio tra il programma e la programmazione, che funge, per così dire, da interfaccia tra il tema da trattare e l'organizzazione concreta di una unità di lavoro, orientandone in modo aperto l'elaborazione. In questo senso è strumento dinamico, potenzialmente generativo di molteplici programmazioni, capace di valorizzare la professionalità docente". Cfr. Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria generale della CEI, n° 2, Agosto 2000, p. 160.

"La matrice progettuale è concepita come uno strumento concettuale che orienta la programmazione del docente secondo quattro criteri di qualità previsti per l'insegnamento scolastico nella scuola della riforma: l'attenzione

- all'esperienza dell'alunno e alle sue domande;
- ai possibili rapporti interdisciplinari, interreligiosi, interculturali;
- alla chiarezza del contenuto confessionale;

- alla realizzazione di una coerente sintesi conclusiva". Cfr. Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale della CEI, n° 3, Luglio 2001, p. 159.

Il "Documento" pone in evidenza come l'incontro tra i cristiani e le altre persone nelle diverse epoche e nelle differenti culture, ha promosso una sorta di "contaminazione" vicendevole al punto da creare sempre nuovi movimenti di pensiero, sviluppando sempre nuove ispirazioni nell'arte, nella letteratura, nella musica, nel costume e nell'etica, costituendo, così, nel tempo un patrimonio ineludibile e che non può essere ignorato.

Nel nostro tempo, caratterizzato dalla massificazione delle culture, non è casuale ricordarne l'importanza sul piano dei valori, e soprattutto in ordine alla dimensione dell'essere e dell'appartenere della persona ad una storia e ad una realtà.

Il "Documento", detto, *conclusivo* della sperimentazione nazionale sull'IRC per la formazione dei docenti di religione della scuola dell'infanzia, della scuola elementare, della scuola media inferiore e della scuola secondaria superiore, costituisce nel suo insieme, un patrimonio di cultura che si è andato sviluppando con il contributo degli stessi docenti in servizio, grazie alla sperimentazione di due anni di lavoro, direttamente all'interno delle realtà scolastiche nel territorio nazionale e con il continuo raffronto e verifica che i docenti andavano costruendo con le esperienze dirette, e con il Comitato degli esperti investiti del compito, direttamente dal Ministero della Pubblica Istruzione e dalla Conferenza Episcopale Italiana.

Il "Documento Conclusivo" della sperimentazione nazionale presenta una ipotesi per la elaborazione di nuovi curricula (o programmi), di insegnamento della religione cattolica in Italia, corredata da una serie di matrici progettuali, vale a dire di percorsi che sviluppano, grazie al principio della "correlazione pedagogica"<sup>34</sup>, i contenuti del Cristianesimo Cattolico in relazione con i contenuti culturali che sono storicamente, e culturalmente ad esso connessi e con le differenti domande di senso e degli studenti.

Il "Documento", grazie alle matrici progettuali, che costituiscono, come è stato detto, lo strumento attuativo della proposta per la elaborazione dei curricula, anche se non dovessero essere assunte e sviluppate in modo rigido, ispirano comunque, il docente, a programmare gli itinerari educativo-didattici in maniera tale da realizzare sempre una correlazione tra il contenuto cristiano-cattolico e il con-

<sup>34</sup> Si tratta di sviluppare sempre il contenuto specifico di IRC in modo da realizzare una risposta significativa alle domande di senso dell'alunno e dello studente, visto come "persona", nel suo contesto storico, e nel suo vissuto di emozioni e sviluppo psicologico. Il principio della correlazione "...A scuola è inteso come principio didattico e comporta che i contenuti siano presentati con attenzione ai grandi interrogativi esistenziali dell'uomo in quanto tale, così che risultino significativi e interessanti per gli alunni". Per quanto riguarda la "correlazione" si può vedere il Notiziario dell'Ufficio Catechistico Nazionale/Quaderni della Segreteria Generale della CEI, n° 3, Luglio 2001, p. 158-159.

testo culturale al quale deve essere necessariamente collegato q  
l'argomento; dunque, non si tratta di un insegnamento finalizz  
esclusivamente alla semplice informazione, ma di un insegname  
capace di dare il senso ed il significato di quel contenuto, nel mome  
in cui quel contenuto incontra la storia e il vissuto degli uomini, cor  
loro gioie e le loro sofferenze, e soprattutto tenendo conto del momen  
particolare di vita che gli alunni e gli studenti vivono.

Proprio a motivo di questi tratti appena delineati, il Documen  
Nazionale, può costituire, per il docente di religione cattolica, anc  
una sorta di prontuario per l'autoformazione, perché ne orienta  
modo dinamico le linee per una continua ricerca personale.

A questo proposito si deve ricordare che la cosiddetta "spe  
mentazione controllata" ha realizzato una verifica, mediante qu  
stionari<sup>35</sup>, somministrati agli studenti, ai genitori, ai Capi di Istituto  
ed agli stessi docenti di IRC.

La raccolta dei dati ed una prima valutazione, confermano l'ac  
coglienza di eventuali indicazioni ministeriali per la elaborazione d  
nuovi curricula, e che il coinvolgimento degli studenti e delle famiglie  
ha messo in atto un processo di attenzione all'IRC, in tutte quelle  
scuole dove si è avviata la sperimentazione, creando, certamente  
anche nuove attese, seppure molto esigenti da parte dei destinatari<sup>36</sup>.

Scheda sintetica  
di punti salienti  
per l'elaborazione  
di nuovi curricula  
e per la formazione  
in servizio  
dei docenti  
di religione cattolica

Il Documento pone in luce i nuclei tematici fondamentali del  
l'insegnamento della religione cattolica, rispetto ai contenuti secon  
dari, vale a dire presenta una gerarchia dei contenuti e traccia la  
distinzione tra i contenuti primari e quelli secondari, in maniera da  
orientare il docente, ad attingere dalla propria formazione iniziale,  
quei contenuti praticabili in un'offerta formativa coerente alle esi  
genze dei destinatari e della loro formazione globale, ricercando  
continuamente una coniugazione possibile e credibile alla luce della  
storia contemporanea.

Questo significa che la *essenzializzazione* dei contenuti  
dell'IRC, deve essere significativa, dunque capace di sviluppare le

<sup>35</sup> I Questionari di verifica furono somministrati ai Docenti di IRC, agli alunni, ai  
genitori, ai Capi di Istituto, dopo una puntuale informazione agli organi collegiali, sia  
della sperimentazione in atto, sia dei nuovi itinerari didattici proposti, relativamente  
al lavoro di programmazione negli organi collegiali (Collegio dei Docenti e Consigli  
di Classe), i fac-simile dei questionari si trovano allegati nel Notiziario dell'Ufficio  
Catechistico Nazionale/Quaderni della segreteria generale della CEI, n° 2, Agosto,  
1999, p. 171-212.

<sup>36</sup> Cfr. REZZAGHI ROBERTO, *La sperimentazione nazionale biennale di IRC in vista della ste  
sura di nuovi programmi di religione*, in Notiziario dell'Ufficio Catechistico  
Nazionale/Quaderni della Segreteria generale della CEI, n° 4, Dicembre 2000, p. 37-59.

conoscenze nelle loro coordinate storiche, geografiche, culturali, senza cadere nell'enciclopedismo, tenendo conto della significatività degli argomenti selezionati, per l'oggi, o per meglio dire per il presente dei destinatari nelle loro caratteristiche emotive, e per rispondere alle loro esigenze culturali ed alle loro domande di senso ...

La struttura stessa delle matrici progettuali (= lo strumento attuativo), imposta in modo circolare l'attenzione al destinatario nel suo particolare momento di vita e sollecita l'insegnante ad approfondire di volta in volta i contenuti specifici di IRC e le sue coordinate storiche e culturali per giungere, comunque, ad una lettura ed interpretazione significativa e pregnante per quei destinatari.; si tratta di fatto del principio di fedeltà al contenuto oggettivo da comunicare e di fedeltà alla realtà del vissuto dell'educando.

L'articolazione e la distinzione delle matrici progettuali, tra percorsi prescrittivi e percorsi opzionali, permette al docente di non perdersi, nella selezione della molteplicità degli argomenti.

Il Documento contiene una miniera di informazioni che se tradotte con pazienza, potrebbero costruire, pur nella complessità delle innovazioni scolastiche, un patrimonio educativo circolare e ricorsivo, che a breve e a medio termine potrà produrre un processo educativo sistemico e profondo nel tessuto umano, culturale delle realtà scolastiche, elevando, inoltre, le competenze professionali specifiche di tutti i docenti di religione cattolica.

## Conclusioni

Consapevole che questa comunicazione non è esaustiva di tutte le problematiche ancora aperte, circa l'IRC e la formazione dell'Insegnante di religione, mi piace invece concludere, dicendo che ho valutato le situazioni con simpatia, soprattutto perché ho vissuto, e vivo intensamente in prima persona, questa professione, appassionandomi tutte le volte che mi relaziono con la persona dell'alunno, con le loro famiglie, con le loro storie, nella collaborazione attiva con i colleghi delle altre discipline, quando questi prendono a cuore la dimensione educativa dei destinatari, e nonostante la fatica delle relazioni professionali con le istituzioni: questo dimostra che prima delle programmazioni, e prima delle istituzioni c'è la persona: i bambini e le bambine...i ragazzi e le ragazze, i giovani e le giovani, con i loro vissuti e con il loro essere preziosi agli occhi di Dio...

Per questo, è importante che si mettano in atto tutte le sinergie, nonostante i dubbi, le perplessità, i cambiamenti, e comunque non sfuggano, a chi ha responsabilità educative, di fermarsi talvolta ad asciugare una lacrima e ad accendere un sorriso...e secondo l'icona biblica dei discepoli di Emmaus, farsi compagni di viaggio che in ascolto della Parola possano riconoscere il Crocifisso Risorto.



# Insegnamento della religione cattolica e riforme scolastiche

S. E. Mons. Arnaldo NICORA

Delegato della Presidenza della C.E.I. per le questioni giuridiche

L'illustrazione della situazione concernente l'annosa questione dello stato giuridico degli insegnanti di religione cattolica è già stata fatta in maniera concreta e appropriata dal Sottosegretario On. Valentina Aprea. Intendo offrire qualche valutazione peraltro personale, che non intende implicare più di tanto posizioni istituzionali autorevoli. Sono valutazioni derivanti anche dall'attenzione con cui da tempo seguio questa materia certamente irta di difficoltà.

Le annotazioni velocissime sono queste: mi unisco anch'io alla sottolineatura che faceva l'On. Aprea circa il fatto che finalmente un Governo della Repubblica prende l'iniziativa. Come noto, nel preambolo dell'Intesa del 1985, c'era quell'intento dichiarato da parte statale di procedere a un ripensamento dello stato giuridico. Ciò che ha sempre un po' stupito è stato il fatto che, a questo intento dichiarato, non fosse mai corrisposto un interessamento più sollecito e preciso da parte dei Governi della repubblica. Per la verità, nella prima repubblica, ci fu un Governo che era giunto quasi sulla soglia della presentazione di un disegno di legge ed era, se non ricordo male, durante un Governo Andreotti del 1990. C'era stato un disegno di legge molto sobrio (3 articoli), che era stato portato in Consiglio dei Ministri. Poi però, per le vicende che caratterizzavano spesso allora le durate dei governi, la cosa cadde quasi subito e non ebbe seguito. Poi per tutti gli anni '90 nessuno dei Governi che si sono succeduti aveva ritenuto di prendere l'iniziativa.

È vero che, talvolta alcuni provvedimenti possono avere una navigazione più felice se sono di origine parlamentare. Però quando ci sono dichiarazioni formali, anche se non impegni formalmente pattizi (infatti si trattava soltanto di un intento dichiarato in un preambolo, quindi in chiave unilaterale), è pur vero però che la responsabilità del Governo sotto il profilo politico è di per sé primaria.

È da rilevare con piacere che questa volta il Governo prende l'iniziativa; è questo un dato molto rilevante nel disegno di sviluppo storico di questa travagliata materia. L'augurio che c'è subito da fare a questo proposito è che, all'impegno preso dal Governo, corrisponda poi un altrettanto impegno da parte del Parlamento e che quindi si intrecci un tipo di confronto e di dialogo che permetta una conduzione il più possibile sollecita. Ma questo travalica evidente-

mente le nostre responsabilità, dal punto di vista pastorale, anche se credo suggerisce in ogni caso a tutti noi, per il tipo di contatti, di dialoghi, di occasioni di riflessione che si potranno avere, di mantenere un atteggiamento aperto in questa direzione costruttiva e non invece in una direzione che, per ottenere un presunto di più, finisca poi per diventare paradossalmente disturbante o addirittura bloccante dal punto di vista degli sviluppi ulteriori.

La seconda osservazione che vorrei fare è che, leggendo e rileggendo il testo del disegno di legge, mi pare che appiano fondamentalmente due caratteristiche globali: la prima è quella dell'equilibrio. Io lo giudicherei un testo equilibrato che mette a frutto in maniera abbastanza avveduta e puntuale tutto il travaglio che sta dietro. Come sempre nella vita non tutti i guai portano solo aspetti disturbanti o negativi... alla lunga fanno anche nascere aspetti di arricchimento, di miglior attenzione, di affinamento di alcuni profili. Qui mi pare che sia messo a frutto tutto questo. Il tratto primo che distingue il testo mi pare quello di un profondo equilibrio. Non ci sono esasperazioni né in un senso né in un altro; c'è un'attenzione a rispettare rigorosamente le competenze di tutti i soggetti in gioco. Non mi pare assolutamente che appaiano né tratti di ambigua facilitazione ad ogni costo né, all'opposto, tratti di "sospetto aprioristico" che diventa freno ed impedimento. C'è la ricerca di tenere insieme, al meglio, tutti i profili complessi che si presentano e, trattandosi di testi normativi, non è certamente facile da raggiungere. Bisogna quindi dare atto, sia a livello politico che a livello tecnico-ministeriale, che c'è stato un lavoro accurato sotto questo profilo.

Il secondo aspetto che appare, come tratto globale, è la coerenza, come già richiamava il Sottosegretario, con l'impianto ultimamente pattizio, da cui tutto questo trae origine, che porta con se inevitabilmente alcune singolarità ed alcune atipicità rispetto agli schemi correnti che vanno riconosciuti, accolti e valorizzati, e non invece visti come specie di contraddizioni e di carenze. Questo è un aspetto dove vale la pena di insistere, perché talvolta non viene tenuto presente da taluni, anche nell'ambito degli stessi insegnanti di religione.

Non si può mai dimenticare che qui non siamo in presenza di una semplice equiparazione sotto ogni profilo, con trasposizioni automatiche di figure e di istituti, siamo in presenza di una doverosa ricerca di una sostanziale uguaglianza tra gli insegnanti che però rispetti come valore, e non come limite, la natura pattizia della materia. Perché si oscilla talvolta con atteggiamenti un po' emotivi tra questi due estremi. Quando fa comodo ci si appella al fatto che c'è la singolarità concordataria e quando fa comodo fare il contrario si fa volentieri. Allora, in questo caso, bisogna tenere una linea di onesta coerenza. Bisogna stare al dato oggettivo ed il dato oggettivo è tendenzialmente questo: "pari dignità" però nel quadro di un

sistema che è un sistema singolare e atipico. Anche sotto questo profilo mi pare sia stato fatto uno sforzo non da poco per trovare i punti di equilibrio. Riguardo a questo vorrei riprecisare una cosa già trattata in precedenza, ma non sempre ben avvertita: quale è essenzialmente, la forza di una vittoria in un concorso, in rapporto a questa disciplina? La forza consiste nel fatto che l'Ordinario dovrà, per coprire il 70% dei posti, scegliere tra i vincitori del concorso. Questa è la garanzia che viene data. Non può essere data, come già appena sottolineato dal Sottosegretario, altra ulteriore garanzia in termini di cosiddette graduatorie. Correttamente, infatti, il disegno di legge parla di "elenco" e non di "graduatorie". La parola è stata scelta intenzionalmente, perché, di nuovo, la natura pattizia del sistema, fa sì che la impostazione del rapporto specifico insegnante-cattedra deve passare attraverso la classica procedura di "intesa" tra autorità ecclesiastica e autorità statale. Siccome ciò è nei patti non può essere surclassato da alcun concorso.

Quindi il concorso fa entrare nell'elenco di coloro tra i quali, obbligatoriamente l'Ordinario deve scegliere per coprire il 70% delle cattedre. Ma, garantito questo, poi c'è tutto il margine di doveroso rispetto della dimensione pattizia per cui, la scelta di una cattedra piuttosto che di un'altra dipende dall'Ordinario, d'intesa con l'Autorità scolastica.

Ho citato questo perché è uno dei punti che, qua e là, lascia sempre qualche interrogativo. Ogni spinta che andasse in senso diversificante non sarebbe affatto provvida. Oltre a creare immaginabili possibili complicazioni anche al cammino parlamentare, incorrerebbe in possibili censure dal punto di vista della legittimità sotto il profilo pattizio.

Ora, la domanda che nasce è: a chi giova tutto questo?

Quello che giova è che, alla fine, venga approvato un testo che sia il più perfetto dal punto di vista delle legittimità formali e sostanziali, in modo che finalmente ci si possa muovere, in questo ambito, con criteri di certezza giuridica e, nello stesso tempo, con rispetto anche di tutte le dimensioni pastorali che sono implicate.

La terza osservazione che vorrei fare è che il problema della qualificazione per essere abilitati all'insegnamento rimane di competenza della Chiesa. Questo è stato sottolineato con forza dal Sottosegretario, dichiarandolo scelta, anche qui, intenzionalmente voluta sotto il profilo politico generale dal Governo.

Questo credo che sia un elemento, alla fine, molto apprezzabile perché sgombra di nuovo il terreno da un'indebita sovrapposizione di livelli che si erano stranamente incrociati sulla fine della scorsa legislatura per una non sempre chiara considerazione della diversità e molteplicità dei profili che c'erano in gioco. Per garantire certe cose non si può pretendere una laurea; semmai si devono garantire per le vie possibili e previste la mobilità ecc., ma non si

può introdurre un elemento snaturante fondamentalmente. Adesso mi pare che siamo in presenza di un disegno di legge molto più limpido da questo punto di vista, che lascia però aperto ed un po' scoperto questo aspetto certamente importante. È altamente improbabile che, in presenza dello sviluppo generale della scuola in Italia, con le correlative esigenze di qualificazione degli insegnanti, noi si possa continuare a mantenere il livello di qualificazione che era stato previsto nell'85. Allora, ricordo che c'erano anche problemi banalissimi di possibilità di reperimento di risorse in tempi brevi, esigenze di urgenza operativa. Già allora si erano ipotizzate forme più alte di qualificazione. Oggi, a distanza di parecchi anni e in presenza di questi sviluppi ordinamentali nell'area scolastica italiana, bisognerà certamente affrontare questa questione.

Alla C.E.I. c'è già un gruppo che lavora in proposito: il Comitato per gli Istituti di Scienze Religiose sta riflettendo ampiamente sulla materia. C'è già stato un primo confronto con la Presidenza della C.E.I. e col Consiglio Permanente. La questione è molto intricata, perché pone questioni anche di eventuali ripensamenti dello stesso ordinamento canonico. Però credo che bisogna, con fatica e con impegno, andare avanti per cercare di arrivare a soluzioni che prevedano qualche innalzamento di livello qualificante.

Connesso con questo c'è il problema dell'aggiornamento che, in ogni caso, resta prezioso. Ed io mi associo anche in questo a quanto ricordava l'On. Moiola cioè al fatto che, attraverso quel Tavolo "C.E.I. - M.I.U.R.", che da tempo è stato istituito presso il Ministero, si è resa possibile una ricerca molto aperta, equilibrata e costruttiva di modalità di precisazione della formazione in servizio degli insegnanti che sarà da valorizzare molto se si vuole, nell'attesa di eventuali ripensamenti sui titoli di qualificazione, rispondere, intanto, sempre meglio alle esigenze di spessore qualitativo di una scuola che cambia.

L'ultima osservazione che vorrei fare è questa: il Governo ha fatto la sua parte prendendo l'iniziativa. Adesso, in un ordinamento democratico come il nostro, a base parlamentare, la parola spetta al Parlamento che è titolare della potestà legislativa.

Il passaggio parlamentare è sempre un passaggio che può dimostrarsi ricco, ma anche ricco di difficoltà e di fatiche. Allora ciascuno credo che dentro di sé auspicherebbe che le cose si possano muovere nel migliore dei modi. Il vero problema è che poi non bastano gli auspici... bisogna poi tutti dare una mano perché le cose possano andare così. Io penso che uno dei modi è quello appunto di evitare di presentare o di far presentare da qualche amico, delle richieste o delle pretese che finiscano per alterare questi equilibri delicati che, dopo anni, qui trovano una sistemazione, a mio giudizio, abbastanza soddisfacente. Perché, se si dovesse mettere in



movimento una serie di spinte di questo tipo, sappiamo e conosciamo tutti dall'esperienza cosa può avvenire. Può avvenire che le cose vadano per le lunghe, che si creino tensioni, che poi si insabbiino, che poi scattino le gelosie tra un ramo e l'altro del Parlamento. Insomma sappiamo come finiscono queste cose...

Allora il mio sommesso invito alla luce di una non breve esperienza in queste vicende, è un invito a un grande equilibrio per quel che dipende da ciascuno di noi. Ognuno qui ha responsabilità di diverso livello...le rispettiamo tutte e ciascuno ci metta buona volontà.

Io, di solito, altre volte mi dedicavo anche a qualche battuta, per tenere un po' su l'assemblea. Dirò soltanto che l'anno scorso mi sembra di aver concluso con lo spunto tratto dal libro di Giobbe, che ricorreva nella preghiera delle lodi recitate allora insieme che diceva: "Il Signore ha dato il Signore ha tolto...".

Però recitando le lodi stamattina all'alba mi sono accorto che oggi si parla del Siracide, ed il Siracide conclude così: "Figlio, non offrire a nessuno l'occasione di maledirti".

