



Notiziario

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

3

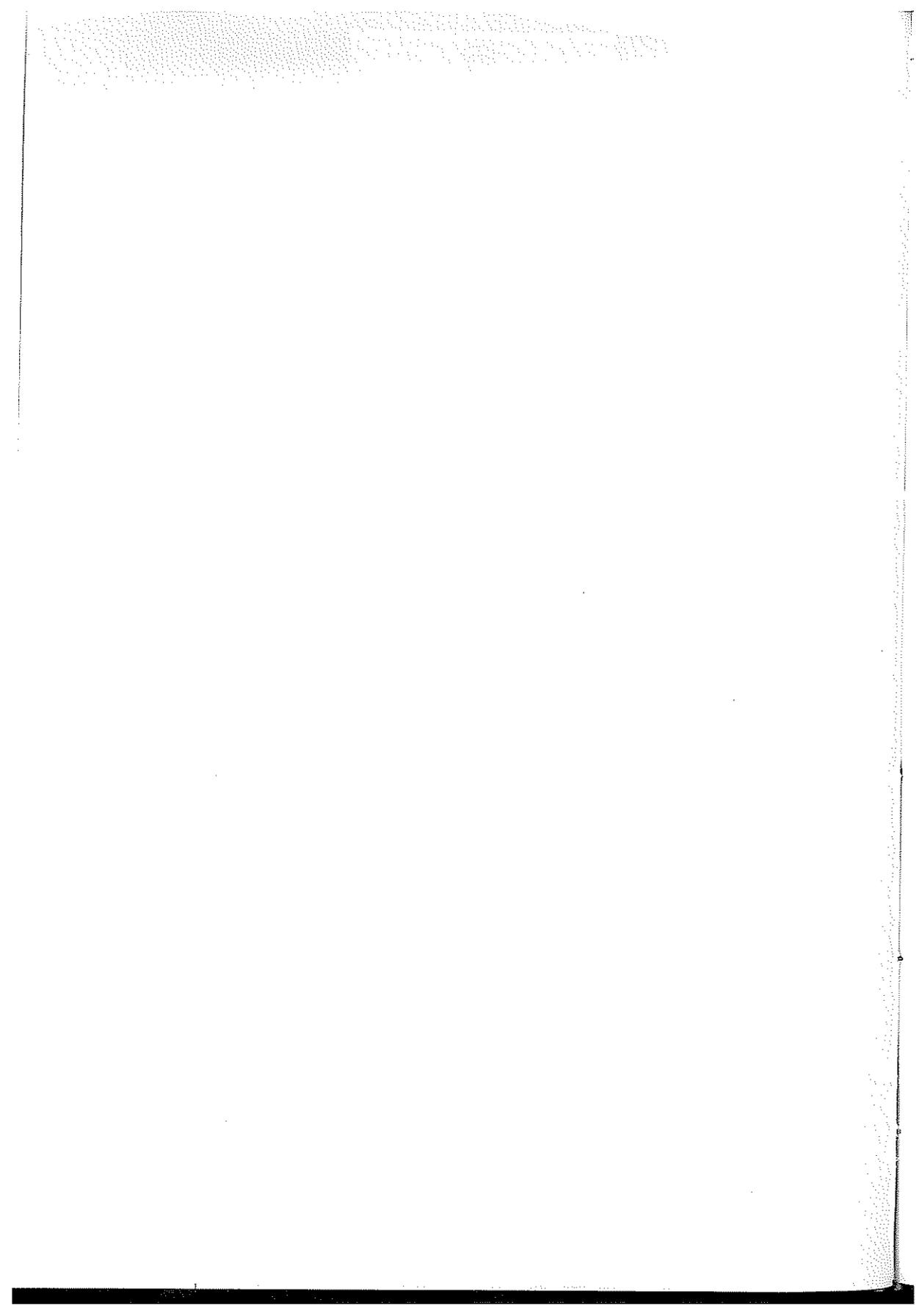
SETTEMBRE 2001
ANNO XXVI

QUADERNI
DELLA SEGRETERIA
GENERALE CEI



Anno V • n. 21
Settembre 2001

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 perçues - Tassa pagata



La parola del Papa
Discorso del Santo Padre
alla XLVIII Assemblea Generale della C.E.I. pag. 3

Presentazione
Mons. Vincenzo Zani pag. 7

In primo piano

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

**Le riforme scolastiche
e l'insegnamento della religione cattolica**

Cattolica (RN), 19-22 febbraio 2001

**Orientamenti pastorali del prossimo decennio:
la pastorale della scuola
e l'insegnamento della religione cattolica**
S.E. Mons. Cesare Nosiglia pag. 12

**La dimensione educativa nella scuola della riforma
e l'IRC**
Prof. Giuseppe Bertagna pag. 28

**Autonomia, riforme scolastiche
e problematiche pastorali**
Mons. A. Vincenzo Zani pag. 52

SEMINARIO DI STUDIO

**La riforma universitaria e lo studente.
Quali conseguenze per la vita dei collegi?**

Roma, Domus Mariae, 20-21 aprile 2001

Introduzione
S.E. Mons. Bagnasco pag. 66

La riforma universitaria e lo studente
Prof. Fabio Pistella pag. 71

<i>Le prospettive per la vita dei Collegi</i> Prof. Don Giuseppe Grampa	pag. 82
Laboratorio I	
<i>Identità, compiti e funzioni del collegio universitario</i> Prof. Mons. Franco Frilli	pag. 89
Laboratorio II	
<i>Esperienza universitaria ed opportunità formativa</i> P. Mario Vit s.j.	pag. 92
Laboratorio III	
<i>Ispirazione cristiana e vita del collegio</i> Sr. Paola Rado	pag. 96
Laboratorio IV	
<i>Figure e responsabilità dei protagonisti del collegio</i> Don Francesco Massagrande	pag. 101
Temi del dibattito attuale	
<i>Per una cultura della qualità nella scuola cattolica: promozione e verifica della Scuola cattolica in Italia. Terzo Rapporto</i> a cura del Centro Studi per la Scuola Cattolica.	pag. 106
<i>Il messaggio del Cardinale Camillo Ruini</i> Presidente della C.E.I., alla manifestazione di Liberal (7 dicembre 2000).	pag. 112
Informazioni e cronache	
<i>L'audacia della ragione, la libertà della fede</i> Messaggio della Presidenza della C.E.I. in occasione della Giornata per l'Università Cattolica del Sacro Cuore.	pag. 116
<i>Per un impegno dei cristiani nel mondo della scuola</i> Messaggio dei Vescovi della Conferenza Episcopale Piemontese	pag. 118
<i>Per una riforma del sistema formativo italiano: la proposta delle Associazioni familiari</i> Forum delle Associazioni Familiari	pag. 122

L

la parola del Papa

Discorso del Santo Padre alla XLVIII Assemblea Generale della C.E.I.

Carissimi Fratelli nell'Episcopato!

1. "Grazia a voi e pace da Dio Padre nostro e dal Signore Gesù Cristo" (1 Cor 1,3).

Mi è caro salutarvi con queste parole dell'apostolo Paolo. Saluto e ringrazio per l'indirizzo rivoltomi, in particolare per gli auguri di compleanno, il Cardinale Camillo Ruini, vostro Presidente, insieme con gli altri Cardinali italiani, i Vicepresidenti e il nuovo Segretario Generale.

In questa propizia circostanza della vostra Assemblea generale, desidero esprimere a voi, e attraverso di voi a tutte le comunità ecclesiali italiane, la mia vivissima gratitudine per l'eccezionale contributo che avete dato al felice esito del Grande Giubileo del Duemila, che è stato per tutta la Chiesa una straordinaria stagione di grazia. In particolare, intendo ringraziarvi dell'impegno profuso per la quindicesima Giornata Mondiale della Gioventù: oltre due milioni di giovani, di cui una parte considerevole italiani, sono convenuti a Roma in quei giorni indimenticabili, a testimonianza di quanto sia viva la fede cristiana e sentita l'appartenenza ecclesiale tra le nuove generazioni. I giovani provenienti da altre nazioni, essi pure arrivati in grandissimo numero, hanno potuto sperimentare le capacità di accoglienza, nutrita di amore, delle Diocesi italiane.

2. Tema centrale di questa vostra Assemblea sono gli orientamenti pastorali che intendete offrire alla Chiesa in Italia per il decennio da poco iniziato. Molto opportunamente avete unito in maniera stretta ed organica questi orientamenti alla Lettera apostolica *Novo millennio ineunte*, che ho firmato a conclusione dell'Anno Santo. In essa ho indicato i punti di riferimento fondamentali e irrinunciabili della vita e della pastorale della Chiesa, impegnando i fedeli a tenere fisso lo sguardo sul volto di Cristo. Da questa contemplazione è possibile attingere un rinnovato slancio nella sequela del Maestro e l'energia ispiratrice per quell'opera ad ampio respiro di evangelizzazione e di inculturazione della fede, necessaria e urgente in un mondo attraversato da sfide radicali e da profondi

cambiamenti. Carissimi Fratelli nell'Episcopato, ringrazio Dio con voi per il dinamismo spirituale e pastorale che caratterizza la Chiesa in Italia, per la testimonianza di fedeltà e di zelo apostolico che offrono i sacerdoti, tanto vicini alle persone e alle famiglie affidate alla loro cura pastorale, per la generosità con cui tanti religiosi e religiose vivono la loro specifica vocazione nella contemplazione, nell'evangelizzazione, nella formazione scolastica, nel servizio agli ammalati e agli emarginati. E come dimenticare quei cristiani laici, spesso riuniti in associazioni e movimenti, che maturano una crescente consapevolezza della loro vocazione battesimale, assumendo la propria parte di responsabilità nell'edificazione della Chiesa? Con impegno coerente essi si sforzano di dare vita ad autentiche famiglie cristiane e di offrire una testimonianza convincente nel lavoro e nello studio, nelle attività sociali, economiche e politiche.

Anche in Italia, però, sono diffuse le tendenze a vivere "come se Dio non esistesse", e queste tendenze vengono spesso enfatizzate e rilanciate dai mezzi di comunicazione sociale, con gravi rischi per la formazione morale delle persone e della collettività. È parte della missione del Pastore sia insegnare con chiarezza la retta dottrina in materia di fede e di morale, sia sostenere e incoraggiare tutte quelle iniziative che possono porsi come una valida alternativa a simili tendenze. Voi sapete, cari Fratelli nell'Episcopato, che il Papa è al vostro fianco nella testimonianza che rendete alla verità e all'amore di Cristo. È al vostro fianco nell'impegno di promuovere e diffondere, anche attraverso gli strumenti della comunicazione, una cultura e stili di vita ispirati cristianamente.

3. Il Papa condivide con voi un'affettuosa sollecitudine per il bene comune di questa diletta Nazione che, dopo aver attraversato un decennio di forti contrasti e cambiamenti, ha bisogno di stabilità e di concordia per poter esprimere nel modo migliore le sue grandi potenzialità.

Fattore decisivo per il presente e per le sorti future dell'Italia è senza dubbio la famiglia: su di essa, dunque, giustamente si concentra la vostra attenzione, come emerge anche dal grande Incontro nazionale delle famiglie che avete in programma per il 20 e 21 ottobre. Ad esso, a Dio piacendo, sarò lieto di prendere parte. Occorre incrementare la pastorale delle famiglie, non limitandola al periodo della preparazione al matrimonio o alla cura di qualche specifico gruppo. È indispensabile che le famiglie stesse diventino maggiormente protagoniste, nell'evangelizzazione e nella vita sociale, affinché sia tutelata la loro autentica fisionomia e sia adeguatamente riconosciuto il loro ruolo. Rinnovo, pertanto, la richiesta che siano salvaguardati i diritti della famiglia fondata sul matrimonio, senza confonderla con altre forme di convivenza. Auspicio di cuore che venga realizzata un'organica politica per la

famiglia, idonea a sostenerla nei suoi compiti essenziali, a cominciare dalla procreazione e dall'educazione dei figli.

L'impegno per la famiglia è inscindibile da quello a favore della vita umana, dal concepimento al suo termine naturale. Oggi poi, con lo sviluppo delle biotecnologie, si allargano le frontiere sulle quali è richiesta la nostra vigile presenza e la coraggiosa proposta della verità sull'uomo. Cari Fratelli nell'Episcopato, le accuse che oggi ci vengono rivolte di difendere posizioni ormai superate sono destinate, prima o poi, a lasciare il passo al riconoscimento che la Chiesa ha saputo guardare avanti e discernere, alla luce del Vangelo di Cristo, ciò che è indispensabile per l'autentico progresso umano.

4. L'educazione delle nuove generazioni rappresenta a sua volta una nostra fondamentale preoccupazione pastorale. Le nostre parrocchie, oratori, associazioni svolgono al riguardo un servizio prezioso, che va sostenuto e incrementato. Importantissimo, inoltre, è il compito della scuola: la Chiesa offre perciò la più convinta collaborazione, anche attraverso i benemeriti insegnanti di religione, per il miglioramento dell'intero sistema scolastico italiano. Essa rinnova un forte appello perché sia finalmente realizzata un'effettiva parità scolastica, superando vecchie concezioni stataliste per procedere alla luce del principio di sussidiarietà e della valorizzazione, anche in ambito scolastico, delle molteplici risorse della società civile.

Il bene comune non può, poi, costruirsi al di fuori di una prospettiva di concreta solidarietà, che si esprime anzitutto sviluppando nuove possibilità di lavoro specialmente in quelle aree geografiche, collocate per lo più nel Meridione, tuttora pesantemente afflitte dalla piaga della disoccupazione. Di fronte all'aggravarsi delle situazioni di povertà, che coinvolgono numerose famiglie precedentemente in grado di condurre un'esistenza normale, le nostre comunità ecclesiali sono chiamate ad impegnarsi in prima persona, sollecitando al contempo una più solerte e concreta attenzione da parte delle pubbliche istituzioni. Tutto ciò vale, in particolare, per quell'opera difficile ma doverosa che è l'accoglienza degli immigrati, nella quale sono molte le testimonianze esemplari offerte dagli organismi del volontariato cristiano.

5. Carissimi Fratelli nell'Episcopato, mentre continua, pur tra varie difficoltà, la costruzione della "casa comune" dei popoli europei, chiedo a voi e alle vostre Chiese di essere presenti in questa impresa di portata storica, con quelle ricchezze di fede e di cultura che sono proprie del popolo italiano. Ciò perché, come è scritto nella Dichiarazione che ho pubblicato unitamente all'Arcivescovo Ortodosso di Atene e di tutta la Grecia, "siano con-

servate inviolabili le radici e l'anima cristiana dell'Europa", senza cedere alla tendenza "a trasformare alcuni Paesi europei in Stati secolarizzati senza alcun riferimento alla religione". Questo in effetti costituisce "un regresso e una negazione della loro eredità spirituale".

Vi ringrazio, inoltre, per la generosità di cui date costante prova nei confronti dei Paesi più poveri e di quelli nei quali la Chiesa ha subito ostinate persecuzioni. In particolare, ho molto apprezzato l'iniziativa che avete preso per la riduzione del debito estero di alcune Nazioni, favorendo così illuminate decisioni da parte dello Stato italiano.

Carissimi Fratelli, vi assicuro la mia quotidiana preghiera per voi e per le comunità affidate al vostro servizio pastorale. Attraverso l'intercessione della Vergine Maria, Stella dell'evangelizzazione, esse possano rafforzarsi nella fede, crescere nella comunione e nel coraggio della missione. E come segno del mio affetto, perché il Signore vi conceda questi doni, imparto di cuore la Benedizione Apostolica a voi e a tutto il popolo italiano.

Città del Vaticano, 17 maggio 2001

GIOVANNI PAOLO II

The image shows a handwritten signature in black ink, which reads "Johannes Paulus II". The signature is written in a cursive, flowing style with a large initial 'J'.



resentazione

Mons. A. VINCENZO ZANI

Il presente numero del Notiziario, oltre al discorso del Santo Padre alla XLVIII Assemblea Generale della Conferenza Episcopale Italiana, contiene tre nuclei di comunicazioni: le principali relazioni svolte durante l'Incontro di formazione per i responsabili diocesani di pastorale della scuola (Cattolica, 19-21 febbraio 2001), gli interventi tenuti durante il Seminario di studio per i direttori e le direttrici dei Collegi universitari di ispirazione cristiana (Roma, 20-22 aprile 2001) e alcuni tra i documenti più significativi, in relazione alle tematiche della scuola e dell'università, che sono stati elaborati in occasioni particolari da Vescovi o da organismi cattolici nel corso degli ultimi mesi. Tutto questo materiale sta a dimostrare l'interesse, l'apertura e la riflessione che la comunità cristiana va sviluppando intorno alle problematiche della scuola e dell'università in questa fase di profonda trasformazione.

Mi limito ad introdurre la lettura con due considerazioni.

1. Il sistema scolastico italiano, come dicevo, è coinvolto in un processo di riforma profondo che riguarda tanto gli aspetti più specificamente disciplinari, metodologici e contenutistici, quanto quelli di tipo ordinamentale (estensione dell'obbligo, nuovi cicli, autonomia delle istituzioni scolastiche...). La passata legislatura è stata caratterizzata da un forte impulso innovativo (la cosiddetta "grande riforma"), approdato a nuove leggi (L. n. 59/97; L. n. 30/2000; L. n. 62/2000), ma non giunto a piena conclusione. Il nuovo governo si trova di fronte una riforma incompiuta, ed è chiamato a prendere importanti, delicate ed attese decisioni. Con le prime dichiarazioni programmatiche del luglio scorso, il Ministro Letizia Moratti esplicita la direzione che intende seguire. Ecco uno stralcio del suo intervento.

"Punto centrale ci sembra essere la necessità di riavviare il processo di riforma consultando e facendo partecipare ad una discussione così importante tutti i protagonisti, insegnanti, dirigenti, genitori e studenti, facendo in modo che non siano obbligati a realizzare la riforma, ma siano loro stessi a chiarirla, giustificarla e volerla.

Tutto ciò nel rispetto delle autonomie delle singole scuole, ma anche nel reale riconoscimento delle competenze e delle responsabilità dei vari protagonisti del cambiamento scolastico che non può risultare solo opera di vertice.

Sullo sfondo restano questioni di organicità dell'intero sistema educativo che mi sono state rappresentate anche negli

incontri avuti con il mondo della scuola. In sintesi, i nodi più urgenti da sciogliere sembrano essere:

- * se e in quale modo considerare la frequenza della scuola dell'infanzia triennale, che resta non obbligatoria e curricularmente unitaria, come possibile credito ai fini del soddisfacimento di almeno un anno dell'istruzione obbligatoria;
- * un'articolazione della scuola che valorizzi le specificità delle età evolutive della fanciullezza e della preadolescenza;
- * la possibilità di *curricula* della scuola secondaria in genere di elevata qualità con la possibilità di prevedere una specializzazione;
- * la natura pedagogica, l'identità curricolare e la fisionomia istituzionale di un percorso graduale e continuo di formazione professionale parallelo a quello scolastico ed universitario dai 14 ai 21 anni;
- * le modalità con cui dar corso ai punti precedenti avvalorando l'autonomia delle istituzioni scolastiche e dei centri per la formazione professionale, facendo sempre prevalere, sia sul piano delle verifiche, dell'apprendimento, sia su quello dell'obbligo formativo a 18 anni, i vincoli di risultato, su quelli procedurali;
- * la necessità di prevedere linee di formazione iniziale degli insegnanti in relazione ai cicli scolastici;
- * la necessità di preparare adeguate risorse finanziarie per l'avvio della riforma".

Il Ministro ha affidato ad un ristretto gruppo di lavoro l'esame di questi punti in vista della organizzazione degli "Stati Generali dell'Istruzione".

In attesa di conoscere le linee strategiche meglio definite e quali saranno gli orientamenti che verranno scelti, credo si debba sottolineare l'importanza dell'impegno di tutti a dare piena attuazione alla legge dell'autonomia delle istituzioni scolastiche. Quello che va evitato è di interpretare l'autonomia semplicemente nei termini di un decentramento funzionale ad un Ministero centrale, magari più 'moderno' ed efficiente, ma ancora monocratico, oppure di intenderla come massiccio trasferimento di competenze dal 'centro-Ministero' al nuovo 'centro-Ente Locale'. L'autonomia deve trovare nella scuola, radicata in una comunità, la sua radice.

Ci si aspetta che il processo di radicamento dell'autonomia delle istituzioni scolastiche possa ricevere un forte sostegno, anche attraverso le nuove direzioni regionali e la articolata rete di supporti amministrativi e tecnici che dovrà essere costituita sul territorio, così come, analogamente, ci si aspetta che gli Enti Locali sappiano porsi in corretta relazione con le singole scuole. E' importante, a questo proposito, che a livello nazionale vengano garantiti interventi perequativi adeguati alla differenziata realtà nazionale.

2. Una seconda considerazione riguarda l'università per la quale il ministro Moratti intende portare avanti la riforma avviata, tenendo presenti tre obiettivi particolari: aumentare il numero di laureati portandoli ai livelli europei; fare in modo che vengano ridotti i tempi effettivi per il conseguimento dei titoli universitari; garantire gli sbocchi professionali anche attraverso l'elevata qualità dei corsi e l'interazione con il mondo produttivo.

Sulle pagine del nostro Notiziario, negli ultimi anni, abbiamo dedicato al tema della riforma dell'università numerosi interventi. Ora, alla vigilia della sua entrata in vigore in molti atenei con l'anno accademico 2001-2002, vale la pena di ricordare quali sono i principali obiettivi della riforma.

Il primo obiettivo è la realizzazione dell'autonomia didattica. Le università hanno disciplinato gli ordinamenti didattici dei propri corsi di studio nel regolamento didattico di ateneo, determinando in concreto il nome e gli obiettivi formativi dei titoli di studio, il quadro generale delle attività formative da inserire nei *curricula*, i crediti assegnati a ciascuna attività formativa e le modalità della prova finale per il conseguimento del titolo.

Secondo obiettivo della riforma è la convergenza del sistema italiano di istruzione superiore verso il modello europeo delineato dagli accordi europei della Sorbona e di Bologna i quali prevedono una nuova articolazione dei titoli di studio (la laurea triennale, la laurea specialistica, il master universitario, la specializzazione, il dottorato di ricerca).

Terzo obiettivo della riforma è una profonda revisione della didattica universitaria che verrà ora più concentrata sulle esigenze dello studente. Lo strumento per la revisione del tradizionale impianto didattico dei corsi è il credito che deve essere calcolato in base a determinate caratteristiche (la quantità di lavoro di apprendimento svolto dallo studente sia con le lezioni sia con lo studio individuale, il superamento dell'esame o di altra forma di verifica del profitto...).

Il quarto obiettivo della riforma è quello di aumentare il grado di flessibilità del sistema e la sua autoriformabilità; ciò significa innanzitutto la de-legificazione di larga parte dell'ordinamento universitario; la possibilità di adeguare agilmente l'impostazione dei corsi di studio all'evoluzione della domanda sociale di formazione e alle innovazioni del sistema produttivo; la effettiva generalizzazione di un sistema di autovalutazione interna e di valutazione esterna dell'attività universitaria.

Molti sono i cattolici impegnati nel campo universitario e le sollecitazioni ad intensificare l'impegno pastorale delle comunità cristiane verso questo ambito sono in crescita. E' tuttavia doveroso, in questo frangente particolare, ricordare che la logica dell'efficienza, cui spesso ci si richiama come a principio-guida nella rior-

ganizzazione del sistema universitario, pur apprezzabile e anche necessaria per certi versi, non può costituire il riferimento principale né, tantomeno, esclusivo della riforma. "Al primo posto - scrivono i Vescovi nella Nota dell'aprile 2000: *La comunità cristiana e l'università, oggi, in Italia* - devono rimanere l'istanza educativa e la risposta alla domanda di formazione, che pongono al centro la persona umana e ordinano al suo servizio ogni altra attivazione di ricerca e di didattica" (n. 5).

Una delle modalità più concrete con le quali si esprime l'impegno della comunità cristiana nei confronti dell'università è il servizio svolto attraverso i collegi e le residenze che ospitano dai venticinque ai trentamila studenti. Il lavoro di coordinamento a livello nazionale dei 450 collegi di ispirazione cristiana, che si esplica anche attraverso l'organizzazione dei corsi di qualificazione per i direttori e per le direttrici, è un segnale evidente della volontà delle diocesi, delle congregazioni religiose maschili e femminili e di altri enti cattolici di investire nel campo della formazione e nella qualità sempre più elevata dei servizi svolti a vantaggio degli universitari.

Conferenza Episcopale Italiana

UFFICIO NAZIONALE PER L'EDUCAZIONE, LA SCUOLA E L'UNIVERSITÀ
SETTORE INSEGNAMENTO RELIGIONE CATTOLICA

**Incontro Nazionale dei Responsabili Diocesani
per l'insegnamento della religione cattolica
e dei Direttori degli Uffici diocesani per la pastorale della scuola**

LE RIFORME SCOLASTICHE E L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA

Cattolica (RN), Waldorf Palace Hotel, 19-22 febbraio 2001

*Orientamenti pastorali del prossimo decennio:
la pastorale della scuola
e l'insegnamento della religione cattolica*
S.E. Mons. Cesare Nosiglia

*La dimensione educativa nella scuola della riforma
e l'IRC*
Prof. Giuseppe Bertagna

*Autonomia, riforme scolastiche
e problematiche pastorali*
Mons. A. Vincenzo Zani



Orientamenti pastorali del prossimo decennio: la pastorale della scuola e l'insegnamento della religione cattolica

S.E. Mons. CESARE NOSIGLIA • Vicegerente di Roma, Presidente della Commissione Episcopale per l'educazione cattolica, la scuola e l'università

Gli Orientamenti decennali della C.E.I. si intrecciano oggi con la Lettera Apostolica "Novo Millennio Ineunte" di cui recepiscono lo slancio cristocentrico e carico di speranza che il Giubileo ci ha lasciato in eredità e che siamo chiamati a gestire e a porre come base portante del cammino della Chiesa in Italia.

È dunque importante anche per il nostro settore della scuola e dell'IRC collocarci all'interno di quanto gli orientamenti delineano come obiettivi e sviluppo globale della pastorale, così da farne emergere le potenzialità e le indicazioni che sul piano educativo e culturale appaiono rilevanti per l'azione dei cristiani nell'ambito della scuola.

È ovvio poi che tali spunti vanno coniugati dentro un vissuto, quello scolastico, che è oggi in rapido e tumultuoso cambiamento e che esige la massima attenzione alle sue specificità proprio sul piano dell'autonomia, della cultura e dell'offerta formativa.

Tre sono i nuclei fondamentali attorno a cui gli Orientamenti si muovono.

1.
Il ricentramento
di tutta la vita
e la pastorale
della Chiesa
su Gesù Cristo,
unico Salvatore
e speranza
per il mondo

Niente nella Chiesa e niente dell'evangelizzazione e di ogni azione pastorale della Chiesa nel mondo può essere pensato e realizzato al di fuori di questa prospettiva cristologica.

La contemplazione del volto di Cristo suo Signore, rappresenta la via e la chiave di lettura non solo del volto e del mistero di Dio, ma anche dell'uomo, della storia e di ogni servizio culturale, spirituale e pastorale che la Chiesa è chiamata ad offrire agli uomini.

Cristo rivelatore del Padre, rivelatore dell'uomo all'uomo, diviene anche centro vivo della comunicazione ed educazione della persona e della coscienza di ogni persona che voglia non solo comprendere chi è e quale è il senso della sua vita e della sua storia, ma

anche dove sta andando e verso quale traguardo sfocia la sua vita futura.

Se pensiamo al Giubileo e in particolare, per restare nel nostro ambito, alla Giornata mondiale dei giovani, vediamo come questo contenuto sia stato dal Papa riproposto con forza e vigore in tutti i suoi discorsi (dal "chi siete venuti a cercare?" del 15 agosto sera, all'invito a lasciarsi interpellare da Cristo e ad avere il coraggio di rispondere alle sue richieste anche più impegnative sul piano della stessa impostazione della vita).

Il tema della speranza accompagna la contemplazione e l'annuncio di Gesù Cristo e caratterizza gli Orientamenti in tutte le sue parti, compresa quella pastorale.

Cristo è speranza per ogni uomo in quanto in Lui, uomo tra gli uomini e Figlio eterno del Padre, troviamo la risposta e la proposta piena della salvezza presente e futura per l'intera umanità.

L'esperienza umana del Verbo che si è fatto carne dice che tutto in Lui conduce alla speranza: i suoi gesti di amore e di perdono, le sue parole di misericordia, la sua morte e risurrezione.

Il viaggio del Figlio di Dio dentro l'umanità arriva a coinvolgersi profondamente dentro il tessuto vitale dell'umano fino alla suprema realtà della morte.

Nella incarnazione la sua "descensio" nella carne lo rende uno di noi; nella risurrezione l'"ascensio" lo introduce nella glorificazione che si compie pienamente nel ritorno al Padre con la sua umanità redenta.

Qui sta il fondamento e la certezza della vittoria sul male e sul peccato e la morte, fonte primaria di quella speranza che non delude e che viene riversata nel cuore dei credenti tramite lo Spirito Santo.

Gli Orientamenti, sulla scia della NMI, accentuano dunque la prima evangelizzazione o *kerygma* recuperando in esso la primitiva predicazione di Pietro negli Atti, mostrando come Gesù Cristo è passato facendo del bene a tutti, liberando e salvando quelli che stavano sotto il potere di Satana. Con la sua morte e soprattutto con la sua risurrezione offre ad ogni uomo la speranza della vita eterna.

2.
Cristo
e le sfide culturali
dell'oggi

È urgente avviare una nuova inculturazione della fede che salvaguardi la verità del deposito cristiano, ma lo sappia comunicare e proporre dentro la modernità dell'oggi senza falsi preconcetti, paure, o fughe e rifiuti.

Ci sono alcune convinzioni che, come credenti ed educatori, siamo chiamati a maturare in noi e a trasferire nel nostro modo di parlare e di valutare i fenomeni della modernità, davanti alle nuove generazioni.

- * È oggi concretamente possibile comunicare la fede in Cristo agli uomini e alle donne del nostro tempo, senza edulcorare il messaggio centrale della croce e della risurrezione, ma al contrario offrendo, a partire da esso, la chiave di lettura di ogni esperienza umana e indicando il cammino del futuro dell'umanità.
- * Appare oggi ineludibile, di fronte al progresso delle scienze e delle tecnologie che portano l'uomo a penetrare sempre più dentro le stesse radici profonde dell'essere umano, la domanda su chi è l'uomo e quale è il fine della sua vita. La questione antropologica si impone se non vogliamo distruggere l'essere stesso dell'uomo e farne un mezzo per raggiungere finalità che non rispettano la libertà e la dignità di ogni persona (a cominciare dall'embrione, ad esempio, o dal feto concepito) e sono estranee alla sua piena realizzazione (come è l'eutanasia, ad esempio). Ebbene proprio perché la questione antropologica si impone anche da parte della stessa scienza positiva, risalta ancora più forte la centralità di Cristo uomo perfetto in cui è possibile trovare un concreto riferimento per promuovere veramente l'uomo e tutto l'uomo nella sua interezza non solo sul piano etico, ma anche sostanziale e storico.
- * I cambiamenti in atto sfidano la fede e i valori morali e a volte potrebbe sembrare che la cultura dominante sia ingovernabile dal punto di vista cristiano, ormai del tutto persa, nel senso che percorre vie inconciliabili con la fede. In realtà, a ben vedere, anche dentro le situazioni più difficili e complesse non mancano varchi significativi che appellano alla ricerca di senso e all'intelligibilità della realtà secondo una visione cristiana di fondo. Intendo dire che è possibile orientare in senso cristiano i cambiamenti e gli attuali processi storici.
- * Infine si conferma che per essere cristiani oggi non è necessario uscire fuori dal mondo e dal nostro tempo; occorre piuttosto imparare a vivere la propria vocazione alla santità dentro il vissuto concreto e complesso del reale, delle situazioni e degli ambienti quotidiani.

3.
Le vie concrete
del rinnovamento
della Chiesa e
della sua pastorale
di missionarietà

La prima via è quella che anche il Papa indica nella NMI: quella della santità.

Si punta così in alto come è necessario oggi per rendere ragione della speranza cristiana nella vita.

La santità è l'unica via possibile e doverosa che siamo chiamati a proporre, impostare e a cui educare ogni battezzato.

È una santità che unisce insieme quanto Cristo, il Santo, ha attuato nella sua vita terrena: la via della solidarietà, dell'amore e del servizio; la via dell'apertura al primato di Dio, alla sua volontà, alla trascendenza.

Un'altra via è quella dell'educazione alla spiritualità del dialogo e della comunione.

Gli Orientamenti parlano di impulso al discernimento comunitario, come metodo pastorale e spirituale appropriato per ogni comunità.

Il Papa parla esplicitamente della necessità di rendere ogni comunità casa della comunione e chiarisce poi in che senso: non come organizzazione, ma come spirito di conversione costante al Vangelo da parte di tutti i membri della comunità.

Un'ulteriore via è rappresentata dalla scelta che deve caratterizzare ogni atto di comunicazione della fede da parte della Chiesa: la prima evangelizzazione e l'educazione permanente alla vita cristiana.

Anche la catechesi e l'IRC rientrano in questa prospettiva di fondo seppure in termini distinti e appropriati alle loro specifiche finalità e ambiente.

La prima evangelizzazione sottolinea l'esigenza di non dare mai per scontata la fede e comunque di risuscitarla ad ogni occasione ponendo la centralità di Cristo a fondamento della conoscenza e dell'incontro con l'evento cristiano.

La prima evangelizzazione non è rivolta solo ai cosiddetti lontani, ma ad ogni battezzato e sostiene dunque anche la formazione permanente e ogni forma di predicazione e insegnamento.

La differenziazione degli itinerari caratterizza sia la prima evangelizzazione che l'educazione permanente: in questo ambito rientra lo specifico impegno scolastico del cristiano nell'ambito educativo in generale, nell'educazione religiosa e nell'IRC.

Resta decisivo in tutto questo il compito missionario da far emergere sia nell'ambito formativo, sia in quello della testimonianza e della proposta del Vangelo all'interno di ogni situazione e ambiente di vita e di lavoro. Ogni battezzato va educato e attrezzato a farsi missionario nel tessuto vitale del suo quotidiano impegno, lì dove è chiamato a proporre Cristo e il suo Vangelo sia con le scelte spesso alternative, del suo comportamento, sia nel modo anche esplicito e diretto dell'annuncio.

La specificità propria di ogni ambiente esige sue modalità e percorsi, ma non può mai lasciare in ombra questo fine primario dell'agire anche "laico" del credente. Questa preoccupazione missionaria deve emergere particolarmente forte nel campo educativo dove la comunicazione dei contenuti e del loro significato valoriale per la vita dei giovani si fa veicolo di una formazione integrale (umana, spirituale, culturale e sociale) della loro personalità.

Tra le scelte poi portanti su cui gli orientamenti puntano nel prossimo decennio emergono i due soggetti privilegiati: famiglia e giovani.

E non potrebbe essere diversamente in quanto è attorno a questi soggetti che oggi si snodano nella nostra società le sfide più

grandi. Non si tratta di due vie ma di un'unica realtà perché entrambi i soggetti intrecciano il loro rapporto dentro un vissuto che li vede protagonisti e uniti. Pensiamo all'educazione, il campo che più ci interessa da vicino: esso rappresenta un ambito su cui la famiglia va riconosciuta e aiutata a realizzare la sua primaria responsabilità anche verso la scuola e altre forme di aggregazione educative, ma dove anche le nuove generazioni sono chiamate a farsi protagoniste attive e dinamiche di progetti che non solo li interessano come oggetti di cura, ma li coinvolgono sempre più in prima persona come soggetti protagonisti della loro crescita culturale e spirituale.

4.
I cristiani e i
docenti di religione
protagonisti della
speranza cristiana
nella scuola

Alla luce di questi orientamenti della Chiesa in Italia, vediamo ora quali sono i riflessi che essi hanno sul nostro impegno di servizio nella scuola.

4.1. Sul piano anzitutto degli obiettivi da perseguire:

4.1.1. La scuola: un patrimonio e un impegno di tutta la società.

Partiamo da un traguardo che è stato posto con forza in questi ultimi anni e che si rifà fundamentalmente all'autonomia e alla crescente attenzione della società civile verso la scuola e le sue problematiche.

Mi riferisco all'affermazione ribadita più volte con forza dal Cardinale Presidente della C.E.I., ma anche dal Governatore Fazio e da esponenti del mondo cattolico e laico: è giunto il momento di una svolta sostanziale che faccia emergere la soggettività e responsabilità dell'intera società civile verso e nella scuola; cioè del passaggio da una scuola dello Stato a una scuola della società, che permetta a tutti i soggetti di contribuire all'educazione e formazione delle nuove generazioni con l'apporto responsabile e qualificato delle proprie specificità. Scuola della società non significa che lo Stato si disinteressa dell'educazione; al contrario mantiene un ruolo irrinunciabile, ma nella linea della sussidiarietà. Una scuola della società non è di parte, ma aperta sempre a tutti e non è contrapposta alla scuola dello Stato, ma, all'interno di un quadro normativo comune, dà spazio al pluralismo anche istituzionale che attivi l'apporto congiunto dello Stato e dei corpi intermedi interessati e coinvolti nel campo della formazione delle nuove generazioni.

È questa la via che renderebbe più spedito e creativo, e dunque rispondente in definitiva all'attuale domanda formativa e allo spirito Europeo, l'intero sistema scolastico italiano riconoscendo e attuando in concreto la funzione pubblica che svolgono in esso le istituzioni scolastiche statali e non statali.

4.1.2. *Scuola della persona e per la persona*

Come educatori e docenti dentro una scuola così impostata, scegliamo come primi interlocutori i soggetti per cui essa esiste e opera: gli alunni.

Una scuola della società è una scuola che attiva l'iniziativa e la responsabilizzazione e collaborazione di tutti i soggetti coinvolti nel processo formativo e il primo soggetto da promuovere in senso attivo e responsabile è la persona dello stesso alunno, centro vivo della scuola.

È un punto su cui la tradizione pedagogica cattolica ha sempre insistito fin dalle prime scuole popolari, promosse nel 1400 da San Giuseppe Calasanzio e il suo metodo attivo, e oggi con la recente *Lettera "Per la scuola"* della C.E.I. dove si afferma: "Scegliamo come primi interlocutori i ragazzi e i giovani perché li riconosciamo protagonisti e non solo destinatari o utenti della scuola".

Il primato della persona e il suo servizio è il criterio base che ha sempre rappresentato il cuore del progetto educativo della scuola, l'attenzione a capire e a rispondere alle esigenze più profonde e più vere delle nuove generazioni e a offrire loro una formazione completa nei suoi vari ambiti culturali, spirituali e sociali; unito a ciò il rispetto del primato delle loro famiglie in campo educativo.

E ciò nasce dalla consapevolezza che la scuola va pensata e costruita non in funzione di se stessa, ma per i bambini, i fanciulli, i ragazzi e i giovani che ne sono protagonisti centrali. È a partire da questo punto e attorno a questo obiettivo che occorre confrontarsi sul significato dell'autonomia, l'offerta formativa, la qualità dell'insegnamento e dei docenti.

4.1.3. *Scuola dove si coniugano insieme cultura, professionalità (competenze), formazione di una persona "morale", libera e responsabile* non come tre ambiti separati ma complementari e convergenti.

È questo il versante che ci preoccupa e ci interessa di più rispetto ad ogni altro.

L'autonomia e ogni altra riforma, infatti, non possono limitarsi a far prevalere un'efficace funzionalità di servizi ben organizzati in schemi anche interessanti e linee di azione programmate con libertà, ma devono anche e primariamente insistere su una proposta di offerta formativa di spessore culturale e valoriale ricca di contenuti che affondano la loro radice nel patrimonio della nostra civiltà occidentale e ne valorizzano tutte le potenzialità, compresa quella spirituale e religiosa della grande tradizione umanistica e cristiana. "Sarebbe triste se si pensasse a formare il tecnico, il produttore, il consumatore e restasse in ombra la formazione del cittadino e soprattutto dell'uomo".

Anche i sistemi produttivi più sofisticati e moderni possono degenerare o incepparsi se non sono usati da persone che oltre alle competenze professionali necessarie sentano la loro responsabilità etica e siano consapevoli di dover servire l'uomo e la sua crescita integrale.

Qui si innerva il delicato, ma insostituibile rapporto tra istruzione ed educazione perché la scuola sia luogo dove si educa istruendo e si istruisce educando. Al possesso di strumenti mentali, di informazioni corrette che permettano l'acquisizione di un solido bagaglio di conoscenze e di capacità operative e gestionali adeguate alle sfide della modernità, deve accompagnarsi la proposta di riferimenti ideali e valori che rendono possibile un accostamento critico al sapere, in modo da promuovere quell'indipendenza di giudizio personale, senza la quale non si acquisisce una piena libertà e responsabilità.

Una scuola che abilita e promuove una cultura, un sapere per la vita: e questo esige che insieme al patrimonio di conoscenze proprie delle varie discipline scolastiche si tenga in grande considerazione tutto il sistema dei significati che emergono da un attento discernimento dei valori vissuti dalla persona e nella società, delle esperienze e delle domande vitali di cui i bambini, i fanciulli, i ragazzi e giovani sono portatori. Il tutto sorretto da un costante dialogo e comunicazione interpersonale tra educatore-docente e alunno che permetta a quest'ultimo di acquisire non solo delle corrette informazioni e delle tecniche operative, ma di crescere nella sua personalità in tutti i suoi aspetti soggettivi, comunitari, umani, spirituali e sociali.

4.1.4. Una scuola aperta all'incontro con le molteplici realtà culturali

Proprio questa attenzione al soggetto-alunno e alla sua famiglia apre un altro fronte decisivo per l'autonomia. Una scuola della società non pretende di assommare in sé la totalità del processo formativo, ma sa mantenere aperto e convergente il dialogo e gli spazi propri degli altri soggetti educativi. È un equilibrio, questo, decisivo che comporta la scelta di non dilatare oltre misura tempi e funzioni della scuola, come di ogni altro soggetto educativo e sociale, per permettere ai fanciulli, ragazzi e giovani di usufruire di un ampio e articolato ventaglio di opportunità, di luoghi, di relazioni, di soggetti educativi, all'interno di un vissuto ricco e stimolante, relazionale ed esperienziale, culturale e spirituale insieme.

La prima via di cooperazione che una scuola della società deve attivare è proprio questa: quella di operare perché le molteplici realtà educative e culturali: famiglia, comunità civile e religiosa del territorio, associazionismo giovanile, gruppi e spazi di cultura e di tempo libero, interagiscono e siano proposti all'alunno come ele-

menti indispensabili per la sua crescita nella libertà, nella comunione, nel rispetto e nella collaborazione con gli altri. È quella che chiamiamo educazione alla cittadinanza, cioè a saper mantenere e sviluppare intense relazioni di reciprocità con tutte le persone che si incontrano negli ambiti del vissuto comunitario, del servizio professionale, della partecipazione e integrazione sociale.

In questo ampio quadro di riferimento la scuola può e deve svolgere una funzione universalistica, che può aprire nuove frontiere allo spazio e alla conoscenza, all'incontro dei diversi e alla valorizzazione delle singole soggettività (è la grande frontiera del multietnico, multireligioso e interculturale).

L'estraneità di cui spesso soffre la scuola nei confronti della società, delle famiglie e degli stessi giovani che pure la frequentano non è infatti superabile solo chiudendosi al proprio interno, ma al contrario aprendosi a un costante dialogo e confronto con la complessità della realtà esterna.

Questo permette alla società di conoscere meglio la scuola, il suo progetto, le sue istanze e problemi, le sue positive prospettive di rinnovamento, ma permette anche di non assolutizzarne il ruolo e i compiti. Solo così la stima verso la scuola crescerà e se ne coglieranno tutte le potenzialità, in un dialogo costante di confronto con le altre realtà culturali e formative.

È in questo ampio discorso che l'autonomia intende promuovere e sostenere, che emerge con evidenza la necessità di dare spazio e valorizzare in una prospettiva paritaria tra scuola statale e non, le molteplici realtà e soggettività culturali e sociali impegnate nell'ambito scolastico formativo. L'importanza della posta in gioco infatti è tale che solo attivando tutte le potenzialità di cui dispone la nostra società, sarà possibile far fronte a una incisiva e permanente riforma scolastica di grande spessore innovativo quale vuole essere quella dell'autonomia.

In un corretto confronto, collaborazione e anche emulazione tra Istituti come esige l'autonomia, la scuola statale e non statale possono contribuire efficacemente, con pari diritti e doveri connessi, ad un servizio pubblico di così grande importanza, ma anche con la piena valorizzazione delle rispettive specificità, a rendere più agile e dinamico e in definitiva meglio in grado di rispondere all'attuale domanda formativa, l'intero sistema scolastico.

4.2. Ambiti di intervento

4.2.1. *Il lavoro sul POF e sui curricoli.*

La carta d'identità di ogni singola scuola è il suo POF.

Pertanto è essenziale che ci si adoperi per far sì che l'impostazione dell'offerta formativa e poi i suoi curricoli con tutta l'am-

piezza di possibili interventi "locali" che la riforma in corso offre, rispondano a criteri culturali e pedagogici che esprimano i valori e le proposte proprie dell'umanesimo cristiano e della cultura conseguente che fanno parte intrinsecamente della storia e dell'identità del nostro popolo e dell'Europa in generale. Certo in dialogo con altre visioni dell'uomo e della storia, ma con attenzione a non sminuire talmente questa specificità culturale da rendere poi estraneo qualsiasi riferimento alla religione cristiana, ai suoi segni e valori, alla cultura stessa che dal Vangelo è stata tratta e ha forgiato la mentalità, il costume di vita e tanta parte del "sapere essenziale" offerto dalla scuola.

A questo si aggiunga il tema fondamentale del servizio educativo alla crescita della persona dell'alunno nelle sue dimensioni conoscitive e professionali, ma anche morali, comportamentali e spirituali.

Il passaggio dalle discipline e dai programmi ai curricoli è un ambito decisivo che sollecita il diretto coinvolgimento e l'attenzione da parte di tutte le componenti scolastiche interessate: dai genitori ai docenti, agli alunni, ai dirigenti. Quanti sono cristiani o apprezzano comunque la visione cristiana dell'educazione e della cultura sono chiamati a farsi carico di questo impegnativo compito. Esso esige competenza, qualità di proposta, dialogo sereno ma fermo e convinto, presenza e partecipazione alla vita della scuola.

È necessario promuovere una sensibilizzazione e un'adeguata competenza dei nostri docenti, famiglie, alunni, in ordine ai reali spazi di intervento che la riforma permette e sollecita, non solo come proposta di progetti aggiuntivi al curricolo di base, ma anche come impegno nella stessa elaborazione del POF. È questa la nota più interessante che permette di valorizzare i mondi vitali di cui sono portatori i vari soggetti educativi, dentro la scuola stessa e la sua proposta culturale.

4.2.2. L'ambiente educante... si allarga alla società e al territorio.

L'aziendalizzazione della scuola è un processo inarrestabile.

Di fatto ogni Istituto nel quadro dell'autonomia assumerà sempre più la fisionomia di una istituzione funzionale a offrire una serie di servizi diretti a soddisfare il "mercato" e quindi a far acquisire competenze e fruire di conseguenti strumenti adeguati a questo scopo.

Quello che conta, tuttavia, oltre a tenere fermo il discorso sul POF di cui parlavo, è la necessità che l'ambiente scuola si apra sempre più alle persone e ne valorizzi l'apporto complementare e convergente. Diventi insomma un ambiente vitale che educa anche attraverso le esperienze e le testimonianze, gli incontri con la realtà del vissuto extrascolastico e le persone che lo popolano.

In questo senso appare decisivo il coinvolgimento dei genitori, della comunità cristiana territoriale, di figure significative che

danno una testimonianza cristiana di competenze, di professionalità nel campo del lavoro, del tempo libero, del sociale.

Entrano in gioco tante realtà che possono interagire con la scuola e gli studenti. Tra queste occorre far emergere la presenza e l'attiva partecipazione delle realtà cristiane e dei testimoni cristiani con cui gli alunni e i docenti stessi possono interloquire, confrontarsi, progettare e operare insieme sulla base di proposte significative e ricche di cultura e di valori.

Tutto ciò esige che le varie componenti del mondo cattolico impegnato si sentano solidali e diano vita a un "ecumenismo" di collaborazione e di intesa reciproca in ordine all'impegno nella scuola: mi riferisco sia a quelle realtà anche associate che operano dentro la scuola, sia a quelle realtà ecclesiali (come i movimenti e gruppi...) che, se sollecitate e coinvolte, possono rappresentare la linfa nuova su cui fare leva per un'azione incisiva dentro l'istituzione e nel raccordo tra scuola e comunità territoriale.

Niente e nessuno oggi è in grado come le nostre parrocchie e realtà ecclesiali di base, di poter usufruire nel nostro Paese di un patrimonio di segni, memorie, esperienze, persone, che possono aprire alla scuola percorsi interessanti e ricchi di grande spessore culturale ed educativo.

Occorre che si sprigioni la fantasia e l'abilità di chi nella comunità cristiana è in grado di progettare percorsi di questo genere facendo incontrare scuola e società, scuola e comunità cristiana.

Occorre che i cristiani si "snidino" dal loro torpore e dalla loro acquiescenza passiva e, riconoscendosi come tali dentro l'ambiente, stimolino nuove proposte e interessanti progetti che aprano la scuola alla comunità cristiana del territorio, alla sua cultura, tradizione, testimonianze vive di fede, di cultura, di arte, di tradizioni.

Si apre così una stagione stimolante che le nostre Chiese locali debbono saper impostare e gestire usufruendo di tutte le potenzialità culturali che hanno.

Anche questo discorso rientra a pieno titolo nell'impegnativo compito di attivare nel nostro Paese quel progetto culturale ispirato al Vangelo di cui si parla e su cui si intende promuovere sempre più un largo consenso e una fattiva attuazione.

4.2.3. La scuola cattolica: un apporto originale e qualificato al sistema scolastico pubblico

La scuola cattolica non può essere pensata e gestita separatamente dalle altre istituzioni educative e considerata un corpo a parte, ma deve essere integrata dentro un quadro di riferimento legislativo, amministrativo ed ecclesiale, unitario. È scuola a tutti gli effetti, scuola di servizio pubblico, scuola "della comunità cristiana" in quanto ne esprime la valenza educativa in modo più specifico dentro l'istituzione scolastica.

La Carta degli impegni programmatici che il Consiglio Nazionale ha elaborato indica i tre percorsi su cui la scuola cattolica intende muoversi per rispondere a questa sua precisa identità e finalità.

La scuola cattolica è un soggetto culturale che offre la sua originalità di proposta formativa fondata sulla sintesi tra cultura, fede e vita. L'interazione tra fede e cultura diventa arricchimento della razionalità critica del sapere. Una razionalità che, stimolata dalla fede, si apre a cogliere la sostanza delle cose più esaurientemente, fino a proporsi come stimolo significativo alla maturazione personale e professionale dei giovani.

Nella scuola cattolica si persegue la cultura della qualità tenendo ben presenti i seguenti aspetti: l'apporto dei mondi vitali; l'apertura al trascendente; la cultura del lavoro che integra istruzione e formazione professionale; la presenza della dimensione umanistica anche nei percorsi formativi tecnico-tecnologici.

La dimensione morale e spirituale sono parte integrante e insostituibile di tale progetto, per la piena maturazione dell'uomo.

La scuola cattolica è soggetto sociale in quanto mette in circolo le tre finalità proprie di ogni progetto educativo: istruire, educare e socializzare.

L'autonomia stimola la scuola cattolica ad aprirsi al versante sociale intensificando la viva partecipazione di tutti i soggetti interessati al suo interno e il rapporto con le altre scuole cattoliche o statali (o degli Enti locali) del territorio, le famiglie, le comunità locali.

La scuola cattolica è soggetto ecclesiale e dunque parte integrante della pastorale della scuola in ogni comunità cristiana. Occorre che la Diocesi dia vita ad un progetto diocesano di scuola cattolica favorendo il dialogo e l'incontro, la collaborazione e la messa in rete delle scuole cattoliche nel proprio territorio. Non dovrebbe mancare un presidio di scuola cattolica che permetta comunque di dare un segnale preciso di questa presenza nel contesto ecclesiale di una comunità.

Le numerose presenze organizzate e attive nella scuola cattolica (le Federazioni e le associazioni..) vanno coinvolte e responsabilizzate dentro il progetto diocesano, insieme alla sensibilizzazione della comunità (ad esempio con la celebrazione annuale di una giornata diocesana della scuola cattolica).

Detto ciò mi rendo conto che si tratta in parte di obiettivi non ancora raggiunti, ma è necessario che sul piano regionale e diocesano ci si avvii su questa strada per rendere effettiva la scelta di sostenere e promuovere la scuola cattolica in quanto "scuola della comunità cristiana" e non solo "nella" comunità.

5.1. IRC: luogo della inculturazione della fede

Il discorso che ho fatto sull'inculturazione della fede credo che trovi un suo specifico terreno nella scuola e mediante l'IRC può esprimersi con singolare novità.

L'IRC è sempre più considerato un luogo di frontiera dentro la scuola di tutti, su cui è possibile misurare e realizzare in concreto il rapporto tra proposta cristiana chiara e definita nella sua specificità di contenuto, con il dialogo che si apre alla ricerca della verità e appassiona i ragazzi e giovani all'incontro con la giusta e vera visione dell'uomo, della vita, della storia e del futuro propria della religione cristiana, in rapporto alle altre confessioni e religioni.

Quanto la "Dominus Iesus" ci ha detto circa il rapporto annuncio di Cristo e dialogo interreligioso, può trovare un terreno concreto di piena applicazione, proprio nell'IRC.

Inculturare significa dunque mettersi nell'atteggiamento di dare e ricevere, proporre, ascoltare e accogliere le diversità, ma con la certezza che la verità di Cristo si impone di per se stessa nel cuore dell'uomo: ha solo bisogno di essere proposta e vissuta con coerenza e sincerità, senza confonderla o ridurla alle sue pur necessarie mediazioni storiche e culturali a volte carenti ad esprimerne tutta la ricchezza.

5.2. IRC-luogo dove si promuove la ricerca della verità mediante il dialogo sui significati, sulle fonti, sul vissuto (nuovi programmi)

Non si tratta di una verità astratta o di tipo solo concettuale, ma vitale, incentrata in Gesù Cristo secondo la testimonianza della Bibbia e la comprensione di fede della Chiesa. Questo fatto risponde molto bene all'esigenza dell'essenzializzazione dei saperi, perseguita dalle riforme in atto e ci permette di affrontare ogni contenuto dell'IRC incentrandolo attorno al principio guida della fede cristiana: la persona di Cristo.

Non c'è trattazione di tematiche nell'IRC che non abbia un riferimento esplicito o implicito a Gesù Cristo. Questo vale anche per quei temi, per esempio, connessi al dialogo interreligioso o di conoscenza delle altre religioni. Il criterio di valutazione e di discernimento del loro messaggio deve partire o essere comunque riportato sempre a Cristo.

Il cristianesimo è la persona di Cristo annunciato e testimoniato: da lui promana ogni valore e costume di vita che si fa cultura. Possiamo ben dire che Cristo appartiene ad ogni cultura e può essere accolto dal di dentro di ogni cultura in cui il suo Vangelo si inserisce per elevarne e valorizzarne gli aspetti più veri e benefici per l'uomo e il suo concreto vissuto anche sociale.

L'esigenza di un confronto e dialogo costante tra cristianesimo e altre religioni appare nei nuovi programmi non confinata solo ad

alcune unità didattiche, ma percorre come spirito e attenzione interculturale tutta la trattazione. Ovviamente sempre con questo criterio base di discernimento che trova in Cristo e nel suo messaggio antropologico e spirituale il metro di valutazione e di riferimento costante.

Il principio della correlazione viene qui inteso come principio didattico e comporta che i contenuti siano presentati con attenzione alle grandi domande esistenziali dell'uomo, così che risultino significativi e interessanti per gli alunni.

N.B. L'uscita dei nuovi programmi in rapporto ai curricoli (e alle conseguenti quote "locali" e proprie di ogni scuola), sia per la scuola di base che, entro l'anno in corso, per quella superiore, necessiterà una attenta verifica sui nostri programmi di IRC. Le scelte che stanno a monte dei curricoli circa i contenuti e la loro proposizione, insieme alle prospettive nuove che aprono per le singole scuole e gli stessi docenti, come altri importanti aspetti di impostazione globale del tutto, ci obbligano a questo lavoro, per far sì che i nuovi programmi di IRC si inseriscano pienamente dentro il quadro generale e ne assumano le linee direttrici e ispiratrici (mantenendo ovviamente la propria peculiarità e caratterizzazione).

5.3. Docenti di religione: uomini della sintesi e del dialogo positivo e attraente

La figura del docente di religione assume sempre più un'importanza decisiva in questo contesto di scuola che stiamo delineando.

Lo è in quanto tale appare la figura anche di ogni altro docente nella sua specifica disciplina.

La programmazione, infatti, e le diversità stesse del curricolo dipendono in gran parte dalla professionalità e dal lavoro d'insieme dei docenti.

È il docente di religione che deve tenere presenti i quattro criteri di qualità previsti per l'insegnamento scolastico: l'attenzione all'esperienza dell'alunno e alle sue domande; i possibili rapporti interdisciplinari e interculturali; la chiarezza del contenuto confessionale; la realizzazione di una coerente sintesi conclusiva.

Nei nuovi programmi si è inserito per questo uno strumento assai utile: la matrice progettuale che collocata tra programmi e programmazione offre ai docenti la possibilità di elaborare il proprio lavoro tenendo conto dei quattro criteri sovraesposti e valorizzando dunque la professionalità.

5.4. Formazione degli Idr: professionalità, comunione ecclesiale e testimonianza

Tre sono gli elementi sostanziali su cui occorre insistere per la formazione permanente dei docenti di religione.

5.4.1. La professionalità e questo è decisivo anche in ordine alla stagione che sta davanti a noi.

Per questo una volta approvati i nuovi programmi occorrerà definire un piano nazionale di formazione e aggiornamento dei docenti che permetta di conoscere, valorizzare, sperimentare dal vivo questo nuovo strumento dentro le riforme scolastiche in atto.

Tale piano dovrà essere sostenuto da apporti qualificati di Università e ISSR e comunque su parametri di qualità definiti dalla stessa C.E.I..

Inoltre a questo lavoro saranno chiamati tutti i docenti di religione in servizio e questo dovrebbe permettere di verificarne anche la professionalità e la competenza in ordine alla riconferma stessa dell'idoneità.

Non aggiungo niente sullo stato giuridico se non la volontà della C.E.I. più volte manifestata, di continuare a insistere perché lo Stato risolva finalmente questo problema senza sconti, ma anche senza ulteriori aggravii per chi ha scelto di insegnare una disciplina che non paga né sotto il profilo economico né scolastico, data la sua persistente precarietà.

Credo che alla fine si arriverà a questo traguardo che poteva essere risolto in questa legislatura e lo sarebbe stato se non ci fossimo trovati di fronte a un colpo di mano imprevisto, con la nota e ingiustificata richiesta della laurea civile per i docenti della scuola superiore.

Ci auguriamo che la cosa possa essere ripresa e portata avanti con determinazione e celerità, dal punto in cui è arrivata. È certo comunque che i titoli dell'Intesa andranno "alzati" e portati almeno al livello del baccalaureato in modo da poter essere equiparati a una laurea civile.

5.4.2. La comunione e il servizio ecclesiale è l'altro versante della formazione del docente di religione.

L'idoneità non è solo un riconoscimento giuridico, ma stabilisce per la natura stessa della disciplina che si insegna, un raccordo stabile di comunione con la Chiesa locale e il Vescovo.

Un rapporto che si specifica nel dare e nel ricevere aiuti e sostegni di ordine spirituale, didattico e professionale insieme.

L'IRC rientra anche nell'ambito della pastorale giovanile, di quella familiare in parte e di quella della cultura. Unisce insieme questi tre aspetti che esigono da parte del docente di religione un impegno di crescere nella comunione ecclesiale sia fuori della scuola (raccordo con le comunità locali), sia dentro la scuola (dialogo e raccordo con gli altri docenti, famiglie e ragazzi), che permetta iniziative comuni di indirizzo pedagogico, culturale e formativo.

La comunione ecclesiale è un valore e una ricchezza spirituale che permette al docente di religione di svolgere il suo servizio

con il sostegno della comunità da cui è mandato, favorendo altresì il raccordo tra comunità e scuola.

5.4.3. Infine la formazione deve anche favorire la *viva testimonianza* del docente di religione nella scuola... Il docente di religione, come ogni docente cristiano che opera nella scuola, è testimone di una fede che vive nel suo privato ma che si manifesta e offre a tutti, anche attraverso la sua persona e la sua opera educativa.

Ogni docente appassiona gli alunni alla sua disciplina se ci crede ed è entusiasta di ciò che insegna: anche il docente di religione deve appassionate i suoi alunni alla ricerca di Cristo e all'incontro con Lui se egli per primo vive tale ricerca e la manifesta con coerenza nella sua esistenza concreta.

Si educa con la vita prima che con le parole e gli insegnamenti.

L'IdR deve essere aiutato a percorrere la via della santità dentro la professionalità del suo servizio nella scuola. C'è una spiritualità dunque propria dell'IdR.

6. Il servizio degli Uffici

Dico infine una rapida parola sugli Uffici Scuola, diocesani e regionali. La complessità e l'ampiezza delle problematiche connesse alla scuola, scuola cattolica, orientamento pre-universitario (che non va dimenticato in una corretta pastorale della scuola), pastorale universitaria (presente in ogni regione), insegnamento e insegnanti di religione... fino agli ISR e ISSR, comportano una mole di lavoro su diversi piani complementari: la formazione, l'animazione, il coordinamento, la promozione culturale e incrociano altre forze ecclesiali interessate: la pastorale familiare e giovanile, associazioni e movimenti, ecc...

Inoltre la riforma del Ministero della Pubblica Istruzione ha comportato l'attivazione della figura nuova del Dirigente scolastico regionale con cui i Vescovi della regione e gli Uffici regionali competenti è necessario che stabiliscano un raccordo sistematico e organico per affrontare via via tutti i problemi che si porranno (un tavolo di lavoro permanente).

Tutto questo esige che gli Uffici che si occupano dell'IRC, sia diocesani che regionali, siano adeguatamente sostenuti, qualificati e potenziati come struttura portante di tutto il discorso. L'IRC non può essere collocato fuori dal contesto scolastico e ne è parte integrante. Esso merita tuttavia una cura particolare che esigerebbe un referente specifico e qualificato (anche laico o religioso, non necessariamente sacerdote). Ciò permetterebbe di superare il rischio che tutto il lavoro dell'Ufficio scuola o dell'Ufficio catechistico venga assorbito dalle problematiche dell'IRC. In ogni caso su questo tema dell'IRC c'è da sviluppare un proficuo rapporto tra Ufficio scuola e

Ufficio catechistico, non dimenticando che i due versanti educativi devono, comunque, restare in un rapporto di distinzione e di complementarità. Resta tuttavia il problema di definire in modo più preciso la titolarità di questo settore in rapporto con l'Ufficio scuola e con l'Ufficio catechistico. La Commissione Episcopale ha chiesto agli organi competenti della C.E.I. di esaminare il problema perché sia riservata la massima attenzione a questo settore dell'IRC.

7. Conclusione

Ci troviamo di fronte a una stagione positiva, ricca di speranza.

Nel recente Consiglio permanente della C.E.I. mi sono premurato di chiedere che nel corso del prossimo decennio la C.E.I. richiami con una forte e specifica iniziativa tutte le diocesi e realtà ecclesiali del nostro Paese ad affrontare il tema dell'educazione e della scuola, tenendo presente la rivoluzione in atto nella istituzione e l'importanza che le comunità cristiane, ma anche l'intera società, siano coinvolte in questo processo di cambiamento sia sul piano di una corretta informazione che su quello della reale incidenza sull'applicazione concreta delle stesse riforme.

In questa circostanza esprimo il più vivo grazie agli Uffici Nazionali, quello catechistico e quello della scuola, e al Settore IRC, per l'impegno e la competenza con cui stanno lavorando, insieme con tutti voi, in un ambito non facile, ma decisivo per il futuro della Chiesa e della società. Non stanchiamoci e non rassegnamoci mai nel lavorare e proporre obiettivi e mete che possono sembrare a volte difficili e impossibili da raggiungere, ma che, se perseguite con perseveranza, possono alla fine risultare vincenti e realizzabili.

È questo del resto l'invito che ci rivolge anche il Santo Padre nella NMI quando con lo sguardo fisso su Cristo, nostra speranza, ci spinge a immetterci nel terzo millennio con la certezza che il Signore cammina con noi e su di lui possiamo fondare sempre e per ogni situazione il nostro impegnativo compito di evangelizzare e di testimoniare a tutti che Lui è la via, la verità e la vita per ogni uomo e per tutta l'umanità.

L

a dimensione educativa nella scuola della riforma e l'IRC

Prof. GIUSEPPE BERTAGNA
Ordinario di Pedagogia all'Università di Bologna e di Torino

La tesi del contributo è molto semplice: l'IRC, come tutti gli insegnamenti, può sprigionare la ricchezza culturale e la fecondità umana che custodisce solo se svolto in una scuola che sia educativa *nel complesso* delle sue attività. Se l'IRC fosse l'unico insegnamento scolastico svolto con sensibilità educativa, ma gli altri presenti nel curriculum non avessero le medesime preoccupazioni, si sarebbe illusi a pensare che esso possa non essere destinato all'ininfluenza e alla residualità, sebbene caricato da pretenziose e taumaturgiche funzioni suppletive. È più facile, invece, che una scuola con generali preoccupazioni educative possa riscattare anche sul piano delle risonanze educative un IRC impostato, per varie ragioni, in maniera nozionistica o, comunque, pedagogicamente inadeguata.

La vera posta in gioco, quindi, non sta nel concentrarsi sull'IRC e pensare a qualsiasi suo grado di miracolismo formativo. Percorreremmo soltanto una via consolatoria. Si sposta, al contrario, sul dovere di impostare ordinariamente tutti gli insegnamenti e le attività scolastiche, IRC compresa, è evidente, in maniera *educativa*.

Poiché, tuttavia, mai come con questo termine ci si sbizzarrisce in significati generici, equivoci o addirittura opposti tra loro, vale la pena di entrare nel merito della questione e di precisare le condizioni che fanno di un'esperienza, nel nostro caso quella scolastica, un'esperienza in senso pieno *educativa*, per poi vedere se la realtà scolastica vigente e quella che si profila sulla base delle riforme in atto ha davvero a cuore questa dimensione.

1.
Il nucleo essenziale
dell'educazione

Come ho cercato di giustificare con maggiore ampiezza in altra sede¹, perché accada l'evento dell'educazione e si instauri un clima autenticamente e positivamente educativo è senza dubbio necessario: avere relazioni con una e/o più persone che vogliono educarci; apprendere i concetti e le abilità che, secondo una declaratoria unanimemente condivisa, ci permettono di vivere bene nella

¹ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica. Razionalità classica e teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2000, cap. IV, pp. 109-128 e cap. V, pp. 167-204.

nostra società e nel nostro ambiente; fare i conti non solo con ciò che Hegel chiamava con disprezzo *i saperi*, per lui vera «modestia del pensiero», «la peggiore delle virtù»², ma addirittura con ciò che il pensatore di Stoccarda indicava come *il sapere*: in altri termini, l'intero dei saperi³, il senso unitario che li lega tra loro; in altri termini, la paideia o la *Weltangschauung*.

Tutto questo, però, se è necessario, non è sufficiente perché accada l'evento educativo e, a maggior ragione, della "buona educazione". Essa, infatti, si realizza («avviene»: per questo non è mai soltanto un fatto) solo nel momento in cui tutte le condizioni necessarie prima richiamate diventano, momento dopo momento, "bene per noi".

Relazioni. Le relazioni interpersonali, in questo senso, ci educano quando le instauriamo con persone nelle quali riponiamo fiducia e dicono qualcosa di importante "a noi e per noi", *hic et nunc*, adesso e domani. Viceversa, è come se le persone fossero cose e le relazioni umane meri rapporti oggettivi tra cose, che esistono, certo, ma che, come i fatti non interpretati dall'uomo, sono muti e, alla fine, per noi inesistenti⁴.

Contenuti. Né ci educa l'impadronirci anche dei migliori contenuti possibili dell'educazione se questi sono un valore in sé, fine a se stessi, oppure soltanto oggettivi, necessari, nel senso di imposti al soggetto dall'ambiente culturale, sociale, economico che lo circonda e che lo preme.

Per il primo aspetto, per esempio, ha senso educativo scrivere, leggere, sapere, fare, lavorare se tutto questo non si ferma lì, sulla pagina che si scrive o si studia, sulla nozione che si impara, sull'oggetto che si costruisce, sull'azione che si fa, ma se tutto questo conduce a quello che, per ciascuno, nella propria vita, non passa mai: realizzarsi. Nessuno ama la matematica, le scienze, la storia, l'inglese, la seconda lingua straniera, l'informatica... la falegnameria, l'imprenditorialità e così via in sé e per sé: in quanto matematica, scienze ecc. Ogni essere umano che sia persona e che sia trattato come tale, al contrario, ama e gode di queste discipline e di queste attività se e solo se sono da lui utilizzate e percepite come mezzi per autenticare la propria immagine di sé, per perfezionarsi e rendersi

² Cfr. G.W.F. HEGEL, *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio (con le aggiunte a cura di L. von Henning, K.L. Michelet e L. Boumann). Parte III. Filosofia dello spirito* (1830, 1840-1845), trad. it. a cura di A. Bosi, Utet, Torino 2000, § 386, p. 102.

³ Cfr. G.W.F. HEGEL, *Differenza del sistema filosofico di Fichte e di Schelling* (1801), in *Primi scritti critici*, trad. it., Milano 1990, p. 20.

⁴ Per dirla con una famosa pagina dello storico L. Febvre (*Problemi di metodo storico* (1953, 1962), trad. it., Einaudi, Torino 1992) i fatti non «i chiodi a cui si appendono le teorie» (p. 166); al contrario «senza una teoria preconcepita, non esiste la possibilità di un lavoro scientifico», cioè nella lettura dei fatti, nella storia, come in ogni altra scienza.

migliore, per affermare chi è, in pienezza, libertà e totalità; un «un amore destinato a passare»⁵ perché trasporta in vista di un amore che non passa mai finché si vive: quello di esprimerci, creare, ragionare, affermarci come persone, conoscere gli altri e il mondo, conoscerci in quanto noi; in fondo, non sbagliare su noi stessi, salvarci, non perderci. Si può insegnare anche il più alto contenuto educativo che sia mai stato concepito, Dio dunque, ma se esso è fine a se stesso e non ci serve per diventare migliori come persone nemmeno la teologia educa ed è buona dal punto di vista educativo.

Per il secondo aspetto, nessuno, in realtà, riuscirebbe a mantenere l'attenzione e la volontà necessaria all'apprendimento di alcunché, anche con un uso circospetto e sistematico di premi e castighi, se questo alcunché fosse soltanto oggettivamente indispensabile per potersi inserire nelle dinamiche culturali, sociali ed economiche del nostro come di ogni tempo, e quindi utilissimo. Se qualsiasi valore oggettivo, non diventa soggettivo, «per noi», infatti, è come se non esistesse sul piano educativo. Che cosa ne possiamo fare dell'abilità di «trasformare le pietre in oro», ricordava Platone, se non sapessimo a che fine usare poi l'oro per essere sempre più noi?⁶ A che cosa potrà mai servirci la padronanza delle tecniche per renderci immortali «senza che si sappia a che cosa ci serva l'immortalità»?⁷ A che cosa può servire, allora, oggi, educarsi secondo le mille e oggettive richieste del tempo e del mercato, se ciò non ha un senso profondo per noi e non sentiamo che, in ogni caso, si tratta di un'esperienza che ci fa crescere in razionalità, libertà e responsabilità? Non è necessario che la crescita sia pacifica: può benissimo essere polemica; l'importante è che ci sia, e che ciascuno la percepisca per sé e su di sé, con i suoi chiaroscuri.

Paideia. Infine, non ci educa, né è per sé educativa perfino la paideia più organica e persuasiva che si possa immaginare (quella «classica», per esempio, così pervasiva e potente, studiata da Jaeger) se non siamo noi, ciascuno di noi, che riconosciamo questa organicità e persuasività del tutto, e non ci facciamo informare ogni attimo della nostra vita da essa.

Sintesi. Un'educazione in sé completissima, vastissima, avanzatissima, utilissima, nobilissima che non abbia, però, «il potere di rendere sapiente chi la impara o la possiede»⁸, in termini non platonici: di rendere sempre più persona ogni persona, ci coprirebbe soltanto «di ridicolo» e ci tirerebbe addosso una meritata «esecrazione

⁵ Cfr. AGOSTINO, *De doctrina christiana I*, sez. IV, 35, 6-12 (trad. it. di L. Alici, Paoline, Milano 1989, pp. 140-141).

⁶ PLATONE, secondo discorso protrettico dell'*Eutidemo* (288d-290e).

⁷ *Ivi*, 289b.

⁸ PLATONE, *Epinomide* 974d, 4-5.

generale»⁹. Il crescere, il maturare, il realizzarsi, infatti, continuava Platone, «non consiste nell'occuparsi delle arti, e nel vivere a testa bassa ed affaccendati, e nel tentativo di sapere tutto (*e il tutto, n.d.r.*), bensì *in qualcosa d'altro (all'allo ti)*»¹⁰, appunto nel considerare ogni sapere e fare e agire nient'altro che una continua occasione per esaltare le nostre personali capacità di renderci migliori: ragionare, scegliere, compiersi, rispondere, relazionarsi ecc. al meglio possibile per essere sempre migliori di quello che siamo.

Per parlare di dimensione educativa della scuola, quindi, non basta pensarla come il luogo in cui si trasmette la parte migliore del patrimonio accumulato dalle precedenti generazioni, attraverso l'incontro con persone, docenti culturalmente competenti e umana-mente disponibili, anzitutto, ma anche genitori, altri coetanei, dentro una precisa paideia comunitaria; occorre che la scuola sia anche il luogo in cui ciascuno vive l'esperienza di adoperare il patrimonio culturale, la relazione interpersonale e la visione complessiva della vita proposta dalla comunità per la propria eccellenza, come occasioni per farsi personalmente sempre più persona.

Può apparire banale, forse, ma è il caso di rammentare, allora, che l'educazione senza persona e personalizzazione, alla fine, non esiste, né può mai accadere.

2. Il fondamento «persona»

Per la tradizione cristiana. Ogni persona, avvertiva Leibniz, è una diversa colata dell'universo intero. A suo modo, quindi, un'unicità di macrocosmo nel microcosmo, di totalità nell'individualità. Ciascuna «è una sostanza individuale di natura razionale»¹¹, che si esprime «per mezzo delle sue operazioni e proprietà» e per questo si «distingue dalle altre della sua stessa natura»¹².

È vero, in ogni epoca, in ogni momento, l'impersonale, comunque configurato, limita e comprime il personale¹³. Leopardianamente, la natura, ma noi potremmo aggiungere l'automatico, il meccanico, il tecnico, l'economico, lo strutturale sociale e antropologico, seppelliscono cinicamente e senza alcun imbarazzo chi crede di poter rivendicare nei loro confronti qualsiasi blasone di unicità umanistica¹⁴.

Non per questo, tuttavia, ogni persona non è quanto di più perfetto sia dato in natura¹⁵ e non esprime se stessa se non nel compimento di sé, quando, cioè, come recitava il diritto romano, è con-

⁹ Ivi, 974e, 975a.

¹⁰ PLATONE, *Amanti* 137b.

¹¹ S. BOEZIO, *De duabus naturis et una persona Christi*, c.3, PL 64, 1345.

¹² S. GIOVANNI DAMASCENO, *Dialectica*, c. 43; PG 94,613.

¹³ Cfr. P. RICOEUR, *Filosofia della volontà. I. Il volontario e l'involontario* (1950), trad. it., Marietti, Genova 1990.

¹⁴ Cfr. G. LEOPARDI, *Dialogo della Natura e di un Islandese* (1824), in *Operette morali*.

¹⁵ TOMMASO D'AQUINO, *Sum. Theol.*, I, q. 28, a. 3.

sapevole di sé (*consciuis sui*) e liberamente responsabile dei propri atti (*compos sui*). In questo senso, davvero «attività suprema» da cui sorge il dovere morale «di non lederla, di non fare pure un pensiero, un tentativo volto ad offenderla, spogliandola della sua naturale supremazia», perché essa «ha nella sua natura stessa tutti i costitutivi del diritto: essa è dunque il diritto sussistente»¹⁶, il fine verso cui tutto il resto acquista senso e si deve moralmente disporre.

Per Maritain. Maritain, per spiegare le cose da un altro punto di vista, distinse tra individuo e persona. L'individualità con le proprie radici nella corporeità. Individuo è chi presenti un'unità materiale intrinseca non ulteriormente divisibile senza diventare altro da sé. Persona, invece, è la realtà intelligente e libera che si fonda sulla sussistenza dell'anima (forma) di ciascuno. La persona è quindi tale quando e se è libera di fronte alle cose, mentre l'individuo è per necessità condizionato da esse. Se si attribuisce (come, per Maritain, avrebbe fatto la modernità) all'individuo la dignità della persona si finisce, perciò, peraltro giustamente, per ordinarlo al bene dello sviluppo economico, sociale e politico comunque esistente, e all'istruzione/formazione richiesta da tale sviluppo.

Se però lo si riconosce come persona è lui stesso il termine unico ed esclusivo verso cui deve tendere qualsiasi attività educativa. Tutto diventa strumento per la sua originale intelligenza e libertà, ed è buono se e quando esalta la sua originale intelligenza e libertà.

3. La persona e il sistema di istruzione riformato

La riforma del sistema di istruzione e di formazione varata negli ultimi anni nel nostro Paese è sensibile a queste consapevolezze pedagogiche, e soprattutto alla dimensione della personalizzazione educativa? La fa propria e la avvalora nella scuola che prefigura?

Una cautela metodologica. In verità, non bisogna essere ingenui: se anche fossero dichiarate, ciò non significa che le consapevolezze in questione sarebbero poi di fatto praticate nella concreta esperienza scolastica; e vale ovviamente l'inverso, ovvero se anche non fossero normativamente dichiarate, potrebbero benissimo essere vissute in questa scuola, con questi docenti piuttosto di altri ecc. L'educazione, infatti, è tutto fuorché qualcosa di astratto e di decontestualizzato. Inoltre, essendo comunque incancellabile dall'esperienza umana, prescinde, nel suo «avvenire», dai decreti formali che volessero o non volessero riconoscerla.

È vero, tuttavia, che una legge positiva è una legge positiva, e svolge per sua natura un'intrinseca funzione di orientamento educativo e valoriale. Ha ragione Isocrate, e con lui, in seguito, tutto il diritto romano, a ricordare che non sono le leggi, ma i *costumi* a

¹⁶ A. ROSMINI, *Filosofia del diritto* (1841-1843), cap. III, art. 1, 48-52 (a cura di R. Orecchia, Cedam, Padova 1967-1969, vol. V)

contare¹⁷. Non è, quindi, perché si scrivono buone leggi sull'educazione che si è educati e ci si può educare bene, ma solo se si è ben educati e ci si educa bene si possono anche scrivere buone leggi sull'educazione.

Questo non significa, tuttavia, che una legge valga l'altra e che l'assenza o la presenza di certe dichiarazioni di principio sia indifferente alla qualità pedagogica che si intende promuovere. Se non altro perché il semplice fatto che siano sancite in una norma positiva indica che determinate consapevolezze pedagogiche sono anche costume e sono almeno ritenute «dover essere» etico per tutti.

La persona tra la legge 30/2000 e la riforma universitaria. Le domande che aprono il paragrafo, quindi, non sono affatto impertinenti, ed è anzi molto importante considerare se e quanto sia possibile, scorrendo le norme, offrire loro una risposta positiva.

Ebbene, a leggere alcune perentorie affermazioni contenute nella legge 30/2000 si ha l'impressione che le consapevoli educative personalistiche prima ricordate costituiscano l'asse centrale della prospettata riforma dei cicli e dei curricoli scolastici. Il testo afferma, infatti, che «il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana (...)». La Repubblica assicura a tutti pari opportunità di raggiungere elevati livelli culturali e di sviluppare le conoscenze, le capacità e le competenze, generali e di settore, *coerenti con le attitudini e le scelte personali*» (art. 1, c.1); che «la scuola dell'infanzia (...) concorre alla *formazione integrale dei bambini e delle bambine*» (art. 2, c.1); che «la scuola di base (...) è caratterizzata da un percorso educativo unitario e articolato in rapporto alle esigenze di sviluppo degli alunni» (art. 3, c.1); che «la scuola secondaria (...) ha la finalità (...) di sostenere e incoraggiare le attitudini e le vocazioni degli studenti, arricchire la formazione culturale, umana e civile degli studenti, sostenendoli nella progressiva assunzione di responsabilità» (art. 4, c.1).

Nel complesso delle disposizioni, e tenendo anche conto della normativa sull'autonomia, tuttavia, si ricava l'impressione che, a mano a mano si sale da quelle che riguardano la scuola dell'infanzia per giungere a quelle che interessano la secondaria e l'università, la scelta del modello «personalista» e l'insistenza sulla centralità della personalizzazione di qualsiasi processo educativo appaiano progressivamente ridimensionate a vantaggio di un impianto molto più funzionalista e pragmatico. Come se i valori personali e soggettivi dell'educazione potessero e dovessero essere riconosciuti non negoziabili nell'infanzia e nella fanciullezza, finché, per dirla con una battuta paolina, «si può giocare», ma fosse poi necessario, nelle età successive, quando «si fa sul serio», e ci si scontra con la dura logica adulta del mondo, accedere ai più realistici propositi di

¹⁷ Cfr. ISOCRATE, *Areopago* 39-42.

mediazione con i valori oggettivi delle esigenze sociali ed economico-professionali.

A mano a mano si abbandona la scuola di base, infatti, la norma insiste sempre di più sulla necessità di pensare la scuola come lo strumento privilegiato per «inserire nel mondo del lavoro», mediante il collegamento con le «diverse realtà sociali, culturali, produttive e professionali». Addirittura, dimenticando gli stessi insegnamenti impartiti dalla crisi del modello «domandista» nei rapporti tra processi di sviluppo socioeconomico, da un lato, e di istruzione/formazione, dall'altro, ripropone paradossalmente la vecchia idea di una secondaria e, più ancora, subito dopo, di un'università, che pretendono di raggiungere terminalità professionali immediatamente spendibili sul mercato del lavoro¹⁸.

Sembra, insomma, che il fine delle scuole secondarie, prima, e dell'istruzione superiore, dopo, sia più quello di preparare a svolgere una professione che di usare l'esperienza anche professionale per accrescere, in razionalità, libertà e responsabilità, l'esclusiva unicità personale di ciascuno.

Questa impressione risulta ulteriormente intensificata dalle Risoluzioni parlamentari di maggioranza predisposte nel dicembre 2000 per esprimere il parere sul Programma quinquennale di attuazione dei cicli presentato dal Governo. Esse, per il ciclo secondario, auspicano «l'apprendimento di *specifiche* professionalità», si noti (corsivo nostro), «*spendibili, al termine del quinquennio, sia sul mercato del lavoro, sia per l'accesso alla formazione tecnica superiore o all'università*»; inoltre, proprio per questo, esigono che «*tutte le aree della scuola secondaria*», nessuna esclusa quindi, siano arricchite dall'esperienza «derivante dall'alternanza scuola-lavoro-professioni» ed usufruiscano «dei previsti raccordi con il mondo della formazione professionale e dell'apprendistato già previsti in altre leggi»¹⁹. La professionalizzazione anzitutto, quindi.

L'impressione diventa poi certezza con la lettura degli ultimi decreti attuativi della riforma universitaria, dove addirittura il pragmatismo funzionalista professionalizzante non si presenta più come un limite, nelle forme oggettive della necessità sociale con cui ogni scelta individuale è chiamata responsabilmente a confrontarsi, ma, al contrario, come una grande opportunità formativa cui aderire con entusiasmo innovatore. Si presenta cioè nelle forme di una scelta programmaticamente volta ad abbandonare la tradizione dell'*universitas studiorum* e dello *studium* (la *scholè* greca), ritenuta troppo

¹⁸ Va ricordato che questa impostazione era già stata superata dalle ipotesi riformatrici degli anni ottanta-novanta, e in particolare dal Progetto Brocca (cfr. G. BERTAGNA, *La riforma necessaria. La riforma della secondaria a settant'anni dalla riforma Gentile*, La Scuola, Brescia 1994).

¹⁹ Su questi problemi, cfr. G. BERTAGNA, O. NICEFORO, *La scuola dell'Ulivo. Cinque anni di speranze e delusioni*, Ed. Risa, Roma 2001.

elitaria ed anacronistica nella sua esaltazione del valore contemplativo e gratuito della verità, e volta, invece, ad abbracciare i più concreti temi dell'utilità e della contabilità lavorativa²⁰. Emblematica l'introduzione della logica quantitativa dei moduli, con tanto di conseguente algebra dei debiti e dei crediti, in un campo squisitamente qualitativo come quello dell'educazione e della formazione; nel linguaggio del *Libro bianco* UE, il mirare ad «assemblare (*sic!*) le proprie qualifiche (professionali) sulla base di *cubi di conoscenza* acquisiti in tempi e situazioni diverse».

Il messaggio culturale. A mano a mano si sale dalla scuola dell'infanzia all'università, in conclusione, esistono buone ragioni per ritenere che, secondo gli estensori della riforma della scuola e dell'università, il valore della persona e della personalizzazione educativa resti sì tale, e sia riconosciuto prioritario, ma *se e solo se* si sovrappone a quello della socializzazione funzionale alle esigenze del mercato e dell'apparato socioeconomico. Ovvero se si assume senza reticenze l'orizzonte della razionalità strumentale di cui parlava già nel 1947 Horkheimer («c'è un solo modo di farsi strada nel mondo, e cioè rinunciare alla speranza di realizzare pienamente se stessi»²¹, per adattarsi invece ad esso); oppure se si asseconda come scontata ed unica possibile l'interpretazione heideggeriana e post-moderna dell'umanesimo (l'umanesimo è finito, con la società della tecnica²²; la persona non può più pretendere nessuna fondatività, ma è chiamata a vivere l'esperienza dell'abbandono all'Essere che si *ri-vela*, oggi, attraverso le forme coercitive ed insuperabili dell'apparato tecnoeconomico globale e senza frontiere²³).

4.
Il paradigma
funzionalista
nei documenti
degli organismi
internazionali

Ad essere sinceri, questo orizzonte pedagogico che pare complessivamente ispirare la riforma del sistema di istruzione secondaria e superiore varata nel nostro Paese non è del tutto autoctono.

I documenti Unesco. Infatti, il paradigma in questione è anzitutto una costante dei documenti Unesco degli ultimi decenni. Lo era nel 1972, con il Rapporto Faure²⁴. È ribadito dal Rapporto

²⁰ Cfr. G. BERTAGNA, *L'università tra istruzione e formazione professionale superiore*, in XXXVII Convegno di Scholè, *L'università tra cultura e nuove professioni educative*, La Scuola, Brescia 1999, pp. 122-142; Id., *Università e mondo del lavoro: la diversificazione dell'offerta di istruzione e di formazione superiore*, in C. Xodo (ed.), *L'università che cambia. L'università oggi (II). Università, sapere/i, formazione, mercato*, Cleup, Padova 2000, pp. 207-257.

²¹ Cfr. M. HORKHEIMER, *Eclisse della ragione. Critica della ragione strumentale* (1947), trad. it., Einaudi, Torino 1969, p. 123.

²² Cfr. M. HEIDEGGER, *Lettera sull'Umanesimo* (1946), trad. it. in *Segnavia* (1967), trad. it., Adelphi, Milano 1987.

²³ Cfr. M. HEIDEGGER, *Identità e differenza* (1957), trad. it., di U. Ugazio, in «Aut-Aut» m 1982, nn. 187-188.

²⁴ Cfr. E. FAURE, *Imparare ad essere* (1972), trad. it., Armando, Roma 1973.

Delors del 1996²⁵. Quest'ultimo, ad esempio, mentre ricorda il rischio «di una disumanizzazione del mondo dovuta all'evoluzione tecnica», con «le forme più ossessive della propaganda e della pubblicità», il «conformismo comportamentale imposto dall'esterno», «l'estromissione dell'uomo da parte delle macchine», continua a considerare «l'innovazione sociale ed economica» il vero valore trascendentale del nostro tempo. Inoltre, se ribadisce con molte sensibilità personalistiche che «l'educazione è soprattutto un viaggio interiore» che non ha mai fine, «un processo molto individualizzato» che porta «alla costruzione dell'interazione sociale», non tace la circostanza che l'educazione così concepita è soprattutto «*il mezzo per conseguire il fine di una vita professionale condotta con successo*»²⁶. Il fine autentico dell'educazione, perciò, non è tanto la buona vita umana di ciascuno, nelle forme tipiche di ciascuno, bensì la vita umana condotta secondo regole professionali di successo. Il che poi vuol dire 'essere' così come «l'innovazione sociale ed economica» esige che si sia.

I documenti UE. Accenti analoghi, e per certi aspetti addirittura amplificati, in secondo luogo, si rintracciano anche nelle linee di politica formativa formulate dalla UE. Si deve andare «verso una società conoscitiva» non tanto perché ciò sia un autonomo portato dell'antropologia filosofica, un omaggio all'essere personale sussistente che si è, bensì perché ciò è la *condizione* per lo sviluppo tecnico-economico²⁷. «Lo scopo essenziale dell'istruzione e della formazione è sempre stato lo sviluppo della persona e il conseguente inserimento degli Europei nella società attraverso la condivisione di valori comuni, la trasmissione di un'eredità culturale e l'insegnamento dell'autostima», riconosce l'UE. «(...) Questa funzione fondamentale di integrazione sociale risulta però oggi minacciata se non è accompagnata dalla prospettiva dell'occupazione. I devastanti effetti personali e sociali della disoccupazione sono ben presenti nelle menti di ogni famiglia, di ogni giovane che inizia la propria formazione e di chiunque operi nell'ambito del mercato del lavoro. *Per l'istruzione e la formazione il modo migliore di continuare a svolgere questa sua funzione fondamentale, quindi, è cercare di fornire una risposta convincente per alleviare queste preoccupazioni*»²⁸. Per questo

²⁵ Cfr. J. DELORS (ed.), *Nell'educazione un tesoro* (1996), trad. it., Armando, Roma 1997, pp. 79-103.

²⁶ *Ibidem*, p. 87, p. 103.

²⁷ Cfr. E. CRESSON-P. FLYNN (ed.), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, 1995.

²⁸ E. CRESSON-P. FLYNN (ed.), *Insegnare ad apprendere. Verso la società conoscitiva*. Libro bianco della Commissione europea per l'Anno europeo dell'istruzione e della formazione lungo tutto l'arco della vita, Lussemburgo 1996, p. 18 (con adattamenti alla traduzione italiana, molto imprecisa rispetto all'originale inglese).

è decisivo rendere ogni persona 'occupabile' (*employable*). «L'istruzione e la formazione appaiono il modo decisivo di contrastare il problema della disoccupazione (...). Lo sviluppo dell'istruzione e della formazione è una delle condizioni per rendere possibile l'instaurarsi di un nuovo modello di crescita maggiormente foriero di occupazione»²⁹. «Lo sviluppo della capacità di cogliere il significato delle cose, di capire e di creare non solo è la funzione di base della scuola, ma è anche il primo fattore di adattamento all'economia e all'occupabilità»³⁰. «La cultura è al tempo stesso fattore economico e fattore di integrazione sociale e di cittadinanza; motivo per cui essa ha un ruolo essenziale da svolgere alla luce delle nuove sfide cui la Comunità deve far fronte, quali la mondializzazione, la società dell'informazione, la coesione sociale e la creazione di posti di lavoro»³¹.

Per fare dell'Unione «l'area più dinamica e competitiva nel mondo, basata sull'innovazione e sulla conoscenza»³², insomma, è indispensabile investire sulle specificità personali del "capitale umano" impiegabile. La prospettiva inversa, quella di considerare l'apparato tecnicoeconomico "capitale" se e solo se fosse investibile al servizio della persona e della strategia della personalizzazione, apparirebbe, in questo contesto, poco più che un conato estetizzante.

5. Una gerarchia da riaffermare

Ma senza voler evocare facili, sebbene non per questo estrinseche assonanze con la *scholè* antica, è possibile pensare ad una scuola che non in ogni caso educativa, cioè, al fondo, significativa «per me» prima che per tutto il resto, e tale da rendere dialetticamente ogni persona sempre più persona?

L'insuperabilità della persona e dei processi di personalizzazione. A dire il vero, l'interrogativo è insidioso. È insidioso perché, anche a voler praticare una scuola per principio al servizio delle dinamiche socioeconomiche e, quindi, in teoria, disattenta alle esigenze dell'educazione, si pratica sempre, tuttavia, in realtà, una scuola che coinvolge e si compromette con i più profondi strati personali di ciascuno.

Magari suscita opposizione, disgusto, ribellismo, disadattamento scolastico. Le motivazioni esterne alla persona, infatti, per quanto intense e sovrabbondanti, non reggono mai nel tempo, se sono percepite da ciascuno, per sé, inautentiche e insensate. I carabinieri possono costringere all'obbligo scolastico i renitenti, ma non

²⁹ *Ivi*, p. 15.

³⁰ *Ivi*, p. 7.

³¹ Cfr. il punto 1 delle Premesse della Decisione n. 508/2000/Ce del Parlamento Europeo e del Consiglio del 14 febbraio 2000 che istituisce il programma 'Cultura 2000' (GU L63 del 10.3.2000, pp. 1-3).

³² Conferenza di Lisbona dei Paesi UE (gennaio 2000), *Document from the Presidency*, www.portugal.eu.2000.pt

certo riconciliarli con un apprendimento scolastico che sentono estraneo alla propria autorealizzazione. Allo stesso modo, la prospettiva di un lavoro sicuro e ben retribuito può spingere a seguire un curriculum formativo anche impegnativo, ma non certo a considerare quel lavoro, e il curriculum formativo che impone per poter essere svolto, *il fine* della nostra vita.

Magari, invece, una scuola programmaticamente al servizio delle dinamiche socioeconomiche può suscitare una persona tenace, disciplinata, flessibile, integrata, desiderosa di concludere presto e bene il curriculum formativo. Essa, tuttavia, suscita questi risultati educativi non tanto, è ovvio, per il timore dei carabinieri o per il desiderio di un lavoro sicuro e ben remunerato che, però, non si ama, bensì perché allena la volontà di ciascuno a confrontarsi anche con ciò che non vuole del mondo, ma che pure è costretto a fare e subire. In questo modo, stimola la persona a ritagliarsi un "carattere", cioè, etimologicamente, l'impronta esclusiva che ciascuno di noi lascia nel tempo e nello spazio sociale e ambientale che gli è dato occupare nella vita.

In una maniera o nell'altra, dunque, negativa e/o positiva, anche una scuola che non pone al centro delle proprie preoccupazioni la persona finisce per ritornarvi e riconoscerla. Chi, infatti, vuole sottrarsi a questa scuola e chi vi aderisce finisce per farlo non per altro che per sé, allo scopo di affermare se stesso. Il problema, semmai, è non rendere casuali e inutilmente tormentati e sanguinosi questi processi di personalizzazione, perché un conto è trovare chi e che cosa, con sollecitudine, partecipazione e competenza, ci accompagna nel maturare la nostra personale ed esclusiva capacità di affrontare i problemi della società e del mondo, e un altro è essere gettati in mare senza sostegni e mediazioni, pur essendo inabili al nuoto.

Il giusto rapporto mezzi-fini. Vista, allora, l'insuperabilità della persona e dei processi di personalizzazione in ogni esperienza formativa, insuperabilità che si conferma anche quando non la si vorrebbe, tanto vale tematizzarla fino in fondo in modo esplicito e intenzionale, senza schermirsi dietro astratte finalità sociali, politiche, ideologiche, economiche che non hanno, in quanto tali, un soggetto concreto che le pronuci.

In questo senso, se non è il caso di sospettare la riforma che si è deciso di attuare per il reato di lesa sensibilità educativa personalistica perché pretende pragmaticamente di "insegnare" le conoscenze e le abilità oggi ritenute indispensabili per orientarsi nel nostro mondo; di avvalorare l'occupabilità in genere; di sottolineare il ruolo strumentale della scuola nei confronti «dell'apprendimento di *specifiche* professionalità» spendibili alla fine degli studi; di esaltare non solo per inglese, Internet, impresa, seconda lingua, ma anche per tutte le altre componenti del curriculum (italiano, matematica, arte, storia, perfino filosofia) soprattutto gli

aspetti funzionali degli apprendimenti; di porre l'enfasi sull'efficacia e sull'efficienza 'produttiva' dei processi di insegnamento; di introdurre la logica quantitativa dei moduli, ecc., non è nemmeno il caso di dimenticare che tutti questi propositi possono rivendicare una funzione educativa se restano mezzi per la promozione della razionalità, della libertà e della responsabilità di ciascuno, e non si accreditano come fini della scuola e dell'educazione. Se si perde di vista questa gerarchia sulla quale Maritain aveva a suo tempo molto insistito³³, la scuola perde la sua ragion d'essere e, per essere amica della società, dell'economia, della tecnica, cioè di enti astratti e non soggettivi, si condanna ad essere nemica delle persone concrete che le sono affidate.

Nessuno, per esempio, può mettere in discussione che sapere tante conoscenze e possedere tante abilità è senz'altro bene, in astratto. Anche Faust voleva «godere nel profondo di (se) stesso» «quanto ebbe in sorte l'intera umanità» e accogliere nella sua mente «la sommità e gli abissi» della cultura umana: fino a chiamarsi «signor Microcosmo»³⁴. Tuttavia, è inutile raccogliere anche «quanto di più prezioso» ha prodotto tutto «lo spirito degli uomini» se «quando alla fine mi pongo a sedere/ nessun vigore nuovo sgorga dentro di me./ Non sono di un solo capello più alto,/ non più vicino all'infinito»³⁵. In altri termini, se il sapere oggettivo non si «fa sangue»³⁶, sapere personale. «Sapere molte cose non insegna ad avere intelligenza», ammoniva, del resto, Eraclito³⁷.

Lo stesso discorso va ovviamente ripetuto per le componenti dell'occupabilità, della professionalità, delle procedure tecniche organizzative e sociali ecc.

Un'avvertenza per il giudizio e l'azione. Come cautelarsi, allora, da queste pericolose inversioni? Come difendere una scuola nella quale il fine della persona e della personalizzazione di ogni cosa resti al suo posto e non venga compromesso dalla concorrenza sleale, consapevole o inconsapevole, di ciò che, pur valevole, (la socializzazione, le discipline, i saperi, le abilità professionali, le tecniche, il sapere, le varie attività curriculari), rispetto ad esso, dovrebbe continuare a restare nella condizione di mezzo?

Un manuale per rispondere a questi interrogativi e per non incorrere nell'inversione appena evocata non esiste, né potrà mai esistere³⁸. L'educazione, infatti, non è mai soltanto sapere (*teoria*,

³³ J. MARITAIN, *L'educazione al bivio* (1947), La Scuola, Brescia 1963, pp. 15 e ss.

³⁴ GOETHE, *Faust*, vv. 1771-1773, I, Studio.

³⁵ *Ivi*, vv.1810-1815.

³⁶ Cfr. G. GENTILE, *Genesi e struttura della società* IX,3.

³⁷ H. DIELS, W. KRANZ, *I presocratici. Testimonianze e frammenti* (1966), trad. it., Laterza, Bari 1983, fr. 22B40.

³⁸ G. BERTAGNA, *Avvio alla riflessione pedagogica...*, pp. 207-233.

scienza), e nemmeno soltanto *tecnica*, ovvero capacità razionale di trasferire il sapere in oggetti reali e in strategie di azione umana. Ha bisogno di teoria e di tecnica che, però, si trasformi in saggezza, la *phronesis* antica, la capacità di fare i conti anche con teoria e tecnica, ma per agire bene, come si deve, in situazione, nelle circostanze date. E poiché le situazioni e le circostanze date cambiano ogni momento, saggezza è l'essere sempre vigili dinanzi alle cose e al mondo, aderire alla novità che ogni esperienza porta con sé, mai limitandosi, per fare un esempio, ad applicare oggi, con una persona, regole e schemi di comportamento per il solo fatto che hanno funzionato ieri, con un'altra.

Per dirla con i valori dell'età di Pericle, educazione è «trovare all'istante i provvedimenti necessari»³⁹ per agire bene, come si deve, in un contesto che, per definizione, non è mai uguale ad un altro. In questo, essa, come il cristianesimo, «non è opera di persuasione, ma di grandezza»⁴⁰: cioè non si afferma per eloquenza e persuasione, ma perché si vive, nell'esempio e nell'esercizio. I discorsi, gli studi, le dichiarazioni, le professioni di convinzione, i principi non sono inutili, in educazione. Si possono e si devono anche insegnare. Essi servono, però, se diventano vita; anzi, di più, vita buona. E nessuno può insegnare la vita buona: essa si vive, e parla non attraverso i concetti e le prediche, ma attraverso il contagio dell'esempio e la virtù dell'esercizio continuo.

Soprattutto in un periodo di riforme e di innovazioni non bisognerebbe mai dimenticare queste caratteristiche. Non basta, perciò, affermare (in parlamento, o insegnare nei corsi di aggiornamento o alla tv) che si adottano determinate scelte ordinamentali, curriculari e metodologiche perché si vuole meglio di prima l'educazione: bisogna verificare se questo accade ed esistono le condizioni per farlo accadere. È il caso, quindi, di valutare la maggiore o minore presenza della dimensione educativa nella scuola riformata non tanto in base ad un'accurata *tabula* delle norme scritte, quanto in base alle esperienze che essa di fatto autorizza e sollecita tra le persone che la frequentano.

In questa direzione, la scuola è più o meno educativa, quindi personalizzata, non perché sia *up to date* nei contenuti curriculari, pratici una didattica recente piuttosto che antica, progetti il Pof in un modo piuttosto che nell'altro, sia professionalizzante più che volta alla formazione culturale generale ecc., ma piuttosto se e perché, attraverso queste sue scelte, moltiplica, oggi, nelle situazioni date, tipiche di una società complessa, le occasioni che permettono a ciascuna persona, allievo, studente, genitore, di essere maggiormente chi è.

³⁹ Cfr. TUCIDIDE, *La guerra del Peloponneso* I, 138 (detto a proposito di Temistocle).

⁴⁰ SANT'IGNAZIO DI ANTIOCHIA, *Lettera ai Romani*, III, 3.

Alla luce delle avvertenze dichiarate, come è possibile, dunque, mirare, oggi, ad una scuola che ponga senza obliquità al centro del proprio costituirsi la dimensione educativa, ovvero la persona e i processi della personalizzazione?

Il passaggio. Bisogna, anzitutto, prendere atto che la funzione della scuola è molto cambiata rispetto ad un tempo. Fino a pochi decenni fa, essa manteneva un incontrastato primato sia informativo sia addestrativo (di formazione professionale). Le giovani generazioni non avevano percorsi alternativi affidabili e credibili per impadronirsi del patrimonio culturale (conoscenze) e professionale (abilità), indispensabile per vivere nella società, non esclusi dallo scambio economico. La scuola dava qualcosa, in termini di sapere e di fare, che nessun'altra istituzione sociale era in grado di garantire.

Adesso è diverso. Su questo piano, la scuola è sempre più destinata ad essere perdente. Conoscenze ed abilità si imparano, infatti, di più, meglio e più in fretta nell'extrascuola che dentro la scuola (in famiglia, con le tecnologie informatiche, con il consumo dei mass media, nel mondo del lavoro, mediante l'esperienza in gruppi sociali di compito o di evasione, nella formazione professionale continua).

Alla scuola, dunque, non resta che modificare la propria funzione. Al primato informativo-addestrativo sostituire sia nel campo delle conoscenze sia in quello delle abilità professionali il primato critico, che è poi l'unico modo per personalizzare e rendere educativa la massa sempre più voluminosa di concetti, schemi di comportamento, abilità, abitudini, quadri culturali che l'extrascuola consegna ad ogni giovane che cresce nella nostra società.

La critica si può fare soltanto di ciò che già si possiede, ma che si possiede quasi per imitazione, in maniera primaria o, il che è lo stesso, in maniera spontanea, orizzontale, superficiale, immediata. È frutto, perciò, di una riflessione di secondo grado; uno scavo verso il basso o un decentramento verso l'alto: pensare sui pensieri quotidianamente indotti dall'extrascuola, ragionare sulle ragioni comuni, concettualizzare sui concetti che l'enciclopedia del sociale rovescia addosso alla stregua di aria che si respira, distanziarsi dall'esperienza che si vive per considerare come e perché dovrebbe e potrebbe essere vissuta in modo diverso, trattare le procedure professionali richieste dal mercato del lavoro come un problema e non soltanto come un dato di fatto.

Per la scuola, ormai, «la vera serietà» non è più «soddisfare il tempo», ma *fare i conti* con il tempo: infatti, è «subito vedovo chi vuole sposare lo spirito del suo tempo»⁴¹. Una scuola che voglia

⁴¹ Cfr. P. BERGER, in Aa.Vv., *La questione di Dio oggi*, Piemme, Casale Monferrato 1989, p. 26.

competere con l'extrascuola sul suo terreno fallisce subito. Una scuola, invece, che rivendichi rispetto ad esso la specificità della dimensione critico-educativa non solo legittima se stessa, ma serve anche allo stesso extrascuola perché gli permette di alimentarsi di quell'umanità e creatività che lo sottrae all'insensatezza e che lo rende, al fine, meglio vivibile per tutti.

Una scuola snella. Per questo è finita la scuola dei Programmi di insegnamento, magari di 142 pagine (anche se si chiamano, con sprechi di reticenze, *Indicazioni curriculari*); come è finita la scuola dei pletorici elenchi di conoscenze più o meno disciplinari e di abilità più o meno professionali da padroneggiare (con tanto di verifica nazionale finale delle prestazioni); come è finita la scuola lunga, «a tempo pieno», quella che sequestra l'allievo per otto ore al giorno, per quanti più anni è possibile, avendo sedotto i genitori con la merce esposta nei supermarket dei Pof.

Il futuro della scuola, al contrario, appare sempre di più la concentrazione qualitativa, non l'estensione quantitativa. Per dirla con Gauss: *pauca sed matura*. Orario contenuto, poche conoscenze ed abilità su cui riflettere a fondo, pochissimi vincoli uguali per tutte le istituzioni scolastiche, poche attività fatte bene, scavate anche nei loro angoli più riposti. Una scuola snella, se si vuole fare il verso al postfordismo. C'è già l'extrascuola che corre, prolifera, ingigantisce, assiepa le cose più diverse come un caleidoscopio, omogeneizza e frulla perfino l'incomponibile. La scuola è chiamata a fare il contrario. *Fare, non insegnare*, con il discorso, il contrario: deve essere *un'esperienza del contrario*.

Non contropotere, ma risposta ad un bisogno. L'unica esperienza del contrario nella nostra società? È credibile questa pretesa? Se volesse davvero tentare l'eroismo del contropotere sociale sarebbe patetica; finirebbe come Prometeo. È velleitario, infatti, ipotizzare l'esistenza di una scuola così come è stata tratteggiata senza o contro il consenso sociale. In termini di potere, la società vince, sempre, su qualsiasi sua istituzione, scuola compresa.

Nessuna megalomania, però nel rivendicare lo spazio di una scuola che celebra la funzione critico-educativa e che riconosce in essa la propria *mission*. Infatti, è la stessa società a chiedere un'istituzione dove si facciano esperienze dell'umano che siano diverse da quelle possibili in tv, per strada, ai videogiochi, al computer, nei gruppi liberi, negli ambienti produttivi, in politica, nella stessa famiglia. Sono gli uomini che compongono la società che, dovunque e comunque collocati, hanno sempre nostalgia dell'educazione e degli irriducibili processi di personalizzazione che essa comporta⁴². È la

⁴² G. Vico, *La nostalgia dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1988; ID., *Alla ricerca della pedagogia perduta*, *ibidem* 2000.

stessa società, quindi, che ha bisogno di un luogo in cui le persone facciano esperienza del fatto che nessuna conoscenza (*delle scienze*), nessuna abilità (*delle tecniche*) e perfino nessuna concezione generale della vita (*paideia, Weltanschauung*) hanno senso se non diventano «per loro», cioè strumenti per non ingannarsi sulla propria vita, per non affidarsi alle persone sbagliate, per affermare chi sono, per non adulterare la verità.

L'emergenza della scuola contemporanea, dunque, sta tutta in una didattica che non favorisca tanto l'efficienza, la produttività calcolante, la massimizzazione quantitativa, la razionalizzazione organizzativa, la trasmissione enciclopedica dei saperi e delle tecniche, bensì il modo peculiare con cui si può giungere a trasformare un patrimonio culturale oggettivo, spesso assorbito per metonimia acritica dalla stessa dinamica sociale, in soggettivo e critico.

In questa prospettiva, l'emergenza della didattica della nuova scuola non sta nell'indulgere ai costruzionismi e ai tecnicismi che il gergo buropedagogico sta da tempo accreditando come essenziali, ma nel favorire un'organizzazione della scuola e delle attività didattiche che consentano a ogni allievo di provare alcune esperienze che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola e che sono, per così dire, le condizioni stesse dell'assimilazione educativa e personalizzata di alcunché. Per questo, le esperienze appena invocate, anche criteri molto empirici, ma non stravaganti, per valutare se e quanto la vita quotidiana della scuola e, nondimeno, le innovazioni di cui è ricca l'attuale stagione si pongano nella prospettiva del paradigma educativo che ho cercato di difendere.

Pazienza. La prima esperienza che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, ma che proprio per questo dovrebbe essere di casa negli apprendimenti scolastici sembra quella della pazienza. Oggi c'è troppa fretta, in tutto e tutti. Bisogna subito arrivare alla conclusione. Schiacciare il bottone ed ottenere subito quanto si vuole. Impazienza. Un po' come i messaggi digitati dai ragazzi sui loro telefonini: hei c6x4ch? Ke fai? 4u sclero! Tvttb, tvumbd! :mai! Ttyl, kk, (-:))⁴³.

Non si tratta di fare l'elogio del *flâneur* benjaminiano che si faceva volentieri dettare il ritmo del suo passeggio parigino dalle tartarughe che portava snobisticamente al guinzaglio. Si tratta piuttosto di scoprire che nessuna idea, comprensione, produzione e azione davvero personali, e di conseguenza davvero critiche ed educative, possono nascere nella concitazione e nell'ossessione del risultato immediato.

⁴³ Traduzione: ehi, ci sei per quattro chiacchiere? Che cosa fai? Impazzisco per te (*four, 4, you, u*), ti voglio tanto bene, ti voglio un mondo di bene, divisi mai, *talk to you later*: ci sentiamo più tardi, baci baci, mi sento molto, molto, molto felice.

Si pensi, per fare un esempio, alla lettura. Di solito, non meno della scrittura stile 160 caratteri Sms, è a cottimo, tante parole al minuto, lineare e diretta come si fa con le istruzioni d'uso sul retro della scatola o con le pagine Web del computer. È la lettura ordinaria; corsara. Che bisogno c'è di infliggerla anche nella scuola? Non potrà mai nascere nulla di profondamente personale in questo modo. Meglio lasciarla alla frenesia dello scambio sociale. A scuola, al contrario, va a mano a mano privilegiata la lettura piena di rimandi e di risonanze, di tempi d'elaborazione, di calma, un esercizio di pazienza solo nel farla⁴⁴.

Calvino l'ha insegnato perfino grammaticalmente nelle sue *Lezioni americane*, con il suo insieme di parentesi che si aprono all'infinito e di testi che si moltiplicano per contiguità, analogia, contesto ecc., in una circolarità che tutto unisce e nulla esclude. Benjamin diceva che sarebbe addirittura bene copiare i testi da leggere piuttosto che limitarsi a leggerli, pur di rinvigorire questa esperienza della lettura che penetra profonda nell'anima. «La forza di una strada è diversa a seconda che uno la percorra a piedi o la sorvoli in aeroplano. Così anche la forza di un testo è diversa a seconda che uno lo legga o lo trasciva. (...) Così, solo il testo ricopiato comanda all'anima di chi gli si dedica, mentre il semplice lettore non conoscerà mai le nuove vedute del suo spirito quali il testo, questa strada tracciata nella sempre più fitta boscaglia interiore, riesce ad aprire: perché il lettore obbedisce al moto del suo io nel libero spazio aereo delle fantasticherie, e invece il copista lo assoggetta a un comando. La pratica cinese del ricopiare i libri era perciò garanzia incomparabile di cultura letteraria, e la trascrizione una chiave per penetrare gli enigmi della Cina»⁴⁵. Si scoprono perfino le grandi idee della civiltà in questo modo. È stato sempre Benjamin, per esempio, a far notare che il venir meno dell'idea di eternità in molti gruppi sociali contemporanei coincide con l'avversione per i lavori lunghi e pazienti; come appunto il copiare, il ricopiare, il leggere, il rileggere⁴⁶.

Incubazione. Una seconda esperienza che è sempre più difficile vivere fuori dalla scuola, ma che proprio per questo la scuola è chiamata a far incontrare nella sua didattica dovrebbe essere quella dell'incubazione creativa, in fondo il correlato poetico della pazienza. Il rimanere a lungo nudo per poter diventare lampo. Scriveva Rilke: «Lasciare che ogni impressione e ogni germe di un sentimento si compia tutto dentro, nell'ombra, nell'indicibile e inconscio e inattingibile alla propria ragione, e con profonda umiltà

⁴⁴ D. PENNAC, *Come un romanzo*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1994, p. 76.

⁴⁵ W. BENJAMIN, *Strada a senso unico*, a cura di G. Agamben, Einaudi, Torino 1983, pp. 10-11.

⁴⁶ W. BENJAMIN, *Angelus Novus*, a cura di R. Solmi, Einaudi, Torino 1995, p. 257.

e pazienza attendere l'ora della nascita di una nuova chiarezza: questo solo significa vivere da artista: nel comprendere come nel creare. Qui non serve misurare con il tempo, a nulla vale un anno, e dieci anni non son nulla. Essere artisti significa: non calcolare o contare; maturare come l'albero, che non incalza i suoi succhi e fiducioso sta nelle tempeste di primavera, senza l'ansia che dopo possa non giungere l'estate. L'estate giunge. Ma giunge solo a chi è paziente e vive come se l'eternità gli stesse innanzi, così sereno e spensierato e vasto. Lo imparo ogni giorno, lo imparo a prezzo di dolori ai quali sono grato: la pazienza è tutto!»⁴⁷.

Calvino: «tra le molte virtù di Chuang-Tzu c'era l'abilità nel disegno. Il re gli chiese il disegno di un granchio. Chuang-Tzu disse che aveva bisogno di cinque anni di tempo e d'una villa con dodici servitori. Dopo cinque anni il disegno non era ancora cominciato. 'Ho bisogno di altri cinque anni', disse Chuang-Tzu. Il re glieli accordò. Allo scadere dei dieci anni, Chuang-Tzu prese il pennello e in un istante, con un solo gesto, disegnò un granchio, il più perfetto granchio che si fosse mai visto»⁴⁸.

Qualità. Una terza esperienza che una scuola educativa e personalizzante non può far mancare dal repertorio delle proprie attività è la prova della qualità. C'è troppa omologazione e mimesi massificante, oggi, nel quotidiano. È raro non sentire ripetere anche tra gli giovani formule burocratiche, chiacchiera formalistica, negligenza filologica, vuoto cicaleccio telefonico e mass mediale, la pseudometaforica pubblicitaria, l'«uso-Cesira della lingua». Un contagio che si moltiplica inarrestabile e che, alla fine, uniforma: tutti uguali. «La qualità - invece - è il nemico più potente di qualsiasi massificazione»⁴⁹: quindi, potremmo dire è l'alleato più potente della personalizzazione. «Dal punto di vista sociale questo significa rinunciare alla ricerca delle posizioni preminenti, rompere col divismo, guardare liberamente in alto e in basso, specialmente per quanto riguarda la scelta della cerchia intima degli amici, significa saper gioire di una vita nascosta ed avere il coraggio di una vita pubblica. Sul piano culturale l'esperienza della qualità significa tornare dal giornale e dalla radio al libro, dalla fretta alla calma e al silenzio, dalla dispersione al raccoglimento, dalla sensazione alla riflessione, dal virtuosismo all'arte, dallo snobismo alla modestia, dall'esagerazione alla misura»⁵⁰. Difficile chiamare scuola una scuola che non tenti lo sforzo di interpretare queste indicazioni e di farle diventare nei limiti del possibile costume.

⁴⁷ R.M. RILKE, *Lettere a un giovane poeta*, a cura di M. Bistolfi, Mondadori, Milano 1994, pp. 49-50.

⁴⁸ I. CALVINO, *Lezioni americane*, Mondadori, Milano 1988, p. 53.

⁴⁹ D. BONHOEFFER, *Resistenza e resa* (1943, 1970), trad. it. di A. Gallas, a cura di E. Bethge, Ed. Paoline, Milano 1989, p. 70.

⁵⁰ *Ibidem*.

Attenzione. «Oggi sembra che lo si ignori, ma lo scopo reale e l'interesse quasi unico degli studi è quello di formare la facoltà dell'attenzione. La maggior parte degli esercizi scolastici hanno anche un certo interesse intrinseco; ma è un interesse secondario (...). Se si ricerca con vera attenzione la soluzione di un problema di geometria, e se dopo un'ora si è sempre allo stesso punto di partenza, ogni minuto di quest'ora costituisce un progresso in un'altra dimensione, più misteriosa. Senza che lo si senta, senza che lo si sappia, questo sforzo, in apparenza sterile e senza frutto, ha fatto più luce nella nostra anima. Il frutto si ritroverà un giorno, più tardi, nella preghiera e, per di più, lo si ritroverà senza dubbio anche in qualsiasi campo dell'intelligenza, forse del tutto estraneo alla matematica. Un giorno, colui che ha compiuto senza risultato questo sforzo sarà forse capace di cogliere più direttamente la bellezza di un verso di Racine, proprio grazie a questo sforzo»⁵¹. «L'attenzione consiste nel sospendere il proprio pensiero, nel lasciarlo disponibile, vuoto e permeabile all'oggetto, nel mantenere in prossimità del proprio pensiero, ma a un livello inferiore e senza contatto con esso, le diverse conoscenze già acquisite e che si è costretti a utilizzare. (...) Tutti gli errori nelle versioni, tutte le assurdità nelle soluzioni dei problemi di geometria, tutte le improprietà stilistiche e le incoerenze nel concatenamento delle idee nei compiti di lingua, tutto dipende dal fatto che il pensiero si è gettato affrettatamente su qualcosa, ed essendosi così impegnato prematuramente, non è più stato disponibile per la verità. La causa di ciò sta sempre nell'aver voluto cercare (...). I beni più preziosi non devono essere cercati ma attesi»⁵².

Vigilanza. Una quarta esperienza che è sempre più difficile praticare fuori dalla scuola, ma che proprio per questo la scuola dovrebbe tentare di promuovere il più possibile è la vigilanza. Anche cristianamente essa non è tanto lo «stare preparati» ai rischi e ai pericoli che possono sopravvenire, un arco teso pronto a scattare, lo stato d'allerta. Piuttosto è il vivere in pienezza, fino in fondo, facendosene carico, l'unicità di ogni momento. Non ha a che fare con *cronos*, il tempo che passa, ma con *kairos*, il tempo opportuno. Vigilanza che è stare svegli, concentrati, un invigilarsi che non si interrompe mai, allo scopo di viverci sempre, non di lasciarsi vivere. Kierkegaard: è la nostra «infinita preoccupazione di rapportarci» all'essere che diviene mentre diviene, cogliendolo in ogni momento come è, una «passione infinita»⁵³.

⁵¹ S. WEIL, *Attesa di Dio*, a cura di J.M. Perrin, Rusconi, Milano 1996, pp. 75-76.

⁵² *Ibidem*, pp. 80-81.

⁵³ Cfr. S. KIERKEGAARD, *Postilla conclusiva non scientifica alla Briciole di filosofia. Composizione mimico-patetica-dialettica* (1846), trad. it. di e a cura di C. FABRO, in *Opere*, Sansoni, Firenze 1972, p. 367.

La cultura Zen, con alcuni semplici racconti, esprime in maniera molto plastica questo atteggiamento troppo spesso trascurato anche nelle vicende più comuni.

- Un filosofo del suo tempo chiese al Buddha: «Ho sentito parlare del Buddhismo come dottrina dell'Illuminazione. Di che metodo si tratta? (...) In altre parole: che cosa fate tutti giorni? 'Camminiamo, mangiamo, ci laviamo, ci sediamo ecc.' 'Che cosa c'è di speciale in questi atti? Tutti camminano, mangiano, si lavano, si siedono...'
- 'C'è una differenza, signora. Quando camminiamo siamo coscienti del fatto che stiamo camminando, quando mangiamo siamo coscienti del fatto che stiamo mangiando, e così via'»⁵⁴.
- Un uomo inseguito da una tigre giunse «sull'orlo di un precipizio, aggrappandosi ad una vite selvatica, si lasciò penzolare giù, oltre il ciglio. La tigre lo fiutava dall'alto, mentre da sotto un'altra tigre ringhiava e digrignava i denti, aspettando che cadesse. Mentre penzolava, due topi cominciarono a rosicchiare la vite. Proprio allora, egli scorse una grossa fragola selvatica che cresceva lì vicino. Sporgendosi con la mano libera, colse la fragola: com'era dolce!»⁵⁵.
- «Gli studenti di Zen stanno coi loro maestri almeno dieci anni prima di presumere di poter insegnare a loro volta. Nan-in ricevette la visita di Tenno, che dopo aver fatto il consueto tirocinio era diventato insegnante. Era un giorno piovoso, perciò Tenno portava zoccoli di legno e aveva con sé l'ombrello. Dopo averlo salutato, Na-in disse: 'Immagino che tu abbia lasciato gli zoccoli nell'anticamera. Vorrei sapere se hai messo l'ombrello alla destra o alla sinistra degli zoccoli'. Tenno, sconcertato, non seppe rispondere subito. Si rese conto che non sapeva portare il suo Zen di ogni istante. Diventò allievo di Nan-in e studiò ancora sei anni per perfezionare il suo Zen di ogni istante»⁵⁶.

Narrazione. Noi abbiamo una identità narrativa, costruita sul cambiamento. Per questo siamo sempre fra il riepilogo di noi stessi, la volontà di dare un significato a tutto ciò che ci è capitato e la proiezione nelle intenzioni, nelle aspettative, nelle cose da fare. Uno dei maggiori tratti del nostro tempo, però, è proprio la perdita del racconto e, soprattutto, della sua unità narrativa. Vince piuttosto la successione epilettoide e l'accostamento malassortito. Se è vero, invece, quanto scrive Wiesel («Dio credè l'uomo perché gli piacciono le storie»⁵⁷) è sempre una storia che ci salva come uomini: «Quando il gran Rabbi Israel Baal Shem Tov avvertiva l'incombere

⁵⁴ T. NHAT HANH, *Introduzione allo Zen*, Sonzogno, Milano 1974, p. 9.

⁵⁵ J. GOLDSTEIN, *L'esperienza della meditazione*, Laterza, Bari 1984, p. 26.

⁵⁶ N. SENZAKI, P. REPS, *101 storie Zen*, Adelphi, Milano 1973, p. 50.

⁵⁷ E. WIESEL, *Le porte della foresta*, Milano 1989, p. 7.

di una qualche sciagura sul popolo ebreo, aveva l'abitudine di andare a riflettere in un punto della foresta; là, accendeva il fuoco, recitava una certa preghiera e il miracolo si compiva: la sciagura si allontanava. Più tardi, quando il suo discepolo, il famoso Magid di Mezeritsch, doveva intercedere il cielo per le stesse ragioni, si recava nello stesso punto della foresta e diceva: 'Signore dell'universo, porgi l'orecchio. Non so come accendere il fuoco, ma sono ancora capace di ripetere la preghiera'. E il miracolo si compiva. Successivamente anche il Rabbi Moshe Leib di Sassow, per salvare il suo popolo, andava nella foresta e diceva: 'Non so come accendere il fuoco, non conosco la preghiera, ma posso ancora rintracciare il luogo e questo potrebbe bastare. Infatti, bastava: anche in quel caso, il miracolo si compiva. Poi toccò al Rabbi Israel di Rizsin allontanare la minaccia. Seduto nella sua poltrona, si prendeva la testa fra le mani e diceva a Dio: 'Non sono capace di accendere il fuoco, non conosco la preghiera, non sono neppure in grado di ritrovare il posto nella foresta. Tutto quello che so fare è raccontare questa storia. Dovrebbe bastare'. E bastava.». Non per nulla anche Shahrazade, la concubina, salva il suo paese dal crudele sovrano solo perché, avendo «letto i libri, le storie, le gesta dei re antichi, e le notizie dei popoli passati, tanto che si diceva avesse raccolto mille libri di storie attinenti alle genti antiche, ai re del tempo che fu e ai poeti»⁵⁸, è in grado di raccontare 'storie' che lo avvincono e, allo stesso tempo, lo trasformano da re assassino e antifemminista in re saggio, riconciliato anche con l'altra metà del genere umano.

Le storie assumono un particolare valore perché «ci pongono di fronte a un quadro di persone reali, nella loro lotta con problemi reali. Esse mettono al bando l'indifferenza spesso prodotta dai campioni, dalle procedure, dai soggetti senza volto. Ci invitano a riflettere su cosa potrebbe essere cambiato e con quali effetti. E, naturalmente, ci invitano a ricordare che siamo fallibili»⁵⁹. «È ascoltando storie di perfide matrigne, di re buoni ma mal consigliati, lupe che allattano gemelli, figli cadetti che non ricevono nessuna eredità, ma devono farsi strada da soli nel mondo e figli maggiori che dilapidano la loro eredità in un'esistenza dissoluta e vanno in esilio a vivere con i maiali, che i bambini imparano, nel modo giusto o in quello sbagliato, che cos'è un figlio e cosa un genitore, quale cast di personaggi ci può essere nel dramma in cui si sono trovati a nascere e quali sono le strade del mondo»⁶⁰.

La quinta esperienza che una scuola intenzionalmente educativa non può, dunque, far mancare ai giovani che la frequentano è

⁵⁸ *Le mille e una notte*, voll. I e II, Einaudi, Torino 1995, p. 8.

⁵⁹ Cfr. C. WITHERELL-C. NODDINGS, *Stories lives tell*, Teachers College Press, New York 1991, p. 280.

⁶⁰ Cfr. A. MACINTYRE, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale* (1981), trad. it., Feltrinelli, Milano 1988, p. 258.

proprio il racconto della storia e delle storie di uomini. Qualcosa di vivo, senza grafici, schemi, questionari, analisi quantitative che riducono i protagonisti più ad oggetti che a soggetti di relazioni con cui immedesimarsi.

Coevoluzione. Il mondo che diciamo e vediamo non è il mondo, ma «un mondo con cui veniamo a contatto insieme ad altri». E se sappiamo che il nostro mondo è sempre il mondo con cui veniamo in contatto insieme ad altri, ogni volta che ci troviamo in contraddizione od opposizione con un altro essere umano, il nostro atteggiamento non potrà essere quello di riaffermare ciò che vediamo dal nostro punto di vista, ma quello di ammettere che il nostro punto di vista «è il risultato di un accoppiamento strutturale in un dominio di esperienza valido tanto quello del nostro interlocutore, anche se il suo ci appare meno desiderabile. Quello che resta da fare, allora, è la ricerca di una prospettiva più ampia, di un dominio di esperienza in cui anche l'altro abbia un posto e nel quale possiamo costruire un mondo con lui»⁶¹. «La soluzione dei problemi, quindi, è del tutto secondaria rispetto alla dimensione centrale dell'intelligenza, che è la sua consensualità»⁶². L'intelligenza è la caratteristica che affiora sempre in un medium, non per sé (come vorrebbe la psicologia dei test)⁶³, e la mente, davvero, non è mai qualcosa di separato, ma è sempre un insieme di elementi diffusi, intrecciati fra loro in termini circuitali o meglio ricorsivi. Due che parlano tra loro, in questa prospettiva, non praticano il *feed back*, come potrebbero avere i sistemi comunicativi di due macchine (ciascuno è programmato in modo tale da tornare al punto X per cambiarlo in Y, se ottiene Z). Due che parlano inseriti in un contesto (la tradizione, l'ambiente) praticano il *teach back*: sono ambedue riceventi competenti, reciprocamente pronti per la scoperta giusta quando essa arriva non per tornare ad un punto di partenza, ma per ristrutturarsi nella loro integralità⁶⁴; abbracciano, insomma, per natura, la prospettiva dialogica e coevolutiva: avendo «a disposizione solo il mondo che creiamo con gli altri», «biologicamente», senza ricorrere ad altri argomenti più filosofici⁶⁵, è chiaro

⁶¹ Cfr. H. Maturana-F. Varela, *L'albero della conoscenza. Un nuovo meccanismo per spiegare le radici biologiche della conoscenza umana* (1984), trad. it., Garzanti, Milano 1992, p. 203. Cfr. anche Id., *Autopoiesi e cognizione* (1980), trad. it., Marsilio, Venezia 1985.

⁶² Cfr. H. Maturana, *Dove vai essere umano?*, in P. Peticari-M. Sclavi (ed.), *Il senso dell'imparare*, Anabasi, Milano 1994, p. 27 e ss.

⁶³ Cfr. D.R. Olson; *Linguaggi, media e processi educativi* (1970-1977), trad. it., Loescher, Torino 1979.

⁶⁴ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura* (1979), trad. it., Adelphi, Milano 1984, pp. 68 e ss.

⁶⁵ Per esempio, a quelli della filosofia del dialogo di Buber: «Il divenire io è un processo tardivo (...). All'inizio è la relazione: categoria dell'essere, disponibilità, forma che comprende, modello dell'anima; all'inizio è l'a priori della relazione, il *tu innato*.

che «senza amore, senza accettazione dell'altro, non c'è fenomeno sociale» e nemmeno «mondo in comune con gli altri»⁶⁶. Questa scoperta, però, non si improvvisa. Esige pazienza, incubazione creativa, attenzione, vigilanza, reciproca narrazione; insomma una scuola che cambia paradigma rispetto ai funzionalismi imperanti dello stimolo-risposta e dei quiz.

Pensiero, e non soltanto conoscenza. Kant aveva distinto tra *Verstand* (intelletto) che comprende (*begreifen*) ciò che è dato ai sensi e che produce scienza e tecnica, e *Vernunft* (ragione speculativa) che, invece, attribuisce un significato unitario ai dati scientifici conosciuti andando oltre la stessa esperienza. La ragione, quindi, che attraverso le idee poste di Dio, anima, mondo, pensa in senso unitario metaempirico tutti i dati empirici; l'intelletto, invece, che fa i conti con i dati empirici e che esprime un sapere che tali dati confermano. «Ma le interrogazioni sollevate dal pensare, quelle interrogazioni che è nella natura stessa della ragione sollevare, i problemi del significato, non hanno risposta né nel senso comune né nel suo raffinamento estremo a cui diamo il nome di scienza»⁶⁷ (l'idea che l'intelletto sia il prolungamento del nostro senso comune è kantiana). «Ponendo delle domande, a cui non si può rispondere, sul significato, gli uomini si costituiscono come esseri interroganti (...). Se cessassero di fare domande senza risposta, perderebbero insieme non solo l'attitudine a produrre quegli enti di pensiero che si chiamano opere d'arte, ma anche la capacità di porre tutte le interrogazioni suscettibili di risposta su cui si fonda ogni civiltà. In questo senso, la ragione costituisce la condizione a priori dell'intelletto e del sapere»⁶⁸.

Ci si domanda dove, oggi, i nostri giovani trovino aiuti ed occasioni per pensare piuttosto che per conoscere. Non è questione di svalutare il sapere della scienza e della tecnica. È importante, umano e non preteribile. Si tratta, però, di riconoscere almeno le medesime caratteristiche anche al pensare. «Il pensare non porta al sapere come vi portano le scienze (...). Il pensare non risolve gli enigmi del mondo, il pensare non procura immediatamente forze per l'azione»⁶⁹. Ma è decisivo per il senso della vita di ciascuno.

Le relazioni dell'esperienza vissuta realizzano nel tu che incontrano il tu innato (...): cfr. M. BUBER, *Il principio dialogico* (1923), trad. it., Ed. Comunità, Milano 1958 (n. versione in *Il principio dialogico e altri saggi*, San Paolo, Cinisello Balsamo 1991, pp. 78-79).

⁶⁶ Cfr. H. MATUREANA-F. VARELA, *L'albero della conoscenza ...cit.*, pp. 204-205.

⁶⁷ Cfr. H. ARENDT, *La vita della mente* (1978), trad. it. di G. Zanetti, Il Mulino, Bologna 1987, p. 143.

⁶⁸ *Ibidem*, p. 146.

⁶⁹ Cfr. M. HEIDEGGER, *Che cosa significa pensare* (1954), trad. it., Sugarco, Milano 1988, p. 264.

Diceva Aristotele ci sono due generi di intero o, il che è lo stesso, di unità. Il primo è il *pan*, l'intero disorganico: l'ammucchiarsi. Ha bisogno, come ogni intero, di parti. Esse, tuttavia, sono così indifferenziate che una in più una in meno non cambia la sua natura. Un mucchio di sabbia è sempre tale anche se dovessimo togliere o aggiungere tantissime parti che lo compongono. Un intero diverso, invece, è l'*holon*. Esso è «la totalità organica trascendente le parti che lo compongono»⁷⁰. Si può dire che sia il loro senso, la loro natura, il loro ordine. Qualcosa che è, allo stesso tempo, condizione e risultato delle parti che lo compongono, e che conferisce loro un carattere, per così dire, escatologico⁷¹. Il pensare è appunto trovare e fare i conti con l'*holon* e le sue caratteristiche.

Non sembra che i mass media, la rete infotelematica, i luoghi di lavoro, l'extrascuola in genere possano assumersi questo proposito come fine istituzionale. È vero: il pensare non ha bisogno «né di strumenti né di luoghi speciali, in qualunque luogo della terra uno si dedichi al pensare, ovunque sarà a contatto con la verità come se essa fosse presente»⁷². Il pensare è per definizione un non-luogo perché non riguarda l'empirico⁷³. Socrate, «sordo a ogni invito» di continuare qualsiasi cosa egli stesse facendo in precedenza, si «immergeva» improvvisamente «nei suoi pensieri» dovunque si trovasse, isolandosi dai compagni e entrando in un'apparente catalessi⁷⁴. Lo si potrebbe fare anche oggi. Non si può immaginare che tutti siano Socrate, però. Se non è la scuola che negli anni migliori dello sviluppo non coltiva l'esperienza umana del pensare e non la trasforma in abitudine, difficilmente essa, pur essendo un bisogno insopprimibile di ogni persona, riuscirà a restare intensa e a non palesarsi ingenua (magari con tanto di astrologia quotidiana).

⁷⁰ Cfr. ARISTOTELE, *Metafisica* 1045a7-10; cfr anche *Fisica* 184a22-184b8.

⁷¹ Cfr. P. RICOEUR, *Storia e verità* (1955, 19673), trad. it. di C. Marco e A. Rosselli, Ed. Marco, Lungro di Cosenza 1991.

⁷² ARISTOTELE, *Protrettico* a cura di I. Düring B56.

⁷³ ARISTOTELE, *Fisica I*, 5, 189a5-6.

⁷⁴ PLATONE, *Simposio* 174-175.

A

Autonomia, riforme scolastiche e problematiche pastorali

Mons. A. VINGENZO ZANI • Direttore dell'Ufficio Nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della C.E.I.

Premessa

La faticosa vicenda della riforma della scuola esige una riflessione approfondita che non si limiti ad una analisi tecnico-politica, ma che metta criticamente in evidenza luci e ombre e aiuti a cogliere le coordinate culturali ad essa sottese. Nel corso degli ultimi anni ciò è stato fatto in molte occasioni (vedi i precedenti Convegni nazionali organizzati dall'Ufficio, i seminari di studio, gli incontri della Consulta nazionale, l'Assemblea nazionale sulla scuola cattolica...); ora che ci si avvia alla fase applicativa dei nuovi cicli scolastici si avverte la necessità di avere una visione d'insieme del quadro complessivo. Con questa comunicazione mi limito a segnalare alcune problematiche che ci accompagneranno nei prossimi anni, di fronte alle quali ci dobbiamo interrogare, in quanto cittadini e in quanto credenti, e individuare gli spazi per promuovere una presenza qualificata, finalizzata alla concreta testimonianza dei valori cristiani.

Con quale atteggiamento si dovrà sviluppare questa presenza, lo dicono gli indirizzi del Magistero in materia i quali risultano ancora particolarmente attuali (*Gravissimum educationis*; *La scuola cattolica, oggi, in Italia - 1983*; *Fare pastorale della scuola oggi in Italia - 1990*; *Insegnare religione cattolica oggi in Italia - 1990*; *Per la scuola - 1995*).

Richiamo solo due orientamenti di fondo importanti. Il primo sottolinea la necessità che i cristiani rendano consistente l'animazione evangelica della scuola, cioè la fatica quotidiana per riportare le varie dimensioni della vita scolastica al loro ordine autentico, secondo le leggi e le finalità che hanno la loro sorgente nell'atto creativo di Dio e il loro fine nell'integrale sviluppo della vocazione umana (cfr. *Fare pastorale... n. 20*). Un secondo passaggio ribadisce l'importanza di rendere consistente, sempre più limpida e decisa la funzione educativa della scuola, attraverso una progettualità globale e il riferimento costante a un'idea di scuola per la persona e delle persone (cfr. *Per la scuola, n. 4/5*).

Per la società civile, per le prospettive socio-economiche e culturali del paese, per tutte le sue istituzioni e per la necessità del cambiamento che si impone a molti livelli, vi è una sfida comune e fondamentale che va sotto il nome di *emergenza formativa*. I più acuti

osservatori dei processi di modernizzazione, di crescita e di sviluppo del paese, in un orizzonte europeo e mondiale, rilevano l'urgenza di investire decisamente nel campo della formazione. L'impegno della Chiesa per una nuova evangelizzazione e il rilancio della missionarietà, come dimensione trasversale di tutta la pastorale, possono trovare intorno al tema educativo e formativo un terreno fertile di testimonianza cristiana e di effettiva incidenza culturale.

I.
Alcune
questioni
pastorali

– Innanzitutto è bene partire dalla constatazione che, nonostante inequivocabili segnali positivi, la *formazione* oggi occupa, di fatto, un posto marginale nella riflessione della società italiana e dei cattolici italiani. Sembra che non ci si renda conto dell'importanza che la scuola ha come fattore di trasformazione della società, come luogo di aggregazione sociale per la costruzione di una democrazia adulta. Lo stato di salute della formazione nella comunità è notevolmente indebolito, è venuto meno il processo di trasmissione generazionale diretta dei valori. Mancano i maestri, le figure di adulto che costituiscono modelli significativi, ed è necessario un investimento, una volontà di riqualificare le proposte formative della comunità. Nell'affrontare questa sfida, in quanto credenti, si deve avere una attenzione prioritaria per i più deboli, per i nuovi emarginati e per la formazione permanente che ben riflette l'idea tipicamente cristiana delle persone che sono continuamente in cammino verso un fine.

– Le proposte educative devono essere caratterizzate dalla qualità, cioè dalla capacità di risposta ai bisogni educativi, anche se la domanda è fragile e contraddittoria, perché è proprio l'inadeguatezza del sistema attuale che fa nascere l'esigenza di cambiamento. I cattolici devono ribadire la centralità della famiglia, irrinunciabile punto di partenza, ma anche rivendicare per la scuola *un ruolo educativo*, parola che scompare a favore della più tecnica "formazione". Parlare di ruolo educativo significa chiarire che una scuola libera e autonoma non può essere neutra, in quanto si può educare al senso critico solo a partire da una visione chiara della realtà. Questo compito educativo è *pervasivo*, non si limita solo alla scuola, ed è *comune*, non si esaurisce in una generica libertà di insegnamento, che genererebbe una sostanziale impossibilità di intervenire a livello strutturale. Dobbiamo ricordare che, in questo impegno educativo, non si parte dal nulla, ma da un gran numero di iniziative esistenti che possono essere ricondotte a linee di fondo comuni e costituire proprio una sorta di progettualità educativa per la presenza dei cattolici nella scuola (esempi di collaborazione tra scuola, famiglia, realtà giovanili...).

– Le riforme vanno valutate criticamente; e questo sforzo è già stato fatto dai diversi organismi di pastorale. Tuttavia esse vanno

lette anche alla luce delle opportunità che creano, cogliendo il disegno complessivo. L'autonomia, ad esempio, va correttamente intesa soprattutto in quanto apre nuovi spazi di decisionalità che richiedono *un aumento di partecipazione* da parte sia delle famiglie che delle chiese locali e delle associazioni; l'autonomia non può essere né imposta né organizzata dall'alto, ma deve crescere come una mentalità e un atteggiamento nuovo che trasforma tutti i soggetti interessati in protagonisti attivi. Occorre, infatti, superare il rischio della balcanizzazione: le singole scuole sono fortezze facilmente occupabili, per esempio dagli enti locali, se non si creano reti di scuole o non si rafforzano gli organi territoriali. La legge sull'autonomia sposta l'asse gestionale della scuola dallo Stato alla società civile, ma ci si deve dotare degli strumenti per essere effettivamente presenti negli spazi che si creano, e questo dipende dalla assunzione di responsabilità e dalle risorse umane e organizzative che si decide di investire.

– La formazione, come la pensiamo noi, può esistere solo in un'ottica di sistema in cui anche il dibattito su pubblico e privato perde qualsiasi connotazione confessionale o rivendicativa. Ciò che è stato fatto e che rimane ancora da fare in futuro per ottenere una parità piena tra scuole statali e non statali, è una battaglia per una libertà che è di tutti e non solo dei cattolici. Anche questo è un obiettivo prioritario della pastorale della scuola. Ma accanto a questo impegno importante, nella logica della evangelizzazione, è necessario anche l'impegno dei cattolici nella scuola di tutti, dei cui problemi dobbiamo farci carico.

– Il tema dell'insegnamento della religione cattolica non è marginale rispetto a quanto detto, anzi per noi è una questione di fondo, connessa a tutte le problematiche riguardanti la scuola. Sarebbe sbagliato porlo come una riserva etica o in termini di difesa di un privilegio. Piuttosto, se la scuola è luogo di orientamento al significato, non può mancare in essa un'occasione di educazione al "saper essere". Secondo le parole del Papa, pronunciate al Convegno di Palermo, l'approccio al mistero di Dio è generativo di ogni cultura, e questo ci fa comprendere come l'educazione religiosa non è una questione che riguarda solo i cristiani. L'insegnamento della religione nella scuola offre un originale e specifico contributo per la crescita in umanità e in libertà del ragazzo e del giovane. Per tale ragione questo insegnamento è una presenza da rilanciare e riqualificare per una sua adeguata collocazione nel nuovo contesto scolastico.

dare là dove è l'uomo per salvarlo con i mezzi della grazia e dell'amore. I luoghi di questa missionarietà rinnovata sono in particolare i luoghi dove la gente vive: sono la famiglia, la scuola, l'università, il mondo del lavoro, le strutture pubbliche. Il processo avviato dalle riforme, in particolare quello dell'autonomia, impone ai cristiani il dovere di rilanciare l'impegno della *partecipazione*. Si tratta, dunque, di compiere un gesto di amore e di servizio all'uomo, ponendosi dalla parte della scuola per assumerne le problematiche e, soprattutto, qualificarsi attraverso una precisa scelta di campo: affermare il primato dell'educazione in un contesto che registra una eclissi della coscienza educativa e una fiducia esagerata nei confronti degli strumenti, delle tecniche e delle tecnologie, dei processi e delle procedure.

La scelta di campo deve tradursi in ipotesi operative per ricercare nuove modalità di impegno e di partecipazione e far fronte al cambiamento in corso in modo non estemporaneo o spontaneistico, ma serio e propositivo. Per rispondere adeguatamente a questa sfida, che presenta molteplici aspetti di natura diversa (istituzionale, gestionale, organizzativo, culturale, educativo...) occorre programmare un piano e una strategia di medio e lungo termine e dotare le nostre comunità di uno strumento agile ed efficiente che faccia leva sulla capacità progettuale dei soggetti interessati. Più concretamente, si tratta di creare dei *Laboratori di pastorale dell'educazione e della scuola*. Essi vanno intesi come centri di raccordo delle diverse presenze dei cattolici: centri propulsori di iniziative educative nell'ambito scolastico ed extra scolastico, veri e propri luoghi di elaborazione e di qualificazione delle proposte formative. Questa scelta dovrà fare riferimento alle Conferenze Episcopali Regionali e alle Consulte regionali e diocesane, e attivare un collegamento tra la scuola e il Progetto culturale orientato in senso cristiano. Nell'impianto di lavoro dovranno trovare spazio le tre attenzioni che caratterizzano la pastorale della scuola: la presenza dei cattolici nella scuola dell'autonomia, la scuola cattolica e l'insegnamento della religione cattolica.

Visto il contesto attuale i *Laboratori* devono tenere presenti, quantomeno, cinque obiettivi principali.

2.1. Creare un effettivo coordinamento di tutte le realtà associative operanti sul territorio e dei soggetti abilitati e capaci di elaborare un "progetto educativo di ispirazione cristiana". Dove le diocesi hanno una certa consistenza, questo va fatto sul piano diocesano; in altri casi lo si può fare anche a livello interdiocesano. Perseguendo questo obiettivo, si riuscirebbe a costruire un ponte tra la comunità cristiana, con tutte le sue articolazioni, e la scuola presente sul territorio.

Va valorizzata la pluralità di gruppi, movimenti, aggregazioni o istituzioni, diffusamente e variamente presenti sul territorio, tanto

quelli che già operano nella scuola quanto le altre realtà che esprimono la propria vivacità in diversi campi (pensiamo ad esempio allo sport, alla musica, al teatro, agli ambiti della assistenza e della carità, ai gruppi di animazione di vario genere, all'attenzione verso il mondo della natura e dell'ambiente, al dialogo interculturale o interreligioso, ecc.). In questa complessità di esperienze vanno evidenziati gli elementi trasversali e le costanti che sono riconducibili alla prospettiva della formazione e che possono arricchire l'impianto e l'articolazione del progetto.

La conoscenza e la catalogazione di esperienze già consolidate permetterà di creare una base di partenza concreta e la selezione di progetti formativi per giovani studenti, per genitori e per adulti da diffondere sul territorio diocesano o regionale. Inoltre, questo lavoro di rilevazione dell'esistente potrà servire anche per segnalare agli studenti le reali possibilità che hanno di partecipare ad iniziative formative extra scolastiche da far riconoscere in ambito scolastico secondo la modalità dei crediti formativi.

In altri termini, si tratta di qualificare l'esistente e di farlo conoscere mettendolo a disposizione di tutti. Questa opera paziente di coordinamento delle più significative espressioni pastorali (non solo sul versante scolastico, ma anche su quello familiare, giovanile, sociale, ecc.), attraverso una loro rilettura in chiave educativo-formativa, può ridare slancio e fiducia a chi è demotivato e creare prospettive nuove per la pastorale degli ambienti. Per realizzare questa operazione è necessaria una "conversione pastorale" da parte di tutti per scoprire e discernere in seno alla comunità cristiana idee ed esperienze, già manifeste o potenziali, che tuttavia necessitano di un contesto comunitario per essere comunicate e sviluppate.

L'azione di coordinamento, che è affidata al responsabile della pastorale della scuola, non si deve tradurre in una assunzione in proprio della gestione di tutto quanto viene svolto da realtà e istituzioni diverse; si tratta piuttosto da una parte di raccordare, discernere, promuovere e migliorare quelle proposte che possono diventare un servizio più mirato agli studenti, agli insegnanti e ai genitori e, dall'altra, di far conoscere tutto ciò alla comunità cristiana che spesso ne ignora l'esistenza.

2.2. Il *Piano dell'offerta formativa* e la quota del "curricolo locale". Uno dei Regolamenti più significativi dell'autonomia è quello relativo alla didattica che prevede il cosiddetto POF, elaborato in ogni scuola dal collegio dei docenti. Esso diventa la carta di identità culturale dell'istituto, all'interno della quale dovrebbe essere esplicitata la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa e organizzativa che le singole scuole adottano autonomamente. Questo è un terreno importante sul quale operare, soprattutto in termini di proposta culturale.

Tra il resto, la definizione del curricolo, con quanto esso comporta di studio, ricerca e progettualità, dovrà tenere conto del soggetto che apprende e, in modo particolare, dovrà prevedere una quota di curricoli suddivisa a livello nazionale e locale; al momento si prospetta una distribuzione dei curricoli tra il 70-75% a livello nazionale e il 20-25% a livello di ogni singola scuola.

Quale contributo possiamo offrire, in quanto cattolici, affinché la quota curricolare affidata alle singole scuole sappia interpretare le reali esigenze della persona e i bisogni educativi espressi da un determinato contesto culturale e territoriale?

È proprio questo lo spazio da esplorare e gestire aiutando i docenti cattolici che operano nelle diverse scuole a costruire, con il supporto di centri specializzati, una mappa di obiettivi e di percorsi educativi e formativi che diano voce ai diversi soggetti e aiutino la scuola a diventare reale espressione della società civile.

Per questo impegno può essere utile fare riferimento agli indirizzi di fondo che esprimono la nostra visione dell'educazione e della scuola e che possono indicare le linee per un progetto educativo, sulle quali fondare la elaborazione dei curricoli locali. Operativamente ci si dovrebbe attenere ad alcuni criteri-guida fondamentali che più volte sono stati ricordati nei nostri convegni e documenti:

- dare una consistenza sempre più limpida e decisa alla funzione educativa della scuola, attraverso un progetto globale che animi tale funzione;
- proporre il riferimento a un'idea di scuola per la persona e di scuola delle persone, cioè a uno spazio relazionale tra persone che concorrono alla costruzione di identità personali, libere e consapevoli;
- creare le condizioni - anche nella scuola - per una nuova ed efficace formazione alla cittadinanza, cioè alla relazione interpersonale di reciprocità, che va fondata e vissuta nel rispetto dei diritti e dei doveri, nell'accoglienza e nella solidarietà e anche nella sobrietà, non dimenticando, da una parte, la salvaguardia dei valori propri delle identità locali e, dall'altra, l'apertura solidale al più vasto ambito nazionale, europeo e mondiale;
- evitare la tentazione di volere ad ogni costo stare al passo con i giovani inseguendo ciò che stuzzica l'attenzione del momento, oppure limitandosi ad indagare e descrivere i fenomeni propri del mondo giovanile o i fatti di attualità. Il compito della scuola è piuttosto quello di offrire "un sapere per la vita", proponendo strumenti di interpretazione critica dei messaggi, percorsi di conoscenza e di valutazione dei linguaggi e dei quadri di riferimento, e introducendo nel mondo dei significati umani, comunicati e custoditi nella letteratura e nell'arte, nella ricerca scientifica e filosofica, nell'esperienza spirituale e religiosa.

È in questa riflessione che si innesta in modo esplicito anche il contributo valoriale e culturale che la Chiesa offre alla scuola attraverso l'IRC. Esso, infatti, non è un corpo estraneo o qualcosa di aggiuntivo o di marginale al processo scolastico, ma si inserisce armoniosamente nel contesto della vita della scuola, rispettandone e valorizzandone le finalità e i metodi propri. Forse, in questo senso, si dovrà curare particolarmente il legame tra l'IRC e il patrimonio storico e attuale di memorie, di valori, di esperienze, di cultura che è interpretato, tramandato e vissuto dalla comunità cattolica in Italia.

2.3. Raccordo scuola, territorio, enti locali sul tema della formazione.

Con l'approvazione definitiva del Regolamento dell'autonomia, con il nuovo contratto di lavoro del personale, con lo Statuto delle studentesse e degli studenti e con la Carta dei servizi si viene a delineare "una scuola delle autonomie", dove, stando a quanto affermano i testi normativi, tutte le componenti scolastiche (docenti, studenti, genitori e dirigenti...) dovrebbero essere corresponsabilizzate nella progettazione delle varie attività, sia pure con ruoli e compiti diversi. Ci chiediamo spesso se la scuola prevista da queste leggi sarà veramente autonoma o non piuttosto prigioniera di un neoburocratismo. È troppo presto per esprimere un giudizio. A noi tocca ora il compito e la scommessa di mettere "sostanza" (che significa la presenza attiva e propositiva), di dare un'anima a queste leggi.

Il Regolamento dell'autonomia didattica prevede che "i collegi docenti tengano conto delle proposte e dei pareri formulati dalle associazioni, anche di fatto, dei genitori e degli studenti". Vi troviamo affermati ad un tempo il rapporto dinamico tra l'offerta formativa della scuola e le domande di studenti a condizione che ogni componente assuma le proprie responsabilità.

Di conseguenza, in ogni istituto si affiancano agli Organi Collegiali le associazioni con il compito di preparare i genitori e gli studenti ad una partecipazione competente, di costruire reti collaborative e di assicurare sostegno adeguato alle richieste ed esigenze. È in questi spazi che la pastorale della scuola deve trovare, insieme alle diverse forme associative, spontanee o organizzate, nuove modalità di espressione, di presenza e di servizio.

Le associazioni, in particolare, sono coinvolte nel costruire progetti integrati di attività educative, ricreative e culturali in favore dei minori e degli adolescenti (Direttiva 133 - 96 e DPR 567 - 96). Sono autorizzate le convenzioni tra gli istituti scolastici con enti pubblici e privati (DPR 233 - 98). Inoltre i locali scolastici sono disponibili nei pomeriggi e nei giorni feriali e festivi (DPR 567 - 96). Ogni istituto scolastico può svolgere attività di formazione per giovani adulti e per genitori (Direttiva 600 - 96 e Direttiva 463 - 98), sovvenzionate dalle scuole e dagli Enti Locali (DL 112 - 98).

Nello stesso decreto legislativo n. 112, del 31 marzo 1998, viene definito il conferimento di funzioni e compiti amministrativi dello Stato alle regioni ed agli enti locali, in attuazione del capo I della legge n. 59/1997 sull'autonomia. Al suo interno troviamo alcuni passaggi che fanno comprendere come si costruisce il quadro complessivo del nuovo sistema di istruzione e formazione e gli spazi per riorganizzare la presenza articolata delle diverse associazioni professionali, giovanili, studentesche e familiari.

- Art. 138; Deleghe alle regioni. Ne richiamo le principali. Sono delegate alle regioni: a) la programmazione dell'offerta formativa integrata tra istruzione e formazione professionale; b) la programmazione sul piano regionale della rete scolastica, sulla base dei piani provinciali; c) la suddivisione del territorio regionale in ambiti funzionali al miglioramento dell'offerta formativa; d) i contributi alle scuole non statali.

- Art. 139; Trasferimenti alle province e ai comuni. I comuni, anche in collaborazione con le comunità montane e le province, ciascuno in relazione ai gradi di istruzione di propria competenza, esercitano, anche d'intesa con le istituzioni scolastiche, iniziative relative a: a) educazione degli adulti; b) interventi integrati di orientamento scolastico e professionale; c) azioni tese a realizzare le pari opportunità di istruzione; d) azioni di supporto tese a promuovere e sostenere la coerenza e la continuità in verticale e orizzontale tra i diversi gradi e ordini di scuola; e) interventi perequativi; f) interventi integrati di prevenzione della dispersione scolastica e di educazione alla salute.

L'analisi di queste direttive fa cogliere le opportunità e le sfide che particolarmente i genitori e gli studenti devono saper affrontare con disponibilità, inventiva ed impegno, e che si articolino sia sul piano culturale sia su quello organizzativo.

È auspicabile che su questa complessa materia possano essere avviati dei "tavoli di consultazione" da attivare con le regioni e con gli enti locali, come già è stato fatto nella regione Lombardia. I *Laboratori* diventano, in questo senso, uno strumento indispensabile di riflessione e di proposta. Queste operazioni sono un compito specifico e tecnico che dovrà essere affidato alle associazioni competenti, affinché venga gestito con seria professionalità, in stretta collaborazione con il Vescovo delegato della Conferenza Episcopale regionale e i responsabili della pastorale.

2.4. Agenzie di formazione, aggiornamento e qualificazione professionale.

La Direttiva Ministeriale n. 202 del 16 agosto 2000 delinea nuove modalità di formazione e aggiornamento degli insegnanti attraverso una pluralità di iniziative ed attività quale supporto per la realizzazione dell'autonomia didattica e organizzativa e la riqua-

lificazione del sistema scolastico. Tra le altre indicazioni, essa prevede che l'azione di formazione debba essere da supporto: a) per lo studio e la ricerca della definizione dei curricoli, b) alla attuazione del sistema formativo integrato di istruzione, formazione e lavoro, c) all'elevamento dell'obbligo scolastico e formativo, d) nelle aree disciplinari ed operative, e) alla diffusione della formazione a distanza e di modelli di apprendimento in rete. Inoltre le attività di formazione dovranno mirare al completamento e al proseguimento dei progetti in corso tra i quali quelli di educazione scientifica, di orientamento, di educazione alla salute, di insegnamento delle lingue straniere, di laboratori di lettura e scrittura, di educazione musicale, di educazione sulle tematiche dell'handicap, ecc.; ma dovranno prevedere pure l'avvio di nuove aree di intervento specifico come quelle dei linguaggi non verbali, del linguaggio cinematografico e audiovisivo, della promozione della cultura civica, dell'educazione alla intercultura, alla cultura della legalità, ecc.

Tutti siamo convinti che il rinnovamento della scuola passa attraverso la capacità degli insegnanti di migliorare il loro modo di fare scuola e di riconvertire la propria professionalità, attraverso la formazione e l'aggiornamento. Con la scuola dell'autonomia i docenti dovranno garantirsi una qualificazione continua con crediti formativi da acquisire presso agenzie o centri esterni alla scuola, accreditati per questo scopo.

Uno degli obiettivi della pastorale dell'educazione e della scuola riguarda proprio la formazione dei docenti; tuttavia, oggi questo aspetto merita una maggiore considerazione. Al di là della indispensabile riqualificazione professionale, l'educatore viene visto e desiderato, dai giovani e dalle famiglie, come un interlocutore accogliente e preparato, capace di motivare gli studenti a una formazione integrale; di suscitare e orientare le loro energie migliori verso una positiva costruzione di sé e della vita; e anche di essere testimone serio e credibile della responsabilità e della speranza di cui la scuola è debitrice verso la società.

Occorre, dunque, compiere per promuovere e sostenere le associazioni e i gruppi di docenti, di ogni ciclo e area disciplinare, e di collaborare con loro per creare agenzie qualificate e riconosciute, in grado di proporre corsi e iniziative di formazione e di aggiornamento degli insegnanti. Dove le circostanze lo permettono, si potrebbero attivare collegamenti con le Università e le Editrici cattoliche, gli Istituti Superiori di Scienze Religiose, i nostri centri di cultura e le nostre istituzioni di ricerca. Anche questo aspetto si inserisce nel Progetto culturale orientato in senso cristiano e può diventarne una modalità concreta di attuazione sul territorio diocesano, interdiocesano o regionale. Insieme alla formazione professionale, noi dobbiamo fornire ai docenti anche una formazione religiosa perché da essa dipende non solo la forza della testimonianza,

ma anche lo stesso esercizio della funzione professionale, soprattutto quando si tratta di compito educativo.

2.5. Reti scolastiche e integrazione tra scuola, formazione professionale e università.

L'applicazione della legge 59/1997 sull'autonomia scolastica prevede per gli istituti scolastici autonomi anche la possibilità di collegarsi in rete, al fine di realizzare progetti con finalità didattiche, di ricerca, sperimentazione, formazione e aggiornamento. Sono ammesse a far parte della "rete" anche scuole non statali, legalmente riconosciute, e strutture di formazione accreditate. L'attuazione di questa disposizione potrebbe creare una geografia variabile delle istituzioni scolastiche che si presenterebbero sul territorio con una serie di progetti formativi, di iniziative destinate ai giovani e agli adulti, con l'occupazione di spazi temporali di cui la pastorale ordinaria non potrà non tenere conto. Ecco alcune indicazioni che possono orientare il nostro impegno pastorale a tre livelli.

– Visto che anche le scuole cattoliche possono creare una loro rete o entrare in rete con gli istituti statali autonomi, gli incaricati della pastorale della scuola dovranno aiutare gli Ordinari diocesani a costruire un "*progetto diocesano di scuola cattolica*" oppure, dove lo richiedono le circostanze, un "*progetto interdiocesano*". I Vescovi sono già stati informati circa questa proposta con una scheda particolareggiata, inviata loro dal Segretario Generale della C.E.I. Questa scelta è importante soprattutto per le diocesi che hanno una presenza significativa di scuole cattoliche, ma la proposta riguarda tutti sia perché vi è una presenza capillare su tutto il territorio nazionale di scuole materne autonome, sia perché con questo coordinamento si facilita alle nostre istituzioni la recezione delle riforme e si rinforzano i loro legami con la pastorale diocesana.

Il *progetto diocesano*, che peraltro è già stato collaudato positivamente in alcune diocesi, va costruito con la collaborazione delle Congregazioni e Istituti religiosi presenti in diocesi, con le Federazioni delle scuole cattoliche, ivi comprese le Federazioni dei centri di formazione professionale di ispirazione cristiana.

Oltre a valorizzare i diversi soggetti e le istituzioni che operano nel campo dell'educazione, il *progetto diocesano*, o *interdiocesano*, diventa uno strumento necessario anche per altri scopi di particolare rilevanza: assicurare una corretta e coordinata distribuzione delle scuole nell'ambito della Chiesa locale; promuovere la loro collaborazione e il raccordo con le parrocchie; garantire la continuità del servizio e il potenziamento dell'offerta formativa, come risposta alle esigenze e alla tipicità della comunità cristiana. Nella prospettiva di offrire un servizio educativo a vantaggio di tutti, il *progetto diocesano* dovrà puntare necessariamente anche a livelli di qualità e di specificità della proposta educativa della scuola catto-

lica. Per questo andrà assicurata, attraverso iniziative adeguate, una formazione culturale e professionale del personale docente e dirigente, e una piena assunzione di responsabilità da parte dei genitori e degli studenti.

– Un altro aspetto interessante della riforma è l'integrazione tra scuola e formazione professionale; esistono in materia indicazioni normative, ma mancano ancora gli orientamenti applicativi e le risorse finanziarie adeguate. È, infatti, la legge 196 del 1997 a farsi carico di un globale ridisegno della formazione professionale all'interno di un complessivo sistema formativo integrato.

Il riordino della FP è finalizzato ad assicurare ai lavoratori adeguate opportunità di formazione ed elevazione professionale attraverso: a) la valorizzazione della FP quale strumento per migliorare la qualità dell'offerta di lavoro, mediante l'articolazione di moduli flessibili, adeguati alle diverse realtà produttive; b) l'attuazione dei diversi interventi formativi anche attraverso il ricorso generalizzato a stages; c) lo svolgimento delle attività di formazione professionale da parte delle regioni e/o delle province anche in convenzione con istituti di istruzione secondaria e con enti privati aventi requisiti predeterminati; d) l'individuazione dei criteri e delle modalità di certificazione delle competenze acquisite con la formazione professionale; e) la ristrutturazione degli enti di formazione e la trasformazione dei centri in agenzie formative al fine di migliorare l'offerta formativa e facilitare l'integrazione dei sistemi.

Si è aperta in questo campo una serie di problematiche complesse che hanno messo in grave difficoltà i centri di FP di ispirazione cristiana e il loro servizio formativo a vantaggio di moltissimi ragazzi che con questa possibilità vengono recuperati dalla situazione di fallimento scolastico. Questa situazione di disagio e di sofferenza interessa anche la comunità cristiana e noi che operiamo in ambito educativo. Si dovranno trovare forme concrete di collaborazione tra uffici di pastorale della scuola e uffici di pastorale sociale e del lavoro per sviluppare anche a livello regionale e diocesano quella collaborazione e sinergia già avviate a livello degli Uffici Nazionali della CEI. Inoltre si dovrà riflettere se è possibile, e con quali modalità, tenere presente l'apporto dell'IRC anche per quei giovani che dalla FP passeranno a svolgere attività formative nella scuola secondaria.

– I rapporti fra università e scuola secondaria. Stando alle indicazioni presenti nelle normative, i rapporti tra scuola e università puntano a: aumentare la qualità della didattica e della ricerca; adottare un forte intervento nelle politiche per il diritto allo studio; attivare politiche di orientamento a partire dalla scuola secondaria superiore; ampliare l'accesso all'istruzione superiore post-secondaria.

Per realizzare questi obiettivi vengono indicati precisi impegni didattici per gli atenei: a) impostare in modo nuovo il

sistema delle pre-iscrizioni all'università, da effettuare nel corso dell'ultimo anno della scuola secondaria superiore; b) adottare da parte delle università dei corsi di insegnamento/ambientamento per aree disciplinari; c) promuovere attività di orientamento formativo nella scuola e particolarmente negli anni precedenti all'ultimo della scuola secondaria superiore e orientamento alla scelta; e) organizzare, da parte dell'università, corsi brevi di insegnamento/ambientamento, all'inizio del primo anno di studi, nelle diverse aree disciplinari con valutazioni finali; f) promuovere forme particolari di tutorato, riguardanti soprattutto il primo anno o il primo biennio anche ad opera di studenti senior, dottorandi di ricerca, specializzandi...; g) creare forme diversificate di iscrizione e frequenza degli studenti con obblighi, prestazioni e costi di servizi diversi.

Anche questa prospettiva di rapporto più stretto tra scuola e università va colta dalla nostra riflessione di pastorale della scuola e di pastorale universitaria. Quali proposte formulare per una corretta integrazione? Quali luoghi, quali strumenti possono essere adatti per accompagnare i giovani in questo importante percorso di orientamento alla scelta degli studi che è anche una scelta di vita? Pare, dunque, che un punto interessante e comune alla pastorale della scuola, alla pastorale universitaria e a quella giovanile sia il tema dell'orientamento; esso chiama in causa non solo il problema dell'indirizzo di studio, ma anche quello della prospettiva vocazionale dei giovani che si trovano di fronte a scelte fondamentali.

Conclusioni

Gli obiettivi operativi che ho indicato, e che sono ricavati dalla lettura delle disposizioni normative in materia di riforma scolastica - coordinare le realtà associative; elaborare progetti per una presenza propositiva dei cattolici nella scuola; essere soggetti attivi nel quadro delle relazioni istituzionali tra scuola, territorio ed enti locali; coltivare la formazione dei docenti con un accompagnamento professionale e culturale; elaborare percorsi concreti di integrazione tra scuola, FP, università e territorio - sono cinque "porte di ingresso" dei cristiani nel mondo della scuola.

Occorre avere il coraggio di avviare seri percorsi di lavoro creando sinergie tra settori della pastorale, ma, quello che è più importante, è indispensabile scegliere e preparare le persone.

Tutto ciò servirà a conferire maggiore consapevolezza ed efficacia educativa a tutta la pastorale. In particolare a coloro che operano nella scuola vanno offerte occasioni opportune per crescere e maturare nella vita interiore, percorsi che aiutino a vivere una spiritualità che non è intimistica, ma guarda oltre la storia e aiuta a fare una sintesi vitale, capace di comporre la frammentazione, di dare alle persone unità, significato e speranza.