

QUADERNI DELLA SEGRETERIA GENERALE CEI

Anno IV • n. 30
Dicembre 2000

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

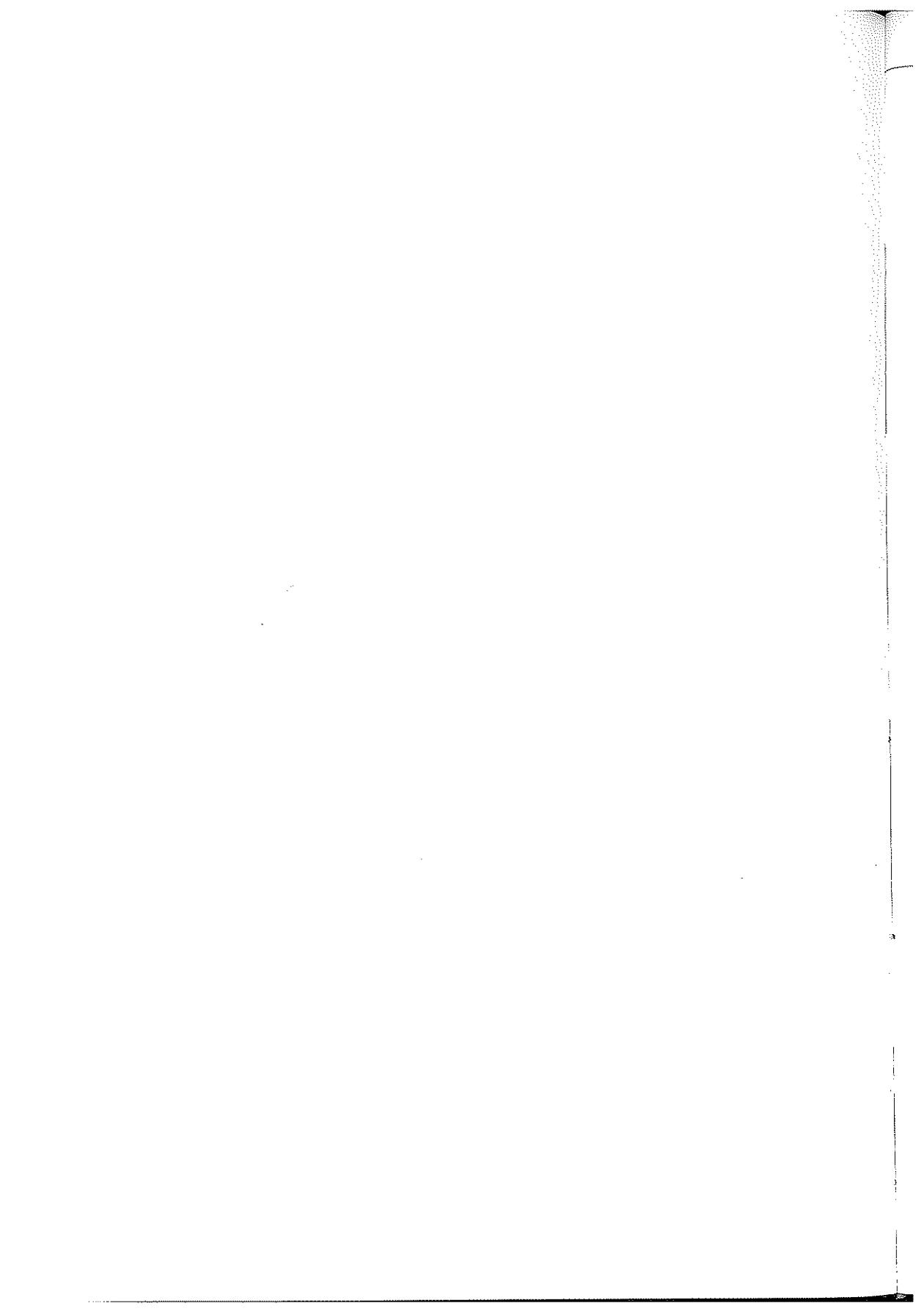
Notiziario n. 5 • 1999-2000 • Anno XXV

XV GIORNATA MONDIALE DELLA GIOVENTÙ
«IL VERBO SI FECE CARNE E VENNE AD ABITARE IN MEZZO A NOI» [Gv 1, 14]

TERZA SCUOLA DI FORMAZIONE PER RESPONSABILI
DIOCESANI DI PASTORALE DELLA SCUOLA

IL QUADRO DEI CAMBIAMENTI NELLA SCUOLA E LE IPOTESI PEDAGOGICHE

Hotel Santa Chiara, Chianciano Terme (AR), 26-29 marzo 2000



La parola del Papa

XV Giornata Mondiale della Gioventù

«Il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi» (Gv 1, 14)

«Il Verbo si fece carne e venne ad abitare in mezzo a noi» (Gv 1, 14)
Cerimonia di apertura, 15 agosto 2000 pag. 4

“Voi chi dite che io sia?” (Mt 16, 15)
Veglia di preghiera a Tor Vergata, 19 agosto 2000 pag. 8

Presentazione

Mons. Vincenzo Zani pag. 13

In primo piano

Terza scuola di formazione

per Responsabili diocesani di pastorale della scuola

Il quadro dei cambiamenti nella scuola e le ipotesi pedagogiche
Hotel Santa Chiara, Chianciano Terme (AR), 26-29 marzo 2000

Programma pag. 18

Dalla scuola dello Stato alla scuola della società
Prof. Alessandro Catelani pag. 19

Aggiornamento del quadro normativo in evoluzione
Dott. Italo Fiorin. pag. 36

Il ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici
Prof. Paolo Calidoni pag. 46

Le prospettive della scuola cattolica dopo l'Assemblea di ottobre 1999
Mons. Vincenzo Zani pag. 52

La dimensione educativa punto nodale della pastorale
Mons. Prof. Franco Giulio Brambilla pag. 63

Le riforme scolastiche: alcune questioni fondamentali
Prof. Lucio Guasti. pag. 74

Conclusioni

Mons. Vincenzo Zani pag. 87

Ufficio Nazionale

- Consulta Ecclesiale per l'università.
I cattolici e la riforma universitaria: responsabilità, onestà
intellettuale e impegno costruttivo.
Comunicato - 25 febbraio 2000
a cura dei proff. Pasquale Smiraglia, Ferruccio Marzano,
Luciano Corradini.* pag. 96

Informazioni e cronache

- Nuovi cicli e nuovi saperi:
"Nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori"
Convegno Nazionale dell'A.Ge., Brescia 21-22 ottobre 2000
Documento finale* pag. 102
- Per una scuola della società.
Manifesto dell'Associazione Genitori Scuole Cattoliche . . .* pag. 108
- Il Coordinamento Nazionale degli Studenti
delle Scuole Cattoliche* pag. 109
- L'azione Cattolica Italiana per la scuola
"Per un rinnovato impegno dell'Azione Cattolica"* pag. 112
- Come dire parole vere e credibili sulla scuola cattolica
Don Aldo Basso* pag. 118
- La nuova scuola che sta nascendo e la comunità cristiana
Mons. Fiorenzo Facchini* pag. 122
- Diocesi di Milano. Accompagnare la vita quotidiana.
Schede per i consigli pastorali.
II Scheda - LA SCUOLA.* pag. 129

**TERZA SCUOLA DI FORMAZIONE
PER RESPONSABILI DIOCESANI
DI PASTORALE DELLA SCUOLA**

**Il quadro dei cambiamenti nella scuola
e le ipotesi pedagogiche**

*Hotel Santa Chiara, Chianciano Terme (AR)
26-29 marzo 2000*

LUNEDÌ 27 MARZO

I Sessione "Il quadro del cambiamento"

mattino

Dalla scuola dello Stato alla scuola della società
(prof. Alessandro Catelani)

Aggiornamento del quadro normativo in evoluzione
(dott. Italo Fiorin)

pomeriggio

Il ruolo dei docenti e dei dirigenti scolastici
(prof. Paolo Calidoni)

Le prospettive della scuola cattolica dopo l'Assemblea di ottobre 1999
(mons. Vincenzo Zani)

MARTEDÌ 28 MARZO

II Sessione "Le conseguenze pastorali"

mattino

La dimensione educativa come punto nodale della pastorale
(prof. don Franco Brambilla)

III Sessione "La scuola che sperimenta"

pomeriggio

Modelli di attuazione dell'autonomia. Presentazione di esperienze

MERCOLEDÌ 29 MARZO

IV Sessione "Le ipotesi pedagogiche"

mattino

Modelli curriculari e pluralità educativa
(prof. Lucio Guasti)

Comunicazione sulle prospettive e gli impegni di pastorale della scuola
(mons. Vincenzo Zani)



alla scuola dello Stato alla scuola della società

PROF. ALESSANDRO CAIELANI

La scuola si sta trasformando, in quanto cerca di adeguarsi alle esigenze della società; e le sue trasformazioni riguardano sia i contenuti dell'attività educativa che si svolge al suo interno, sia l'allargamento delle competenze delle istituzioni e degli organi amministrativi che devono esercitare il corrispondente pubblico servizio.

La scuola pubblica si è tradotta fino a non molto tempo fa in un'organizzazione che potremmo chiamare monolitica, in quanto facente capo esclusivamente allo Stato persona, senza che altri enti pubblici potessero interferire con l'attività da essa svolta. La stessa Costituzione, come è noto, ha dato per presupposto che la scuola pubblica sia statale, ed ha riservato alla legge dello Stato la sua regolamentazione giuridica nel comma 20 dell'art. 33: "La Repubblica detta le norme generali sull'istruzione ed istituisce scuole statali per tutti gli ordini e gradi". Il rinvio alla legge fa chiaramente riferimento ad un'organizzazione esclusivamente statale, della quale viene fatta esplicita menzione. Il legislatore costituente dà per presupposto che la scuola pubblica sia parte integrante della struttura dello Stato, della quale assorbe, mutuandola, la configurazione giuridica. Il nostro legislatore, fin dall'epoca dell'unificazione, ha considerato l'istruzione come un servizio pubblico essenziale, ed ha riservato allo Stato la sua gestione ed il suo svolgimento, creando una situazione che vediamo chiaramente riflessa nella norma costituzionale che abbiamo richiamato. La Costituzione ha conferito, fra gli altri enti pubblici, solo alle Regioni poteri sia legislativi che amministrativi nella materia di "Istruzione artigiana e professionale e assistenza scolastica" ai sensi dell'art. 117, 1° comma; ma si tratta chiaramente, nell'ottica del legislatore costituente, solo di funzioni secondarie e collaterali.

Successivamente all'entrata in vigore della Carta Costituzionale, la situazione si è nettamente evoluta. L'evoluzione dell'attività educativa è avvenuta e sta avvenendo nel senso di rendere quest'ultima più consona alle esigenze della società, facendola gestire ai soggetti ai quali essa si rivolge.

Il legislatore ha individuato una collettività scolastica alla quale è stato conferito il potere di esercitare il relativo servizio attraverso gli organi collegiali, ed altresì ha utilizzato a tale scopo la competenza di tutti gli enti territoriali autarchici, quali organismi rappresentativi delle corrispondenti collettività. E tali soggetti pubblici ha reso partecipi dell'esercizio della funzione educativa, ritenendoli idonei ad

avvicinare la scuola alle esigenze della società. Né la gestione del servizio scolastico si limita a quella fatta propria, oltre che dallo Stato, dagli enti territoriali autarchici, in quanto altri enti pubblici, nonché organismi rappresentativi di categorie produttive, o di forze sindacali o culturali o sociali di altro genere sono chiamate a partecipare, in varia veste ed in varia misura, all'esercizio della funzione educativa. Quindi l'impostazione delle riforme che hanno portato alla attuale situazione è stata quella di avvicinare la scuola alla società, staccandola dal precedente statalismo ed avvicinandola ai consociati attraverso un conferimento dell'attività educativa agli enti autarchici territoriali e soprattutto alle Regioni, nonché ad altri enti pubblici ed a forze sindacali e a categorie produttive, o comunque socialmente rilevanti. La scuola si avvicina alla società attraverso tutta una sua ristrutturazione organizzativa che sostituisce alla situazione antecedente una ripartizione delle funzioni fra soggetti pubblici, allo scopo di avvicinare il servizio educativo alle richieste della società, quali si manifestano nelle singole parti del territorio, in tutti i loro molteplici aspetti culturali e produttivi.

I principi costituzionali di decentramento e di autonomia e l'istituzione degli organi collegiali della scuola

L'organizzazione scolastica si è aperta alle concrete istanze che promanano dal corpo sociale, avvicinandosi alle esigenze delle categorie interessate. Ciò è avvenuto attuando i principi di decentramento e di autonomia dei quali la Costituzione garantisce la tutela, attraverso la norma programmatica dell'art. 5. Tutte le prerogative che sono proprie dell'organizzazione scolastica, nella sua attuale configurazione, non trovano fondamento in esplicite norme costituzionali che le prevedano espressamente, bensì in principi di carattere generalissimo, che pur sono costituzionalmente enunciati.

Tali principi sono contenuti nell'art. 5 della Costituzione, il quale così dispone: "La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali; attua nei servizi che dipendono dallo Stato il più ampio decentramento amministrativo; adegua i principi ed i metodi nella sua legislazione alle esigenze dell'autonomia e del decentramento. Tale norma contiene una direttiva fondamentale alla quale la legislazione statale si deve attenere e costituisce, sotto tale aspetto, una norma programmatica, un criterio di fondo, al quale il legislatore si deve ispirare nella sua attività.

Le leggi sulla scuola, attraverso l'istituto dell'autogoverno, salvaguardano la collettività scolastica conformemente all'art. 2 della Costituzione, che ha per oggetto i gruppi sociali intermedi. Le categorie del personale docente e non docente, dei genitori e degli stessi studenti, costituiscono altrettante componenti essenziali di uno di tali gruppi, e vengono rappresentate attraverso organi collegiali. La comunità scolastica è con tali modalità, anche se istituzionalmente inserita

nell'organizzazione statale, oggetto della tutela costituzionale di tale norma. Dispone l'art. 2: "La Repubblica riconosce e garantisce i diritti individuali dell'uomo sia come singolo, sia nelle formazioni sociali ove si svolge la sua personalità..." La salvaguardia dei diritti inviolabili dell'uomo ha una sua duplice dimensione, e quindi una dimensione sociale, che attiene ai rapporti del singolo con i terzi, oltre che individuale. I diritti della persona umana sono tutelati anche in quanto il singolo faccia parte di una certa collettività, di gruppi sociali intermedi, nei quali si manifesti la sua personalità. Le ragioni della tutela costituzionale di tali gruppi sono nel fatto che essi costituiscono l'espressione mediata della sua personalità, la proiezione sul piano della collettività, nei rapporti con i terzi, della sua stessa persona. La tutela del singolo individuo non può ritenersi completa se non comprende anche le formazioni sociali, nelle quali la sua personalità si manifesta.

Ogni organo collegiale non è una struttura organizzativa avulsa da qualunque comunità di persone, ma ha base corporativa e comunitaria. Il che fa sì che si abbia una gestione non burocratica e centralistica, ma aperta alle concrete istanze che promanano dal corpo sociale e che valorizza l'autogoverno nelle relative comunità, e la formazione democratica della volontà all'interno delle categorie interessate. In tal modo viene garantita la partecipazione diretta dei soggetti destinatari dell'esercizio di certe funzioni, attraverso gli organi esponenziali delle corrispondenti collettività. Si ha una gestione imperniata sulla diretta partecipazione dei gruppi sociali che sono protagonisti, si direbbe, della vita della scuola.

Il servizio scolastico, anche se è compiuto da organi dello Stato, è in rapporto con varie categorie, alle quali quella attività si indirizza. Si tende ad attribuire, a quelle categorie, attraverso l'istituto dell'autogoverno, la gestione del servizio. Sono coloro ai quali si indirizza il servizio che vengono messi in grado di gestirlo, o almeno di condizionarlo. L'attività delle istituzioni scolastiche riflette scelte che sono proprie nella collettività corrispondente, la quale agisce attraverso organi che ne rappresentano la volontà.

Nell'ambito dell'apparato dell'organizzazione amministrativa bisogna distinguere gli organi - così come gli enti - comunitari, dagli altri organi pubblici che non hanno tale prerogativa. Nell'ambito dell'organizzazione della scuola non si ha solo un complesso di organi capaci di agire, come potrebbe aversi presso qualsiasi altro ente pubblico, ma anche un substrato corporativo che è parte integrante dell'organizzazione statale. Tali organi hanno base comunitaria perché rappresentano categorie di soggetti delle quali hanno carattere esponenziale. L'ordinamento affida agli organi esponenziali del gruppo la cura degli interessi che esso ha individuato. Le norme organizzative, attraverso le quali ciò avviene, sono caratterizzate dal fatto che creano una certa struttura, in corrispondenza a determinate categorie

di persone. L'autogoverno si incentra nella rappresentatività degli organi esponenziali del gruppo rispetto alla collettività sottostante.

L'istituzione degli organi collegiali della scuola ha innovato l'organizzazione scolastica in maniera decisiva, configurando la partecipazione dei soggetti interessati allo svolgimento della corrispondente attività.

A parte quanto statuito per gli organi collegiali della scuola, il legislatore ha voluto configurare una gestione democratica e partecipata della funzione educativa attraverso la presenza degli enti pubblici corrispondenti alle relative collettività: collettività statale, collettività regionale, collettività provinciale, collettività comunale, oltre alle collettività rappresentate dagli organi collegiali propri delle singole istituzioni scolastiche alle quali ineriscono, tutte cooperano, nell'ambito del servizio scolastico, per il raggiungimento di un obiettivo comune. È sempre la società, attraverso i gruppi sociali nei quali si scompone, che è chiamata a gestire il servizio scolastico, il cui esercizio è affidato ai corrispondenti organi esponenziali attraverso l'istituto dell'autogoverno. In ogni caso è la società stessa, e tutti i suoi livelli di dimensione territoriale, che gestisce il servizio scolastico. E l'utenza stessa, è il corpo sociale al quale la funzione educativa si indirizza, che esercita il relativo servizio. La funzione educativa deve essere a servizio della società, avvicinandosi alle sue esigenze, ed adeguando pertanto i suoi propri contenuti a quest'ultima considerata nella sua concretezza, non quindi secondo formule astratte, ma secondo le necessità concrete rappresentate e vissute dagli interessati attraverso gli organi esponenziali dei corrispondenti gruppi sociali. Il sistema è passato da una gestione centralizzata, basata su una rigorosa gerarchia, ad altra caratterizzata dal riconoscimento, al suo interno, di varie figure soggettive. La primitiva struttura del servizio di pubblica istruzione si è andata progressivamente differenziando in un'organizzazione multiforme e flessibile.

All'istituzione degli organi collegiali della scuola si sono aggiunte le riforme introdotte attraverso le c. d. leggi Bassanini. Sta incidendo sull'organizzazione scolastica tutta quella vasta congerie di leggi che, allo scopo di valorizzare il pluralismo istituzionale, ripartisce fra molteplici enti pubblici tutte quelle funzioni e attività che precedentemente erano svolte in via esclusiva, o quasi esclusiva, dallo Stato. Le competenze regionali garantite dalla Costituzione sono state interpretate in maniera sempre più estensiva nel corso del tempo, in quanto funzioni legislative; ed infine, discostandosi da quanto statuito dall'art. 118 della Costituzione che prevede un perfetto parallelismo fra funzioni legislative ed amministrative - salvo che per quelle che devono essere devolute agli enti locali -, si sono ampliate le funzioni amministrative svincolandole da quelle legisla-

tive che risultano costituzionalmente garantite, in modo da ripartire ormai ogni funzione e attività fra Stato e Regioni al di là degli schemi tracciati dal legislatore costituente.

Le riforme introdotte di recente si traducono in un potenziamento delle funzioni amministrative delle Regioni e degli enti locali, che altera il quadro tradizionale delle competenze, quale è fissato dagli articoli 117 e 118 della Costituzione, e che si fonda su un parallelismo fra funzioni legislative ed amministrative, nel senso che, come dispone l'art. 118, spettano alle Regioni le funzioni amministrative nelle stesse materie nelle quali esse esercitano le funzioni legislative.

La ristrutturazione ha investito, oltre alle Regioni, con uguale intensità, le competenze di Comuni e Province ed altri enti locali, i quali sono stati tutti coinvolti in questo ridimensionamento dell'apparato burocratico statale. Le funzioni e le attività che erano di competenza della persona giuridica statale sono state ripartite, attraverso un disegno sistematico, ad altri enti e soprattutto agli enti autarchici territoriali minori. Le competenze dello Stato apparato, dello Stato persona, vengono valorizzate in riferimento a quelle attività che presuppongono una visione unitaria delle funzioni da svolgere, e rimangono limitatamente a quelle funzioni che hanno una loro ragion d'essere in una visione unitaria di tutta l'attività che si svolge all'interno dell'ordinamento. Tutte le altre, a seconda della propria portata, sono invece ripartite fra gli enti autarchici territoriali minori e gli altri enti pubblici.

Non c'è più dunque un'unica autorità che esplica il servizio scolastico, ma ad esso partecipano congiuntamente, nell'ambito delle proprie competenze territoriali, molteplici enti pubblici. Ed è soprattutto l'organizzazione territoriale che rappresenta le corrispondenti collettività che è in grado, secondo il legislatore, di rappresentarne le esigenze, e di gestire pertanto il servizio in correlazione a queste ultime. Allo Stato restano i compiti di garanzia dell'unitarietà di gestione dell'attività che è propria del settore, e di rappresentare l'ordinamento statale nei confronti dell'Unione Europea, e nei rapporti internazionali. Per il resto le funzioni sono attribuite alle collettività locali tramite gli enti che ne hanno carattere rappresentativo. E la relativa funzione educativa vede la partecipazione, ai vari livelli in cui si esercita, delle Regioni, delle Province e dei Comuni, oltre che di enti pubblici non territoriali e di rappresentanze di categorie sociali. In questa visione d'insieme anche lo Stato ha una sua utile funzione, che gli viene riconosciuta: ed è quella di rappresentare l'intera collettività nazionale nel suo momento unitario, nei confronti dell'azione educativa, quale si esercita adeguandosi alle realtà locali, più o meno ampie, attraverso gli enti territoriali autarchici e gli altri enti pubblici che al suo esercizio sono chiamati a collaborare. E questo avviene attraverso l'enunciazione di direttive, di norme di indirizzo e di coordinamento, e attraverso l'esercizio di altri poteri che presuppongono

necessariamente la presenza di un'autorità centrale, e che vengono individuati nel decreto legislativo del 31 marzo 1998 n. 112 (artt. 135-139 ed anche 140-147).

La ristrutturazione dell'apparato scolastico, che è parte integrante di tutta l'organizzazione pubblica, si traduce fondamentalmente in un fatto di decentramento; in quanto molteplici funzioni, che erano prerogativa dello Stato, sono state trasferite ad altri enti pubblici. In particolare l'organizzazione autarchica territoriale è stata valorizzata, ed in primo luogo le Regioni, come enti titolari di poteri di amministrazione attiva. Il nostro ordinamento, che è regionale, si avvia a diventare, senza traumi, federale, per effetto del potenziamento delle funzioni delle Regioni, oltre che degli altri enti locali minori. Si è in presenza di un disegno di vasto respiro, coerente nella sua struttura e nella sua sistematicità, nonché nobile nei suoi ideali. Attraverso queste riforme legislative lo statalismo appare e viene considerato come sinonimo di staticità e di autoritarismo; onde alla gestione statale si vuole sostituire una gestione realmente democratica e partecipata, che implica la sostituzione allo Stato degli enti rappresentativi delle comunità territoriali minori e di altri gruppi sociali intermedi, nonché la permanenza nella titolarità dell'apparato statale solo di quelle funzioni che per loro natura presuppongono un potere unitario e centrale.

L'ampliamento dell'offerta formativa

Correlativo al decentramento delle funzioni ed alla valorizzazione dell'istanza partecipativa, è stato l'ampliamento dell'attività educativa e di formazione. Il legislatore ha voluto adeguare, anche dal punto di vista dei suoi contenuti, l'ordinamento della scuola alle esigenze della società, ed in particolare alle richieste del mondo del lavoro, rendendolo flessibile e competitivo. La scuola deve essere aggiornata con le conoscenze più moderne ed approfondite della scienza e della tecnica più in generale, della cultura, così come deve seguire l'evolversi della collettività.

La realtà sociale richiede un'offerta formativa la quale si adegui ad esigenze le quali sono in perenne divenire, e richiedono che essa sia modificata nei suoi contenuti. Il raccordo con il territorio fa riferimento non solo alla estensione delle competenze alle quali il servizio si riferisce, ma anche a quelle molteplici necessità che sono individuate in relazione ad un certo assetto territoriale. Anche nei suoi contenuti, correlativa alla trasformazione burocratica dell'apparato scolastico è quella dell'offerta formativa. L'attività didattica si è trasformata e si sta trasformando, per venire incontro alle esigenze della società. La cultura e la formazione non devono più avere solo una funzione educativa della persona, ma, oltre a tenere conto dell'evolversi rapidissimo delle conoscenze, devono essere preordinate alla preparazione richiesta per lo svolgimento di un'attività produttiva,

che garantisca l'inserimento nel mondo del lavoro. È questa una finalità particolarmente difficile da soddisfare, poiché lo sviluppo della produzione richiede conoscenze che sono in continuo divenire, e che non solo si perfezionano in continuazione da un punto di vista della scienza e della tecnica, ma cambiano anche radicalmente in relazione all'evolversi delle attività produttive. Quindi da un lato vi è lo sviluppo rapidissimo della scienza e della tecnica; dall'altro vi è il cambiamento, anche radicale, delle cognizioni che si richiedono in rapporto alle mutate esigenze della produzione. Le cognizioni tecniche devono essere sempre aggiornate, perché occorre funzionalizzare preparazione ad attività che cambiano nei loro contenuti, e che è spesso impossibile prevedere con esattezza.

Si mira a garantire il livello qualitativo e quantitativo dell'attività produttiva e, correlativamente, dell'occupazione; e pertanto due obiettivi strettamente interdipendenti i quali costituiscono, se così si può dire, due facce dello stesso fenomeno. Nello sviluppo di una moderna economia, i requisiti che devono essere posseduti dalle risorse umane ad essa destinate richiedono un ridimensionamento dell'attività di formazione. Alle tradizionali finalità educative della formazione si aggiunge, secondo gli sviluppi della legislazione più recente, un rapporto sempre più stretto con l'attività produttiva: l'attività formativa viene funzionalizzata in via immediata e diretta allo scopo di consentire lo svolgimento di prestazioni che si vogliono sempre più qualificate, e che sono assoggettate alle modifiche imposte dai continui adattamenti del lavoro alle esigenze della produzione.

Quale settore nell'ambito del quale si eserciti una funzione educativa non vi è più soltanto quello dell'istruzione scolastica, ma vi sono anche, importantissimi e con una rilevanza sempre crescente, quello della formazione professionale, destinato a garantire l'occupazione per ciò che concerne l'attività lavorativa e produttiva privata, e quello della formazione che si svolge all'interno dell'amministrazione pubblica, quale accessorio fondamentale ed ineliminabile del rapporto che unisce i dipendenti agli enti pubblici, per conto dei quali essi svolgono le proprie prestazioni.

L'autonomia scolastica e la sua contrapposizione al centralismo statale

Come necessario completamento, ed anzi come più significativa espressione delle riforme introdotte, accanto al decentramento ed all'ampliamento dell'offerta formativa, è stata valorizzata l'autonomia scolastica.

Il primo e fondamentale significato dell'istanza partecipativa è quello dell'autonomia, intesa come autogoverno della collettività particolare, di cui gli organi scolastici sono espressione. Ma tutela dell'autonomia significa anche riconoscere alle istituzioni scolastiche e agli organi collegiali della scuola poteri normativi nonché, più in generale, una ampia sfera di autodeterminazione, la quale si mani-

fešta attraverso l'esercizio di poteri sia normativi che amministrativi, nonché sul piano della gestione finanziaria e contabile. Le Leggi Bassanini, ed in particolare la n. 59 del 15 marzo 1997, hanno riconosciuto ed ampliato questa autonomia, che già preesisteva, in particolare riconoscendo ai dirigenti scolastici ampi poteri di gestione delle attività integrative e complementari rispetto a quelle strettamente didattiche, e consentendo loro la stipulazione di apposite convenzioni con altri enti pubblici o privati. Con tale normativa - nella quale sono da segnalare il D.P.R. dell'8 marzo 1999 n. 274 sull'autonomia delle istituzioni scolastiche e il Decreto legislativo del 6 marzo 1999 n. 59 sulla disciplina della qualifica dirigenziale dei capi di istituto delle istituzioni scolastiche autonome - si è data attuazione alla disposizione, già richiamata, dell'art. 5 della Costituzione, che salva-guarda l'autonomia all'interno della pubblica amministrazione. Le riforme che sono state introdotte sono pertanto venute incontro ad un'esigenza fondamentale, la quale si manifesta in tutti i settori della pubblica amministrazione.

Si è voluto rendere l'autonomia scolastica più ampia, così da contrastare uno statalismo centralistico che non appare più attuale, per introdurre invece, all'interno dell'organizzazione della scuola, quel dinamismo e quell'iniziativa che sono proprie delle istituzioni private, migliorandone, conseguentemente, il livello qualitativo. Già attraverso l'istituzione degli organi collegiali si è voluto rendere il sistema scolastico più aderente alle esigenze di coloro che usufruiscono del relativo servizio. Ma si è sempre ritenuto che ad una vera autonomia non si sia mai arrivati, e che tuttora predomini una concezione centralistica statale, fonte di inefficienza e causa di una gestione autoritaria, scarsamente aderente alle necessità effettive della formazione dei consociati.

Le Leggi Bassanini hanno voluto colmare questa che veniva sentita come una lacuna legislativa, garantendo una più ampia autonomia normativa, amministrativa e contabile. Varie disposizioni hanno ampliato i poteri dei dirigenti scolastici, anche in correlazione a quella più vasta offerta formativa che è derivata dalla previsione di iniziative complementari e di attività integrative (D.P.R. del 9 aprile 1999, n. 156). Ormai l'istituzione scolastica è in grado di stipulare accordi con altri enti pubblici o anche con semplici privati, allo scopo di garantire un'offerta formativa che, oltre alla tradizionale attività didattica ne comprenda altre di varia natura.

Sarebbe tuttavia errato ritenere che quello che viene considerato dal legislatore il pieno riconoscimento dell'autonomia scolastica abbia anche il significato di una trasformazione della scuola pubblica in scuola privata, come da molti viene auspicato. L'autonomia scolastica, come tutta quella che si riscontra all'interno della pubblica amministrazione, è autonomia pubblica e non privata.

Vi è una differenza fondamentale tra l'autonomia pubblica e quella privata. Nell'autonomia pubblica l'ente che ne è portatore è obbligato dalla legge a perseguire i propri fini, il che non accade nell'autonomia privata. L'autonomia pubblica riflette un'attività indirizzata verso fini di interesse collettivo, a differenza di quella privata che è indirizzata verso fini privati. Con la differenza fondamentale che intercorre fra fini pubblici e fini privati, per cui quelli privati sono indifferenti alla collettività, così che l'individuazione ne è lasciata alla libera scelta dell'interessato; mentre i fini pubblici sono predeterminati dalla legge, dall'ordinamento, ed agli enti pubblici è lasciata solo la determinazione dei mezzi per raggiungerli.

I soggetti privati non sono obbligati a perseguire alcuna specifica finalità, perché agiscono per un proprio interesse individuale e non già per un interesse collettivo; così che l'ordinamento non impone loro di raggiungerlo, ma ne lascia il perseguimento ad una loro libera scelta. Il privato è libero di agire per il perseguimento dei propri fini come meglio gli aggrada; perché - a parte la salvaguardia dei diritti dei terzi - è del tutto irrilevante, per l'ordinamento, la circostanza che la sua attività sia indirizzata nell'una o nell'altra direzione. Per i fini che interessano la collettività non può invece dirsi altrettanto, e questo non è privo di riflessi sulla struttura come sull'attività di ogni apparato organizzativo che persegue fini di pubblico interesse; perché l'attività da esso compiuta ridonda a suo beneficio. Un ente privato, in quanto persegue interessi privati, determina da se stesso i fini che intende perseguire, ed i mezzi più opportuni per farvi fronte. Un ente pubblico vede i fini stessi e, entro certi ambiti, anche i mezzi, individuati e disciplinati minutamente dalla legge dello Stato, perché i fini stessi sono di pubblica utilità. E la natura pubblica dei fini è chiaramente correlativa alla disciplina pubblicistica degli enti che ne sono portatori.

Bisogna rilevare che, perché la scuola potesse considerarsi veramente privata, essa dovrebbe essere rimessa integralmente all'autonomia dei soggetti privati e non a quella pubblica dello Stato e degli altri enti che con esso sono in rapporto, e che formano la pubblica amministrazione. E per essere tale essa dovrebbe riflettere interessi privati e non pubblici: soltanto una scuola sostenuta economicamente dai genitori degli alunni si potrebbe considerare pienamente privata. Se manca questo integrale sostegno economico essa, qualunque sia il *nomen juris* che il legislatore gli attribuisca, dovrà considerarsi pubblica, ed ogni più ampio potere conferito agli organi collegiali rien-

trerà nell'istituto dell'autonomia pubblica, che già ampiamente è stato utilizzato per definirne la struttura.

Un ente che è pubblico, perché obbligato a perseguire i propri fini, è dotato di autonomia pubblica. Non è solo l'esercizio dei poteri pubblici in sé, ma tutta l'organizzazione dell'ente che ne è caratterizzata. L'organizzazione amministrativa in tanto esiste ed è strutturata, in quanto è preordinata allo svolgimento di certe funzioni amministrative. Essa è un meccanismo che si struttura a secondo di un fine, e la cui attività è preordinata al raggiungimento di uno scopo. Essa è obbligata a perseguire i propri fini in quanto in legge ha creato una struttura pubblicistica, uno strumento per il raggiungimento di interessi collettivi, che agisce con una libertà più o meno ampia, a seconda del grado di autonomia che ad essa si riconosca, sulla base della interpretazione delle norme costituzionali ed attuative. Il meccanismo dell'agire è squisitamente pubblicistico: si è in presenza di autonomia decisoria accordata per il raggiungimento di finalità di interesse collettivo.

Tanto la struttura organizzativa, che le funzioni e le finalità alle quali l'agire degli enti pubblici è istituzionalmente preordinato, sono disciplinati dalla legge statale, costituzionale ed ordinaria, la quale impone loro il raggiungimento degli obiettivi, che essa, stessa prevede. L'ordinamento, per raggiungere certe finalità di pubblico interesse, attinenti alla collettività, ha istituito i vari enti pubblici, predeterminando i compiti e le funzioni che ad essi competono, nonché le modalità da seguire nel procedimento, così come la struttura degli enti stessi, da cui quell'attività promana.

Agli enti pubblici occorre contrapporre le organizzazioni private, siano esse o meno dotate di personalità giuridica. I loro caratteri si individuano a contrario da quanto si è detto a proposito degli enti pubblici, in quanto si tratta di organismi per i quali sussistono le prerogative proprie di questi ultimi. Si tratta pertanto di entità organizzate le quali perseguono fini privati con piena libertà, purché ovviamente si tratti di fini leciti, che non pregiudichino i diritti dei terzi.

Ricorrono quindi, sia per l'organizzazione che per l'attività di tali enti, le prerogative proprie dell'autonomia privata, quale può essere agevolmente configurata in contrapposizione a quella pubblica, non solo in riferimento alle persone giuridiche, ma anche per qualsiasi soggetto privato, senza differenza alcuna: i soggetti privati non sono obbligati a perseguire alcuna specifica finalità, perché agiscono per un proprio interesse individuale e non già per un interesse collettivo; così che l'ordinamento non impone loro di raggiungerlo, ma, come si è detto, ne lascia il perseguimento ad una loro libera scelta. Con il solo limite del divieto di pregiudicare i diritti dei terzi, purché l'atto produca le conseguenze strutturali previste dalla legge, e non abbia un contenuto o un oggetto illecito, il privato è libero di perseguire qualunque finalità esso reputi utile ai propri interessi, e l'or-

dinamento consente che ciò avvenga, perché in tal modo salvaguarda il singolo nelle manifestazioni della sua personalità.

Queste premesse consentono di comprendere quanto per la scuola pubblica una vera privatizzazione sia del tutto irrealizzabile: la privatizzazione, a differenza del riconoscimento dell'autonomia pubblica, lascerebbe la volontà degli organi della scuola del tutto libera da condizionamenti provenienti dall'esterno, subordinandoli all'unica condizione di non violare i diritti dei terzi. Una privatizzazione generalizzata è dunque irrealizzabile, non solo per effetto della specifica prescrizione del comma 20 dell'art. 31 della Costituzione, il quale impone espressamente la presenza di una scuola pubblica, ma anche perché essa non sarebbe neppure astrattamente configurabile: una scuola pubblica - che pure eventualmente coesista con una scuola privata largamente diffusa, ed anche altamente qualificata - è assolutamente indispensabile in quanto gestisce un servizio essenziale per la collettività, come strutturalmente e funzionalmente uniforme in tutto il territorio dello Stato, e non può essere in alcun modo soppressa, come accadrebbe attraverso una generalizzata privatizzazione.

Inammissibilità di un'applicazione integrale degli istituti propri dell'impresa privata alla scuola pubblica

La mancanza di una reale privatizzazione, la quale sia tale in senso proprio e giuridico, è essenziale per comprendere sia i pregi che i limiti delle riforme che sono state introdotte.

Il legislatore ha introdotto una riforma vastissima e di vasto respiro, che ristrutturava l'apparato statale dalle fondamenta. Tuttavia si tratta pur sempre di una riforma che ha per oggetto l'amministrazione, e che si muove esclusivamente nell'ambito di essa: si ristruttura un apparato burocratico che rimane apparato burocratico nella sua integrità. Per riformarlo realmente lo si vorrebbe trasformare in apparato privato, per attribuirgli tutta quella vitalità e quell'efficienza che solo quest'ultimo possiede. Ma questo non è possibile, perché non se ne può modificare l'essenza solo cambiandone la denominazione. La realtà della pubblica amministrazione è profondamente diversa da quella propria di una struttura privata organizzata in forma di impresa il che rende decisamente incompatibili molti degli istituti giuridici che sono propri dell'impresa privata con la realtà rappresentata dalla pubblica amministrazione.

Nei confronti del rapporto di pubblico impiego, il legislatore ha adottato la formula della privatizzazione, statuendo che il rapporto di lavoro dei dipendenti pubblici sia un rapporto privato, che debba essere gestito dai dirigenti secondo i criteri che caratterizzano il funzionamento dell'impresa privata. Tutto questo ha portato all'introduzione di innovazioni che dovrebbero equiparare il funzionamento dell'apparato burocratico a quello delle imprese private, imprimendogli la stessa efficienza e funzionalità. Ciò, almeno in linea di massima, ha

consentito di innovare l'amministrazione pubblica, attraverso miglioramenti tecnici di notevole portata. Ma l'obiettivo di fondo, quello che viene portato come giustificazione di tutta la riforma, non può essere raggiunto, perché l'amministrazione appare dotata di una struttura pubblicistica la quale, fintantoché permanga la sua dipendenza dallo Stato e da altri enti pubblici, non può nella sua essenza essere mutata.

Questo deve dirsi in primo luogo per i poteri dei dirigenti scolastici, che si vorrebbero equiparare a quelli degli imprenditori privati. I poteri che spettano al titolare di un'impresa privata non possono essere equiparati in tutto e per tutto a quelli che sono propri dei dirigenti amministrativi.

L'accostamento compiuto dal legislatore della figura del dirigente amministrativo a quella del dirigente privato non deve far dimenticare che vi sono, tra l'uno e l'altro, pur in presenza di indubbe analogie, diversità fondamentali. Anzitutto il dirigente amministrativo non è libero, nella sua capacità organizzativa e gestionale, nella stessa misura del corrispondente dirigente privato, in quanto trova un ostacolo nella preesistente struttura dell'amministrazione, legislativamente precostituita, la quale non gli consente quegli spazi di manovra che un'organizzazione veramente privata verrebbe ad attribuirgli. In secondo luogo e soprattutto vi è per i dirigenti, i quali sono destinati al compimento di un'attività amministrativa, e più in generale di pubblici servizi, la difficoltà di valutazione dei risultati, i quali non vanno visti soltanto come realtà materiale di reddito economico, come tale facilmente accertabile, ma come utilità arrecata ai consociati dalle prestazioni compiute. Questo rende molto più difficile la valutazione dell'operato dei dirigenti amministrativi, e quindi svuota, si direbbe, di gran parte dei suoi contenuti, quella valorizzazione della figura dirigenziale, che è stata compiuta dal legislatore.

Mentre è estremamente agevole valutare i risultati raggiunti attraverso un'attività compiuta da privati imprenditori, assai delicato e difficile è l'accertamento dell'operato dei dirigenti amministrativi. L'efficienza e il buon andamento della pubblica amministrazione non sono un dato esclusivamente materiale, come l'utile delle società commerciali, che come tale può essere facilmente accertato, ma richiede un giudizio ben diverso. Nell'impresa privata la valutazione dell'attività compiuta è un fatto indiretto e riflesso, risultante dall'adozione di un criterio matematico di accertamento del rendimento, del lucro dell'impresa. Per ciò che concerne la pubblica amministrazione la situazione invece è diversa, perché si tratta di accertare l'utilità che la collettività concretamente ne ritrae. Una componente economica, come tale facilmente accertabile, c'è evidentemente anche nello svolgimento del pubblico servizio, ed è naturalmente della massima importanza, essendo ogni risparmio di spesa altamente positivo. Ma si tratta pur sempre di una componente strumentale rispetto alle

finalità pubbliche che il servizio persegue, e come tale in ultima analisi secondaria rispetto a queste ultime, che devono essere primariamente soddisfatte. Per l'amministrazione, l'accertamento non può avere per oggetto soltanto il costo dei servizi, ma anche e in primo luogo il livello qualitativo e quantitativo delle prestazioni compiute. Si tratta di un accertamento complesso e difficile, che in ultima analisi si presta ad essere compiuto in maniera soddisfacente solo da esperti altamente qualificati.

Analoghe difficoltà incontra l'introduzione di criteri produttivi di gestione dell'impresa per ciò che concerne, anziché la dirigenza, i prestatori di lavoro subordinati. La legislazione vigente, trasformando il rapporto di lavoro che i dipendenti della scuola hanno con lo Stato, tende a commisurare la retribuzione dell'attività compiuta alla produttività sua propria, esattamente come accade per i soggetti che lavorano alle dipendenze di un imprenditore privato. Ma anche sotto questo riguardo, analogamente a quanto accade per la dirigenza, in questo risalta nella sua pienezza l'incompatibilità fra strutture pubbliche e private, per cui i criteri ed i metodi seguiti in un rapporto privato si adattano solo in minima parte alla realtà rappresentata dalla pubblica amministrazione. La valutazione della produttività appare estremamente agevole quando si tratta di attività che viene compiuta con fini di lucro, come potrebbe essere anche per una scuola realmente privata; risulta invece assai più ardua quando si è in presenza di un pubblico servizio compiuto nell'interesse della collettività a prescindere da un lucro, e nel quale la valutazione dei risultati può essere effettuata solo da specialisti, ed è nei suoi risultati incerta e soggettiva. Ne deriva che il riconoscimento dei meriti di ciascuno, chiamati in maniera assai imprecisa come produttività, si presta a qualunque abuso, e spesso determina in maniera irrimediabile una permanente conflittualità fra i soggetti interessati. Gli incentivi che vengono accordati a tale scopo, allo scopo di migliorare l'efficienza e la produttività - così impropriamente chiamata - dell'attività educativa, non solo non risolvono i problemi della scuola pubblica, ma spesso anzi li aggravano.

Necessità di utilizzare strutture non pubbliche e di potenziare la scuola non statale

Per migliorare il servizio scolastico in maniera veramente decisiva occorrerebbe invece che la scuola pubblica si avvalesse dell'apporto della scuola non statale. La scuola pubblica ha i suoi innegabili vantaggi, ma anche necessariamente i suoi limiti. Per superare questi ultimi può essere decisivo l'apporto della scuola privata, che per la sua struttura può essere dotata di quei caratteri di efficienza e di funzionalità, che ogni apparato burocratico necessariamente non può possedere che in misura minore. Disconoscere l'utilità dell'apporto della scuola privata o comunque non statale all'attività educativa e di formazione sarebbe un errore: sarebbe un grave errore ritenere che le

esigenze di interesse collettivo debbano essere soddisfatte sempre e necessariamente da strutture burocratiche, e che tutto quello che è ad esse estraneo, e che rappresenta interessi privati, sia con le prime necessariamente contrastante, e come tale non idoneo a raggiungere quei fini, perché da essi deviante. Questa è un'impostazione sbagliata e formalistica, ed arcaica nelle sue origini, che la Costituzione repubblicana espressamente disconosce, ammettendo senza riserve una collaborazione tra pubblico e privato, nei limiti in cui l'attività compiuta da soggetti privati non appaia contrastante, ma anzi coadiuvi, il raggiungimento dei fini pubblici.

Alla scuola pubblica l'apporto della scuola non statale sarebbe decisivo per raggiungere i propri scopi: ogni servizio che viene compiuto dalla pubblica amministrazione si presta ad essere coadiuvato da un'attività svolta da soggetti privati, e per alcuni dei servizi pubblici tale apporto appare addirittura indispensabile. In altri ordinamenti, la qualità della formazione è fondamentalmente rimessa ad una scuola privata, che affianca quella pubblica, non quale suo supporto in posizione di ausiliarità, ma come struttura portante primaria di tutto il sistema educativo. In quegli ordinamenti, la scuola pubblica rimane allora presente in posizione subordinata, e ad essa ricorrono solo quegli alunni che non sono in grado di sostenere il costo delle scuole migliori, che sono quelle private. La parità scolastica ha dunque il significato di garantire alla scuola pubblica un essenziale supporto. La pretesa di far gravare sulla pubblica amministrazione il carico esclusivo di un servizio appare anacronistica ed antiquata: ad un miglioramento decisivo dell'esercizio della funzione educativa un apporto decisivo potrebbe venire dal potenziamento della scuola privata, così come accade, con ottimi risultati, in altri Paesi.

Gli ostacoli che si frappongono alla realizzazione della parità scolastica sono di carattere pratico e concreto, e sono dovuti alla concreta configurazione dell'organizzazione scolastica, non meno che a ragioni politiche. A questo riguardo, occorre sottolineare le particolarità proprie della situazione italiana, e pertanto gli ostacoli che si frappongono ad una positiva utilizzazione, verso fini pubblicistici, della scuola privata.

Una scuola privata, quale è quella attuale non è in grado di porsi quale valido supporto alla scuola pubblica per migliorare il livello qualitativo delle prestazioni, perché richiede, per arrivare a tale meta, un concreto ed effettivo aiuto dello Stato. Non vi è, nel nostro ordinamento, una tradizione scolastica privata che sia di tale portata da affiancare e coadiuvare efficacemente la scuola pubblica. Perché la scuola privata si presentasse come realmente competitiva ed in grado di sostenere quella pubblica occorrerebbe un ben preciso intervento dello Stato che la potenziasse in maniera adeguata. Lo Stato dovrebbe intervenire con investimenti e programmi ben precisi per portare la scuola privata ad una reale parità rispetto quella pubblica.

Alla realizzazione di tale obiettivo non vi sono ostacoli di carattere giuridico, perché la Costituzione, se pure non ha previsto questa circostanza in riferimento all'istituto scolastico, ha però consentito la collaborazione con l'iniziativa privata in ogni servizio pubblico, e spesso l'ha anche espressamente regolamentata. Non vi sono motivi per ritenere vietata una collaborazione tra pubblico e privato, che non solo non risulta impedita dal diritto positivo, ma pienamente coerente con quanto accade in ogni Stato moderno, in cui la pubblicizzazione dei servizi è accompagnata dall'utilizzazione, diretta o indiretta, dell'attività privata. Ritenere che il servizio scolastico sempre e necessariamente debba essere svolto dallo Stato sarebbe assurdo.

Il fatto che la Costituzione non abbia colto ed evidenziato l'importanza del fenomeno collaborativo, che una più moderna concezione dell'attività formativa: impone invece di valorizzare, se indubbiamente rispecchia una carenza della Carta Costituzionale dovuta alla sua arcaicità, non significa davvero che essa l'abbia vietata, perché la possibilità, anzi la sua necessità, si ricava ugualmente in via interpretativa, dal testo costituzionale, con assoluta chiarezza.

Varie norme della Costituzione prevedono espressamente una collaborazione tra pubblico e privato. Le norme dell'art. 41 e dell'art. 42 sono state impiegate dal legislatore costituente con riferimento a una collaborazione tra pubblico e privato, che esclude espressamente ogni monopolio pubblicistico dell'attività economica, e considera tanto l'attività che quella privata come indirizzata verso fini di pubblica utilità, da un lato evidenziando l'utilità pubblica dall'attività mossa da finalità di interesse collettivo, dall'altro sottolineando però come anche l'attività privata concorra ugualmente, pur essendo in via immediata e diretta funzionalizzata ad interessi privati, al raggiungimento, di scopi di pubblico interesse. Significativo è al riguardo anche il 2° comma dell'art. 4 della Costituzione, sulla libertà lavorativa, che impone ad ognuno "il dovere di svolgere, secondo le proprie possibilità e la propria scelta, un'attività o una funzione che concorra al progresso materiale o spirituale della società". L'attività privata è riconosciuta, sullo stesso piano di quella pubblica, come idonea a perseguire un fine di pubblica utilità. Attraverso questa norma, la Costituzione ha riconosciuto espressamente ed affermato con chiarezza che non solo l'attività compiuta dalla pubblica amministrazione o comunque dai pubblici poteri, ma anche tutta l'attività compiuta da privati concorre al perseguimento di finalità di interesse collettivo, ed è anzi indispensabile a queste ultime.

Quanto viene affermato sulla priorità della scuola pubblica su quella privata per negare i sostegni a quest'ultima è dunque del tutto destituito di fondamento. Ma le ragioni che vengono addotte per non sostenere la scuola non statale riguardano soprattutto la sua natura confessionale. La presenza di istituti scolastici, aventi finalità religiose, costituisce nel nostro ordinamento, un fattore particolarissimo di differenziazione. Vi sono state, per arrivare a tanto, ragioni storiche ben precise, determinate dalla preesistenza di un'organizzazione scolastica vasta e complessa di carattere religioso, alla quale si è poi contrapposta l'organizzazione statale.

La scuola non statale non è dunque, in molti casi, laica e mossa da finalità commerciali e di lucro bensì, anche se si adegua alle esigenze moderne della formazione, ha lo scopo di impartire agli alunni un'educazione religiosa. E questo è la causa di gravi ostacoli perché si ritiene da molti che la scuola privata, o comunque non statale, debba essere potenziata, per poter costituire un efficace supporto alla scuola pubblica, ma che ciò sia vietato dalla Costituzione. Statuisce il 3° comma dell'art. 33, nel garantire la libertà di istituire scuole ed istituti di educazione, che ciò debba avvenire "senza oneri per lo Stato", il che escluderebbe ogni aiuto alla scuola privata.

Tale espressione, che esclude tali oneri, e però volutamente ambigua, e si presta a varie interpretazioni. In sede di Assemblea Costituente, ad essa si pervenne per dare soddisfazione a coloro che, in nome della laicità dello Stato, erano contrari alla scuola confessionale, ma nello stesso tempo si adottò volutamente una formula assai sfumata, per evitare che ciò si traducesse in una palese discriminazione nei confronti delle scuole tenute da istituti religiosi. Questa espressione deve pertanto essere interpretata in riferimento ad altri principi, chiarissimi, che vengono enunciati nella stessa Costituzione, la cui portata integra questa disposizione, consentendo di arrivare a risultati sicuri.

Dispone l'art. 20 della Costituzione: "Il carattere ecclesiastico e il fine di religione o di culto di un'associazione o istituzione non possono essere causa di speciali limitazioni legislative, né di speciali gravami fiscali per la sua costituzione, capacità giuridica e ogni forma di attività". La Carta Costituzionale considera quindi espressamente l'attività esplicata da associazioni ed istituzioni aventi fini di culto o di religione per vietare categoricamente ogni discriminazione nei loro confronti, ed impedire qualunque misura che appaia vessatoria e limitativa, in quanto giustificata dal fine di religione o di culto. La laicità dello Stato, che la Costituzione espressamente riconosce, non deve tradursi in misure repressive e discriminatorie nei confronti di quelle organizzazioni sociali, comunque denominate e strutturate, le quali abbiano finalità religiose. Se dunque si riconosce, come si deve riconoscere, che per principio di carattere generale è, ammessa la collaborazione tra sfera pubblica e privata, qualunque campo, ed in qua-

lunque tipo di servizi pubblici, si deve anche ammettere che il divieto di sovvenzioni alla scuola confessionale è misura discriminatoria ed incostituzionale. Nell'ambito della scuola, la presenza di istituti non statali espressamente garantita dalla Costituzione, e quindi non vi è alcun monopolio statale della stessa, che sia garantito costituzionalmente. La formula del 3° comma dell'art. 33, nella sua ambiguità, non può contraddire principi così chiari ed espliciti, e così strettamente connessi, nei loro contenuti, alla salvaguardia dei diritti umani.

Anche altre norme di carattere più generale vengono al riguardo in considerazione, e questo deve dirsi in particolar modo per l'art. 3 della Costituzione, sul principio costituzionale d'eguaglianza, secondo il quale "Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono uguali davanti alla legge, senza distinzioni di sesso, di razza, di lingua, di religione, di condizioni personali o sociali" (1° comma). Tale precetto vieta espressamente che vi siano discriminazioni dovute a motivi religiosi. Ed il divieto, chiarissimo, si applica in pieno a quelle organizzazioni le quali hanno finalità religiose. Ciò risulta dall'art. 2 della Costituzione, sui diritti inviolabili dell'uomo, del quale l'art. 3 non è che una delle numerose specificazioni che in essa si rinvengono. Secondo tale art. 2, la tutela dei diritti umani, come già abbiamo osservato, ha una dimensione che non è soltanto individuale, ma anche collettiva, in quanto si riferisce, oltre che ai singoli soggetti, a quei gruppi sociali, e quindi a quelle organizzazioni che sono espressione, per quello che riguarda la fattispecie che qui esaminiamo, di finalità religiose.

Non si vede dunque perché anche la scuola non statale non possa essere in grado di svolgere un'utile funzione per il perseguimento dell'interesse collettivo. Il solo fatto che essa sia gestita con finalità religiose non deve essere motivo di una discriminazione che sarebbe gravissima, oltre che del tutto ingiustificata. L'istruzione può essere impartita ottimamente anche da istituti, associazioni ed enti religiosi; e la caratterizzazione ideologica non deve essere motivo di una discriminazione che contrasterebbe apertamente con quella salvaguardia dei diritti umani, che la Costituzione si è impegnata a rispettare.

Non solo non vi sono dunque ostacoli di carattere giuridico a che venga sovvenzionata la scuola non statale, ma tali ostacoli sono palesemente iniqui e contrari ai diritti umani. L'espressione della Costituzione può dunque benissimo essere correttamente intesa nella sua letteralità, come divieto di un automatico onere che gravi sulla finanza pubblica per la presenza di scuole non statali. Quando queste vengano concretamente istituite. Il che è evidente e fuori discussione, ma non preclude in alcun modo che anche a scuole religiose siano accordati incentivi per fini di pubblico interesse.

A

aggiornamento del quadro normativo in evoluzione

Dot. ITALO FIORIN

Il "mosaico"
della riforma

Stiamo ormai arrivando al completamento di quello che il Ministro Berlinguer aveva chiamato "il mosaico della riforma". Perché *mosaico*? Perché la cosiddetta "grande riforma", che rivoluziona l'intero sistema dell'istruzione, è, in realtà, un insieme di riforme, fatto di leggi, decreti, regolamenti attuativi... La strategia adottata quando l'intero disegno riformatore si è avviato, è stata quella dei piccoli passi, dei provvedimenti che progressivamente, uno dopo l'altro, andavano completandosi. All'inizio c'era molto scetticismo. Nessuno pensava che alle intenzioni programmatiche così ambiziose, annunciate all'insediamento del Governo Prodi, seguissero poi, per davvero, tutti i provvedimenti annunciati (autonomia, riforma dei cicli, parità...). Il mosaico quindi sta prendendo una figura.

Però non è ancora possibile esprimere una valutazione complessiva, perché, anche se stiamo arrivando alla conclusione, non è facile capire completamente il disegno, e questo perché non tutti i provvedimenti sono stati completati, ed in particolare non sono ancora stati definiti i contenuti dei nuovi curricula. È chiaro che, in una riforma della scuola, il curriculum ne costituisce il cuore e non è una cosa da poco, alla vigilia della sua piena applicazione, non sapere ancora nulla dei contenuti che lo dovranno caratterizzare.

Ma anche quando l'intera riforma sarà completata non potremo dire, sulla sola base della nuova normativa, se la qualità della scuola risulterà migliore, e questo non per un difetto del quadro istituzionale ma per la nuova natura del sistema scolastico, data dall'autonomia. Proprio l'autonomia delle istituzioni scolastiche, riconoscendo ampi spazi progettuali e decisionali alle scuole, fa sì che, alla prova di realtà, il successo dell'innovazione e la sua *qualità* dipenda in larga parte dai soggetti coinvolti nel processo di cambiamento. In particolare, protagonisti, nel bene e nel male, saranno le istituzioni scolastiche e, dentro queste, gli insegnanti.

Siamo, insomma, di fronte ad una riforma che, anche quando sarà completata, sarà sempre "da scrivere", ed a scriverla saranno non soltanto i politici o i dirigenti ministeriali, ma anche gli enti locali, la comunità sociale e, soprattutto, le scuole.

Nella prospettiva di una riforma che si definisce in situazione, che richiede quindi capacità interpretative, può essere utile non tanto fare una ricognizione analitica e descrittiva dello stato delle cose, quanto segnalare alcune ambivalenze che devono ricevere soluzione nella concretezza della realtà.

Come è noto, l'autonomia viene introdotta nel nostro sistema scolastico con la L.59/97, la cosiddetta "Bassanini", ed in particolare con l'art.21. Tale legge rappresenta il quadro generale di riferimento, da cui conseguono numerosi altri interventi normativi (decreti e regolamenti) che hanno lo scopo di indicare le condizioni di applicabilità dell'autonomia al nostro sistema scolastico. Il più recente dei provvedimenti collegati riguarda la riforma del Ministero della P.I., è consiste nel regolamento approvato dal Consiglio dei Ministri.

Quali sono le caratteristiche salienti di tale regolamento?

La riforma del Ministero, a livello centrale, risponde ad una logica di miglioramento dell'azione unitaria del Ministro, che è frutto di una semplificazione e di una ristrutturazione delle Direzioni Generali.

Si passa dall'attuale realtà caratterizzata dalla distinzione delle Direzioni Generali per ordini e gradi di scuola ad una nuova articolazione, per funzioni e tematiche trasversali. Le direzioni Generali sono inserite in due grandi dipartimenti: Dipartimento per lo sviluppo dell'istruzione e Dipartimento per i servizi del territorio, coordinati da due dirigenti generali che assicurano l'unitarietà complessiva, mentre all'interno di ciascuno dei due Dipartimenti sono individuate tre aree di funzioni omogenee la cui direzione è affidata ad un dirigente generale.

Oltre a questo, il Ministero, a livello centrale, si avvale di tre Servizi (per gli affari economici; per l'automazione informatica e l'innovazione tecnologica; per la comunicazione) anche questi coordinati da dirigenti generali.

La ragione della ristrutturazione, che è profonda e che tocca aree di potere consolidato, va ricercata nell'esigenza di dare maggiore unitarietà ed efficacia agli indirizzi ministeriali, superando la logica dei compartimenti stagni che attualmente caratterizza le diverse direzioni generali. E' indubbio che questa nuova articolazione, alla quale si accompagna anche una più organica struttura di appoggio diretto all'azione del Ministro (Gabinetto, uffici di diretta dipendenza...), rende più forte il potere politico rispetto a quello amministrativo.

Tale potere risulta ulteriormente accresciuto se si considera anche il tipo di ristrutturazione che viene previsto a livello territoriale.

Qui siamo di fronte ad una innovazione di portata ancora maggiore. Vengono infatti create direzioni generali regionali, che assumono la piena responsabilità della conduzione della politica scolastica in ambito locale, necessariamente in collaborazione con la Regione, mentre gli attuali provveditorati agli studi vengono soppressi.

Viene ideata una nuova articolazione territoriale, che prevede, oltre alla direzione generale, articolata in dipartimenti, una serie di centri territoriali periferici che hanno il compito del sostegno alle istituzioni scolastiche autonome.

È facile constatare come il potere del Ministro risulti molto più forte, perché trova nei 20 dirigenti generali regionali, da lui stesso

scelti e nominati, interlocutori con i quali è molto più facile e frequente il contatto, tanto più che sono previsti incontri mensili di tutti i dirigenti generali. La situazione era ben diversa quando la rappresentanza del ministero a livello locale era affidata ai 100 provveditori che, nelle loro province, agivano con un alto grado di autonomia.

Ma la ristrutturazione del ministero, a livello territoriale, può essere letta sottolineando anche un altro punto di vista, quello delle istituzioni scolastiche autonome. Venendo meno il vincolo di stretta dipendenza dal provveditorato agli studi i loro interlocutori sono destinati ad essere sempre più interlocutori locali, i Comuni, certamente, ma anche tutti gli altri soggetti, istituzionali e non, presenti sul territorio.

Al posto dei provveditorati agli studi verranno creati i Centri Intermedi di Servizio (CIS), che avranno il compito di fare da supporto alle scuole dell'autonomia.

Gli aspetti amministrativi vengono molto ad indebolirsi a livello territoriale perché - il professor Catelani lo ha già detto - molte competenze sono già di fatto passate in parte agli enti locali ed in parte alle direzioni regionali, mentre, a livello territoriale, assume maggior rilevanza la funzione di supporto tecnico.

Rispetto a una simile ristrutturazione del Ministero, che va nella direzione del federalismo scolastico, il problema oggi tutto aperto riguarda il nuovo sistema di relazioni che si viene ad istituire tra centro ministeriale e direzioni regionali e tra direzioni regionali e istituzioni scolastiche. Uno dei rischi è che tutto si risolva in una forma di decentramento amministrativo, che però conservi ed anzi rafforzi il potere centrale. Un altro rischio riguarda la possibilità che la direzione regionale interpreti la propria funzione in chiave neocentralistica, assumendo nei confronti delle istituzioni scolastiche lo stesso ruolo che era, prima, del centro. Oppure, specie se in presenza di una direzione regionale culturalmente debole e non sostenuta politicamente, c'è un altro rischio, quello di un neocentralismo della Regione, dove l'assessorato prende il posto che prima era del Ministero. Tutte queste eventualità sono possibili, e segnerebbero irrimediabilmente la precoce fine di una autonomia delle istituzioni scolastiche mai decollata.

Il riordino dei cicli

Siamo ormai alla vigilia della piena entrata in vigore dell'autonomia per quanto riguarda le istituzioni scolastiche. L'anno scolastico 2000-2001 vede entrare in vigore il regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica. Si pensa, con buona ragione, che nel 2001-2002 partiranno i cicli scolastici con i nuovi curricoli, che nel frattempo saranno stati elaborati e si ipotizza una partenza abbastanza accelerata, che investirà non solo il primo, ma almeno anche il secondo anno della scuola di base.

La legge n. 30/2000, che ridisegna l'intero sistema scolastico italiano, per certi aspetti semplificandolo, con la individuazione di tre soli segmenti (scuola dell'infanzia, ciclo primario e ciclo secondario), prospetta un sistema scolastico tanto rinnovato nella sua architettura, quanto di difficile interpretazione. Come molti hanno rilevato, in assenza della definizione dei contenuti dei diversi cicli scolastici siamo in presenza di contenitori vuoti.

Il ripensamento dei programmi scolastici è l'ultima tessera che dovrà completare il mosaico della riforma, ma è anche la tessera decisiva, rivelatrice, quella che ci consentirà, alla fine, una valutazione conclusiva; è stato detto, infatti, che il riordino dei cicli non si può ancora valutare perché è ancora una scatola vuota che ha bisogno di essere riempita di contenuti. Sulla ridefinizione dei curricoli scolastici si sta lavorando molto in questo momento al Ministero, anche se in maniera un po' confusa e difficilissima da seguire, perché sono stati attivati tanti "tavoli" contemporaneamente e in maniera non sempre coordinata.

In ogni caso, anche senza disporre ancora dei nuovi contenuti, dobbiamo però constatare che siamo di fronte ad una nuova stagione della didattica. Stiamo infatti vivendo il superamento di un vecchio modo di intendere i programmi nazionali. Negli anni '70 (erano anni in cui si parlava molto di curricolo, di problematiche curriculari) fu pubblicato in Italia un libro di Stenhouse, dal titolo: *Dai programmi al curricolo* (ed. Armando). Probabilmente siamo oggi alla vigilia di quella transizione verso la "scuola del curricolo" che il contributo di Stenhouse prospettava. Noi non avremo *nuovi programmi* nel senso consueto del termine, ma avremo un *curricolo nazionale* che dovrà saldarsi con un *curricolo locale*.

Che cosa vuol dire passare dai programmi al curricolo?

I programmi nazionali sono sempre stati un testo che veniva elaborato da una commissione ministeriale di esperti, fatto proprio dal Ministro, approvato in Parlamento e consegnato alle scuole per la sua applicazione. Nel corso della storia della nostra scuola ci sono stati due momenti diversi di relazione tra programmi nazionali e azione didattica nella classe. In tempi molto lontani, questa relazione era di tipo applicativo e l'insegnante era una sorta di *applicato* dei programmi. Prevaleva una visione alquanto impiegatizia del ruolo dell'insegnante. Negli anni gli anni '70 si diffondono in Italia le teorie curriculari, e la metodologia della *programmazione curricolare* viene anche recepita nella nostra legislazione - penso in particolare alla legge 517/77.

La programmazione di tipo curricolare rappresenta lo strumento intermedio tra programmi nazionali ed azione didattica, attraverso il quale non il singolo docente ma una comunità docente, legge i programmi nazionali anche alla luce delle esigenze locali e li interpreta contestualizzandoli.

Tale interpretazione è di tipo selettivo, volta a scegliere i contenuti da insegnare tenendo in grande attenzione il contesto concreto nel quale si opera, senza preoccuparsi dello svolgimento dell'intero corpo di conoscenze indicato nel testo dei programmi. La programmazione contribuisce a spostare il luogo delle decisioni dal Ministero alla scuola e al contesto ambientale nel quale la scuola è collocata. Come si esprime Scurati, uno dei principi della logica curricolare è questa: avvicinare la legalità alla realtà, cioè il luogo della norma al soggetto che di questa norma è destinatario e diventa in qualche modo anche soggetto elaboratore.

Con l'autonomia, così come è disegnata dal regolamento oggi approvato, si compie un ulteriore passo, nel senso che gli insegnanti non sono chiamati ad essere gli "applicati dei programmi", ma nemmeno solamente gli "interpreti qualificati", quanto invece i "co-elaboratori" dei programmi. I programmi che verranno consegnati dal Ministero, che non saranno più nemmeno *programmi* ma *curricolo nazionale*, non saranno già completamente definiti ma dovranno essere completati nella scuola in vario modo.

Con l'autonomia avremo un altro modo di elaborazione del curriculum, molto più vicino alla realtà della scuola e del quale la scuola stessa in parte, ma in una parte importante, si assumerà responsabilità.

Il nuovo curriculum

Come sarà articolato il nuovo curriculum?

Le parole-chiave che meglio segnalano il tipo di cambiamento sono "competenze" e "nuclei fondanti".

È scritto nel Regolamento sull'autonomia organizzativa e didattica che il Ministero, per la sua quota nazionale, indicherà le competenze e rispetto alle competenze gli obiettivi di apprendimento che dovranno essere raggiunti da tutti gli alunni. Solo successivamente si parla anche delle discipline o delle attività irrinunciabili, quello che tutte le scuole di un certo ciclo scolastico dovranno garantire. Dietro un linguaggio molto tecnico si nasconde la nuova concezione del ruolo delle discipline scolastiche. Le discipline vengono intese come funzionali al raggiungimento delle competenze; non sono più il fine della scuola, ma sono considerate degli strumenti di tipo culturale che consentono di sviluppare le competenze. Ma cosa si intende per competenze?

In estrema sintesi, ed estremizzando, si potrebbe dire che si fronteggiano due diverse interpretazioni:

- 1) Secondo una prima interpretazione le competenze vengono definite prendendo in osservazione soprattutto gli esiti, la parte terminale di un curriculum in relazione all'uscita dal sistema formativo e allo sbocco lavorativo. Da questo angolo visuale, le competenze che orientano il curriculum sono quelle che vengono ritenute indispensabili all'alunno per il suo inserimento nella nuova realtà eco-

nomica e sociale. In una società del cambiamento le competenze che la scuola forma dovranno resistere all'usura del tempo. Lo slogan "insegnare ad apprendere" esprime con grande efficacia questo orientamento; l'imparare ad apprendere appare come la più importante competenza della persona, perché non solo non si consuma con l'utilizzo, ma si incrementa.

- 2) Una seconda interpretazione prende invece in esame non tanto e non soltanto il momento della uscita dal sistema scolastico, ma la persona considerata nel suo percorso di apprendimento e di crescita. In questa prospettiva le competenze sono riferite alle aree di potenzialità della persona, e sono perciò incrementabili; non sono soltanto competenze di tipo funzionale, ma anche competenze di tipo esistenziale.

Se nella prima accezione le competenze riguardano quasi soltanto gli alfabeti strumentali - leggere, scrivere e fare di conto, sapere la lingua straniera e le nuove tecnologie - , in questa seconda posizione prendono valore anche altri tipi di saperi, le domande di senso, risposte di senso, ecc.

A seconda della connotazione più forte che riceve o l'una o l'altra delle due interpretazioni, prendono risalto certe discipline piuttosto che altre. Queste cose in parte dipenderanno dalle scelte che verranno effettuate a livello ministeriale, in sede di elaborazione del curriculum nazionale, ma molto dipenderà anche dalle decisioni che saranno prese dai docenti, perché nelle scuole dell'autonomia saranno gli insegnanti che dovranno dare corpo al curriculum scolastico con degli spazi notevoli di decisionalità, al di là delle scelte del Ministero.

Il Ministero indicherà le competenze da perseguire, i vincoli temporali minimi e massimi entro i quali collocare l'azione didattica, le discipline ritenute fondamentali per i diversi cicli. Oltre a questo, il Ministro indicherà una succinta serie di contenuti. Si profila, perciò, un curriculum nel quale, oltre alle competenze, vengono anche suggeriti dei nuclei, degli ambiti tematici importanti, da alcuni definiti "fondanti".

Il problema dei contenuti è davvero cruciale. Parlando dei contenuti del curriculum è utile distinguere tra "nuclei fondanti" e "nuclei rilevanti". I primi sono i nuclei concettuali delle diverse discipline, e li ricaviamo dal loro statuto scientifico o epistemologico. La "sostanza" di una disciplina è, però, costituita non solo dai concetti fondamentali che ne definiscono la struttura, ma anche da un consistente corpo di conoscenze. Se va superata la concezione enciclopedica del sapere in favore di un insegnamento più orientato alla qualità che alla quantità, si impone, più ancora che nel passato, il problema della selezione dei contenuti. Non potendo fare tutto, dovendo scegliere, si tratta di scegliere bene. La selezione dei contenuti implica una attribuzione di rilevanza. Ma quali contenuti possono essere considerati, tra i tantissimi disponibili, *rilevanti*? E rilevanti *per chi*? È

importante avere criteri di selezione degli ambiti tematici che siano in qualche modo significativi per la comunità scolastica. Qui gli ambiti di riflessione sono interessanti, il lavoro di una scuola è importante, il contributo che può dare ad una scuola un'ipotesi pedagogica ben definita è *fondamentale*.

Ancora una volta siamo di fronte ad una duplice possibilità di interpretazione culturale. C'è un'interpretazione molto tecnicistica e una, secondo me, più interessante. Da quella tecnicistica discende una perdita di valore dei contenuti di studio, visti come semplici strumenti al servizio dell'apprendimento. Contrasta questa posizione quella di chi ritiene che certi contenuti siano importanti a prescindere dal loro possibile sfruttamento funzionalistico, e l'incontro con questo tipo di contenuti è ritenuto formativo. Non si tratta di disporre di un elenco di contenuti necessariamente significativi per tutti, a prescindere dai contesti diversi nei quali la scuola è collocata, anche se è auspicabile che il curriculum nazionale proponga una essenziale trama di temi culturalmente significativi per tutte le scuole del nostro Paese. Ma il luogo privilegiato per l'identificazione di contenuti culturalmente significativi è rappresentato dalla singola istituzione scolastica, collocata all'interno di una precisa comunità.

Proprio l'altro giorno sono stato a trovare un bravissimo dirigente scolastico di un Istituto Comprensivo (comprendente, cioè, la materna, l'elementare e la media). La sua scuola, collocata in un quartiere difficile di una cittadina del nord est, all'inizio dell'anno scolastico era stata oggetto di un improvviso e forte movimento di nuovi alunni provenienti dal meridione. Subito si erano manifestati numerosi problemi, di rifiuto, di pregiudizi, di conflitto... L'obiettivo che la scuola si era posta era stato quello di favorire non solo una pacifica convivenza, ma la conoscenza e il reciproco apprezzamento delle diverse culture. Il dirigente mi aveva raccontato di come era stato importante inserire nel curriculum lo studio delle commedie di Edoardo De Filippo (e il portare gli alunni a Teatro, dove tali commedie erano in cartellone). In questo modo, in maniera non moralistica e con le modalità proprie della scuola era stato presentato un esempio di alta cultura meridionale, esempio che era servito non per fare un bel discorso sul teatro piuttosto che sulla poesia o sulla musica, ma per dare una grande dignità alle persone che erano arrivate dal sud e renderle visibili in una maniera diversa rispetto agli stereotipi diffusi.

L'esperienza riportata può aiutare a capire cosa intendo per contenuto "rilevante". La scelta di tale contenuto nasce da una lettura pedagogica, da un'attenzione forte alla realtà. Questo per dire quanto è importante che gli insegnanti di ogni singola scuola siano davvero protagonisti nel processo di individuazione dei contenuti, capaci di legittimare le loro scelte non solo per la rilevanza culturale e scientifica, ma anche psicologica e valoriale, di quanto propongono ai loro

alunni. L'autonomia apre degli spazi nuovi, pone gli insegnanti di fronte a nuovi problemi, richiede di essere preparati a questo cambiamento.

Il passaggio dai programmi al curricolo apre spazi e toglie degli alibi, impegna di più, responsabilizza di più.

Nel nuovo lessico che la riforma diffonde c'è una parola sulla quale conviene brevemente soffermarsi, ed è la parola "sapere". Spesso viene utilizzata quasi come sinonimo di *disciplina scolastica* o di *materia di insegnamento*, anche se in genere il suo significato è più esteso. Quando si discute di quali "nuovi saperi" introdurre, si pensa non solo a nuove discipline, ma anche ad aree più ampie di conoscenza; inoltre il riferimento non va ristretto agli elementi di conoscenza, ma alle nuove competenze che sono richieste. Ma c'è un significato più profondo, che non va perso.

Avvicinare al sapere non rimanda soltanto alla preoccupazione di introdurre gli alunni nei diversi campi della conoscenza. Noi possiamo avere delle persone "iperdisciplinarizzate" e "ultracompetenti" ma che non hanno *sapere ambientale*, che non hanno *sapere antropologico*, che non hanno *sapere storico* né *sapere religioso*, sono eruditi, ma privi di sapienza, cioè della capacità di attribuire significato o valore all'esperienza. Avvicinare ai saperi significa, al di là delle conoscenze e delle competenze, aprire agli alunni la dimensione di senso che è coinvolta in ogni campo disciplinare e che giustifica, alla radice, la stessa esistenza della ricerca scientifica. E' il terreno delle grandi domande: perché la storia? Perché la poesia? Quali sono gli interrogativi che gli uomini si sono posti e si continuano a porre? Perché il cuore dell'uomo è, irriducibilmente, inquieto? E che relazione c'è tra la cultura e la vita?

Il curricolo "facoltativo"

Oltre alla quota nazionale e a quella locale, che integrandosi costituiscono il curricolo prescrittivo, l'articolazione del curricolo dell'istituzione autonoma prevede anche un terzo livello, del tutto facoltativo, che le scuole possono attivare o non attivare, ma che connette fortemente la scuola con la comunità di appartenenza, ed è quello che consente alla scuola di lavorare con progetti in accordo, in convenzione, in collaborazione con enti, istituzioni, agenzie, soggetti significativi presenti nel territorio. Si tratta di uno spazio che apre interessanti possibilità di incontro tra scuola ed extrascuola. Elaborare il Piano dell'Offerta Formativa (P.O.F.) richiede di decidere di ampliare, o meno, il curricolo obbligatorio con una ulteriore offerta educativa e didattica, da lasciare però alla libera adesione di alunni e genitori.

Questa possibilità può costituire una grande occasione di presenza culturale e di proposta anche per la comunità ecclesiale, che può essere un soggetto significativo nella rete di relazioni che la

scuola dell'autonomia è chiamata ad interessare. Nella progettazione di un curriculum "arricchito" la scuola può stringere alleanze, stipulare convenzioni o stabilire accordi con tutti i soggetti, istituzionali e privati, con i quali ritiene possibile condividere un progetto educativo. Inoltre, l'iniziativa può essere presa dalla scuola stessa, ma anche la comunità può indirizzare alla scuola proposte di collaborazione che, se assunte, vengono a costituire parte del P.O.F.

È facile vedere, nello spazio di progettazione del curriculum arricchito, una grande opportunità per caratterizzare "l'offerta" formativa. L'espressione "offerta" ha fatto molto discutere, per quel sapore di "mercato" che richiama. C'è, in effetti, il rischio di interpretare la possibilità di arricchire il curriculum con ulteriori proposte in termini di risposta a domande non sempre significative sul piano culturale o educativo. È facile rilevare come ci sia il rischio del prevalere di una logica consumistica. Già oggi assistiamo a gare tra scuole pronte ad allestire le loro *offerte*, proprio in funzione di catturare clienti. È molto più difficile avanzare proposte caratterizzate in senso educativo. Fare della scuola un luogo di proposte piuttosto che di offerte, attraverso una elaborazione partecipata, che veda la collaborazione di tutta la comunità sociale, capace di utilizzare le tante risorse che ci sono nell'ambiente in cui è situata la scuola, questo è un compito davvero importante e da assumere. Si tratta di saper leggere con criteri pedagogici le tante domande che vengono rivolte alla scuola, anche quelle apparentemente più superficiali o discutibili, non per accogliere automaticamente tutto quanto viene richiesto, ma per risalire, in un dialogo impegnativo, dalle domande ai problemi autentici. Essere capaci anche di andare dalla domanda al problema, e da qui definire una proposta, qualifica l'offerta formativa

Nella predisposizione del P.O.F. il criterio che non si dovrebbe mai perdere di vista è la centralità della persona umana, rispetto alla quale l'intero progetto della scuola deve essere riferito.

Mi ha molto colpito qualche settimana fa, sul settimanale femminile di Repubblica, *Donna*, la lettera di un professore che raccontava l'esperienza di un suo alunno, allontanato dalla famiglia dal tribunale dei minori, e trasferito dal Sud a Nord, in una realtà completamente estranea alla sua cultura, che viveva con grandissima sofferenza la sua nuova situazione. Dopo una verifica scolastica consegnata in bianco, questo ragazzo scrive al professore una lettera nella quale dice più o meno così: "So che mi merito l'insufficienza e fai bene a darmela. Però ti voglio dire che io con la testa non ci sono proprio, perché con la testa io sono a casa mia; io non riesco a far altro che a pensare ai miei genitori. Se solo riesco a scappare, non torno più in questa scuola". La lettera faceva parte della rubrica curata da Galimberti, che, nel rispondere, tra le altre considerazioni, diceva: "Quando noi entriamo in una classe incontriamo non alunni, ma per-

sone. Persone che l'insegnante incontra anche se di per sé non è pagato per ascoltare i loro bisogni, spesso il loro dolore, ma per svolgere un programma... Ma queste persone pongono delle domande, l'insegnante incontra delle domande, alle volte dei 'buchi biografici', delle situazioni drammatiche che, quando le ha incontrate, lo interpellano e rispetto alle quali, anche se non lo volesse, è assolutamente responsabile".

Questo tipo di attenzione alla persona non è un'attenzione che si ha soltanto verso i bambini piccoli, ma verso l'alunno qualunque età abbia, qualunque sia l'indirizzo più o meno professionalizzante che sta seguendo. Il compito della scuola dovrebbe includere, a prescindere dagli obiettivi di tipo formativo ed istruttivo che l'alunno sta perseguendo nelle diverse fasi del suo percorso di formazione scolastica, anche questa preoccupazione educativa: dare attenzione a tutta la potenzialità umana della persona, alla sua ricerca di significato che, in ogni ciclo della vita, viene nuovamente rimessa in gioco.

Perché una grande riforma non valuta per la complessità della sua architettura e per l'ingegnosità delle sue soluzioni ordinamentali, ma per la capacità che ha di consentire un percorso di crescita e di valorizzazione per quanti la frequentano.



I ruoli dei docenti e dei dirigenti scolastici

Prof. PAOLO CALIDONI

I temi che abbiamo di fronte ci impegnano nell'analisi e nella riflessione perché siamo in una situazione di transizione in cui è difficile dire qual è o quale potrà essere il ruolo dei docenti e dei dirigenti nella nuova configurazione che viene delineandosi nel sistema scolastico. Abbiamo molti indizi ed elementi, alcuni dei quali estremamente controversi e altri contraddittori, pertanto gli scenari che potranno verificarsi probabilmente sono molteplici. In questa fase, quindi, è necessario rendersi conto di quali sono le possibilità e gli scenari che potrebbero realizzarsi, proprio per poter giocare quei margini di manovra, di intervento, di orientamento che ancora sono disponibili.

La riflessione che propongo è articolata in quattro passaggi.

Il primo è un tentativo di descrivere qual è la condizione attuale dei docenti e dei dirigenti, chi sono, come si percepiscono, quali aspettative hanno. A questo scopo farò riferimento ad un paio di ricerche. La prima della fine del 1999, commissionata dal Ministero della Pubblica Istruzione all'Istituto IARD, riguarda gli insegnanti; quella sui dirigenti scolastici è del 1998 ed è stata realizzata dall'Associazione Nazionale Presidi.

Il secondo passaggio riguarderà le tendenze, i modi di concepire l'essere insegnanti, che si confrontano oggi nel dibattito pedagogico ma anche nel quadro istituzionale che si va delineando e che presenta, appunto, diversi orientamenti in conflitto e/o in dialogo.

Il terzo si interroga sul 'posto' che i dirigenti, e gli insegnanti in particolare, hanno nel disegno dell'autonomia e del riordino dei cicli. La tesi è che per i dirigenti, e soprattutto per gli insegnanti, l'autonomia è qualcosa da conquistare, così come è da costruire il percorso formativo che starà dentro il contenitore del riordino dei cicli.

Nell'ultimo passaggio ipotizzo il tipo di supporto di cui gli insegnanti e i dirigenti sentono il bisogno e al quale potrebbe corrispondere un impegno pastorale. Su questo punto mi limiterò ad offrire spunti ed intuizioni, mettendomi dal punto di vista degli insegnanti e dei dirigenti, sui quali possano svilupparsi le vostre riflessioni.

**1. Chi sono
gli insegnanti
e i dirigenti oggi**

Dobbiamo innanzitutto constatare che il corpo docente è sempre più anziano. In particolare, nella scuola media, l'età media è di quarantanove anni ed in questo segmento scolastico la differenza di età tra gli studenti e gli insegnanti è maggiore che in tutti gli altri e il numero di coloro che hanno meno di quarant'anni si attesta intorno al 10%, mentre negli altri livelli scolastici va dal 30 al 40%. È un dato

che fa e deve far riflettere. Infatti, l'età preadolescenziale è particolarmente critica e per essa il modello extrafamigliare dell'adulto rappresenta, sul piano educativo, un punto di riferimento molto rilevante. Questo dato, probabilmente, dà anche una spiegazione del fatto che, non di rado, la scuola media perde sempre di più la sua funzione di supporto educativo e diventa invece sempre più un segmento in cui gli aspetti di tipo cognitivo sono i più rilevanti; in cui l'approccio disciplinare finisce per prevalere su quello di tipo personale.

Gli insegnanti che affrontano l'autonomia, il riordino dei cicli, la riforma, la domanda educativa che viene dai ragazzi, formano un corpo professionale che ha maturato una certa delusione e che, potremmo dire, ha poca speranza. Alla domanda: "cosa è successo del prestigio professionale degli insegnanti?" soltanto gli insegnanti di scuola materna, al 50%, dicono che è aumentato. Mentre, per tutti gli altri livelli scolastici, oltre il 70% dice che è sensibilmente diminuito.

Per quanto riguarda le prospettive, ancora una volta sono gli insegnanti di scuola materna quelli che hanno un'aspettativa di aumento del loro prestigio, forse perché hanno a che fare con i bambini più piccoli e più aperti al futuro, mentre tutti gli altri, in una misura che è vicina al 50%, prevedono che diminuirà.

Come si sentono questi docenti? È interessante notare che si sentono dei professionisti od operatori che svolgono una funzione, un servizio sociale, ma che ritengono di essere collocati in una posizione più simile a quella dell'impiegato, o tutt'al più del funzionario, e che vorrebbero essere – questo è il dato interessante del confronto tra le ricerche IARD del 1990 e del 1999 – sempre più dei professionisti, mentre cala sensibilmente la richiesta di essere considerati, di svolgere una funzione di carattere sociale.

In sintesi, per dirla con uno slogan da titolo giornalistico: un corpo docente sempre più anziano e sempre più demotivato. E tanto più demotivato quanto più l'età dei loro ragazzi cresce.

Per quanto riguarda i dirigenti, anzitutto si nota che la differenza di età media rispetto agli insegnanti è sempre più ridotta e si attesta intorno ai cinque/sette anni, ma sembra destinata ad abbassarsi ulteriormente con i prossimi movimenti legati all'attuazione dell'autonomia che comporteranno un rinnovamento all'incirca di 1/4 del corpo dei dirigenti nei prossimi anni.

I dirigenti si dividono – secondo la ricerca di Fisher e Masuelli (1998), commissionata all'Associazione Nazionale Presidi – in quattro categorie:

- Gli innovatori, che si collocano soprattutto tra i presidi del Nord maschi e che sono favorevoli, per esempio, ad una valutazione interna della scuola, a svolgere un compito di valutazione nei confronti dei loro docenti e disponibili alla valutazione da parte di un soggetto esterno all'istituzione scolastica.
- I gestionali, circa il 25%, prevalentemente maschi, del Centro/Sud, presidi, i quali ritengono fondamentale l'autonomia gestionale della scuola.

la perché con l'autonomia, diventerà più semplice la gestione del funzionamento della scuola, ma sono refrattari a svolgere una funzione di valutazione interna o ad avere una valutazione esterna della scuola.

- I didattici, un altro 25%, prevalentemente donne, del Centro/Sud. Sottolineano il fatto che l'autonomia dovrebbe rendere più flessibile l'attività didattica; e facilitare la capacità della scuola di supportare e di andare incontro ai bisogni educativi differenziati degli alunni.
- I conservatori, circa il 15%. Sono prevalentemente del Sud e concentrati nella scuola dell'obbligo. Sono refrattari a delegare il loro potere, i loro compiti, le loro responsabilità.

In altri termini, sembra che la percezione dell'autonomia nella maggior parte dei dirigenti è centrata sulle proprie responsabilità, sul proprio ruolo e sul proprio compito piuttosto che sul tipo di servizio che la scuola viene ad erogare.

2. Posizioni a confronto

Nel dibattito sul ruolo degli insegnanti e dei dirigenti, nelle proposte che vengono dalle varie organizzazioni professionali e dalle sedi istituzionali, si confrontano diversi modelli, diversi modi di intendere il ruolo degli insegnanti e dei dirigenti.

Si possono identificare tre principali tipologie:

- Il **modello tecnocratico**, al quale si ispira maggiormente il Regolamento dell'autonomia quando prevede che insegnanti e dirigenti siano funzioni all'interno di un apparato organizzativo in cui organi di tipo tecnico nelle mani dell'esecutivo definiscono gli standard del servizio, individuano e divulgano le cosiddette buone pratiche, ma noi sappiamo che per definire le buone pratiche. Questi medesimi soggetti controllano il rispetto degli standard e l'utilizzo delle buone pratiche e, se necessario - dice il Regolamento - intervengono con azioni di riequilibrio attraverso l'opera degli ispettori tecnici. Svolgono quella che tecnicamente, nelle teorie dell'innovazione, si chiama un'opera rieducativa.

Ai tecnici, cioè agli insegnanti e ai dirigenti, che cosa resta? Un margine di competenza sui mezzi, cioè sui modi attraverso i quali conseguire determinati obiettivi, che però sono fortemente guidati dalle buone pratiche che gli organi nazionali, ma anche le loro ramificazioni locali (i vari centri per insegnanti, ecc.), mettono a disposizione. In altri termini, la competenza nell'individuazione degli scopi non è riconosciuta agli operatori. Non è un caso che dall'idea di 'progetto educativo d'istituto' si sia passati al 'piano dell'offerta formativa'. Progetto implica la prospettazione di scopi, piano indica l'esecuzione rispetto a scopi e obiettivi dati.

Quindi, un primo modello è quello tecnocratico che prefigura insegnanti e dirigenti efficaci ed efficienti nel conseguire determinati standard e obiettivi dati. È il modello che si è tentato di portare molto avanti con l'operazione di valutazione degli insegnanti, ma sul quale poi c'è stata una fortissima reazione ispirata al secondo modello, che definirei di tipo professionistico.

- Il **modello professionistico**, sottolinea la responsabilità di autogoverno da parte dei professionisti medesimi. Si possono citare, ad esempio, l'Associazione Nazionale Presidi, l'Associazione Docenti Italiani e la GILDA, che - nel nome stesso - indica un approccio di tipo corporativo e che rivendica il diritto dei soggetti responsabili sul terreno della prestazione didattica di stabilire, in quanto corpo professionale, le regole e gli standard di riferimento.

Queste organizzazioni puntano alla creazione e gestione di un albo e di un codice deontologico che fissi le regole dei rapporti dei docenti, anzitutto nei confronti del corpo professionale e poi degli allievi, dei colleghi, dell'istituzione scolastica, dei genitori e del contesto esterno. In questa prospettiva chi sono gli insegnanti esperti? Sono quelli che, affermano i sostenitori di questa prospettiva, si dedicano agli studenti, conoscono le discipline e sanno insegnarle, sono responsabili della gestione e del monitoraggio dell'apprendimento degli allievi, riflettono in modo sistematico sulla loro pratica ed apprendono dall'esperienza, sono membri di comunità educanti.

Proprio in questi giorni, il Coordinamento della formazione insegnanti del MPI ha messo in circolazione 'le dieci idee chiave' per coltivare la qualità dell'insegnamento e dell'insegnante; ad esempio: la riflessione sulla pratica, la considerazione che docenti sono essi stessi risorse per comprendere e rinnovare l'insegnamento, l'insegnamento come una professione che si rinnova di continuo.

In altri termini, il modello professionistico, viene proposto anche dallo stesso Ministero, sebbene con modalità che, evidentemente, non sono quelle della rivendicazione della corporazione.

- L'ultimo modello è quello **clinico**, che trova un certo consenso tra gli insegnanti e verso il quale si stanno dirottando un po' tutti i movimenti militanti degli anni '70 e '80 (i movimenti delle insegnanti femministe, degli insegnanti ecologisti, della sinistra militante). Qual è l'idea di riferimento? Nell'esperienza che si compie ciò che conta non è il conseguimento di standard di risultati di apprendimento e non è neanche la realizzazione di una *mission* professionale; è un rapporto di tipo "umanistico" finalizzato a far nascere interessi nei ragazzi, non solo sul piano cognitivo, ma anche dei sentimenti, delle emozioni, dei valori. Quindi, non conta tanto la conoscenza, ma la possibilità di incontrare qualcuno che si mette in gioco e ti mette in gioco sul piano dei sentimenti, delle emozioni, dei valori, con l'intento di cogliere il senso - o meglio - i molteplici sensi che contribuiscono a costruire l'esperienza, più che le sue connotazioni oggettive.

3. Docenti e dirigenti nel disegno dell'autonomia e del riordino dei cicli

L'autonomia e il riordino dei cicli condividono la dinamica dell'innovazione di tutti i pubblici servizi; entrambi nascono da una situazione problematica, che ha prodotto una pressione sociale ed una decisione politica, che - a sua volta - ha generato una revisione della normativa.

Normalmente gli attori sociali tendono ad interpretare i margini di manovra che hanno, ribadendo le posizioni che già padroneggiano

maggiormente. Cioè la trasformazione nelle pubbliche amministrazioni, che avviene per via di legge, tende a non modificare i comportamenti quotidiani. Il rischio è che pur avendo cambiato tutto alla fine la gente continui a comportarsi nel medesimo modo! Cosa succede in questi casi? I problemi che avevano fatto nascere quella pressione che ha portato ad una decisione politica rimangono, o addirittura si aggravano, e riparte il ciclo. Può quindi succedere, come è avvenuto nell'ultimo decennio con la scuola primaria, di avere una riforma che non risolve i problemi dai quali era nata e quindi viene immediatamente rivista. Gli insegnanti e i dirigenti, che hanno le caratteristiche tipologiche illustrate al § 1, si trovano 'strattonati' tra diverse interpretazioni possibili del loro ruolo e della loro funzione; c'è quindi la possibilità che prevalgano modi di utilizzare gli spazi e per affrontare e risolvere i problemi che seguono schemi già consolidati.

Molti segnali dicono chiaramente che uno scenario di 'resistenza al cambiamento' è tutt'altro che improbabile e tipico delle innovazioni che avvengono per via normativa.

Ma quali sono i reali margini di investimento e rimotivazione sui quali realisticamente poter contare per poter quindi individuare le aree di lavoro e di intervento?

Cominciamo con l'individuazione degli spazi che l'autonomia mette a disposizione.

Per la verità, ad un'analisi letterale del Regolamento dell'autonomia, rispetto al lavoro quotidiano dell'insegnante (non parlo rispetto alla collocazione territoriale della scuola, alle reti di scuola...), abbiamo un modestissimo 15% del tempo scolastico in cui le scuole hanno una responsabilità, non solo sui mezzi ma anche sulla scelta di come utilizzarlo. L'85% è vincolato a obiettivi generali relativi alle competenze degli alunni, tempi di apprendimento, metodi e scadenze per la verifica del raggiungimento degli obiettivi, ecc., che sono definiti dal Ministro. Il 15% è a disposizione delle scuole per la progettazione e realizzazione di interventi di educazione, formazione e istruzione, adeguati ai diversi contesti, alle domande delle famiglie, alle caratteristiche specifiche dei soggetti coinvolti, anche se viene posto come obiettivo comunque il miglioramento dell'efficacia del processo di insegnamento e apprendimento.

Deludente, comunque, risulta la circolare n. 8 del 10 gennaio 2000 la quale, indicando come si applicherà l'autonomia dal 1 settembre, annuncia ulteriori istruzioni e prospetta le seguenti alternative: confermare l'attuale assetto curricolare, realizzare compensazioni tra le discipline e le attività previste dagli attuali programmi, introdurre nuove discipline utilizzando le risorse professionali presenti nell'istituto". Non è granché, ma è uno spazio di decisione in cui può esercitarsi la responsabilità dei docenti, dei dirigenti, ma anche della comunità nella quale la scuola è inserita, dei genitori. In sintesi, i margini di manovra non sono enormi, ma possono essere utilizzati come opportunità di decisione non solo sui mezzi ma anche sul senso.

Per quanto riguarda il riordino dei cicli, all'audizione della Camera del 25 giugno 1996 il Ministro affermava: "Vogliamo una scuola capace di rispondere alle domande di senso che dai giovani provengono, aperta al territorio ed al rapporto con la tradizione, aperta al rapporto con le vocazioni culturali e produttive del territorio".

Il disegno della riforma è un contenitore ancora tutto da riempire in quanto i curricoli della nuova scuola di base e secondaria sono da costruire. Il legislatore, al riguardo, insiste soprattutto sul raccordo col territorio e con le forze produttive. Non è un caso che il richiamo reciproco tra la legge di riforma dei cicli e la legge sulla formazione professionale e sull'obbligo formativo sia continuo. Infatti, un po' in tutta Europa, ma in particolare nel nostro Paese, si vorrebbe che la funzione della formazione scolastica centrata sulle competenze, in cui il sapere è in funzione del fare.

In altri termini, la centratura sulle competenze è forte, mentre il tema delle domande di senso pare che non sia altrettanto centrale.

Pertanto, è aperto il problema della costruzione o ricostruzione del progetto pedagogico che la legge di riordino dei cicli lascia da affrontare, tenendo anche conto del fatto che, con la legge (cosiddetta) di parità approvata, questi sono anche gli spazi di libertà e di autonomia delle scuole paritarie.

4. Prospettive

È auspicabile che il ruolo dei docenti e dei dirigenti sia di proposta di senso anziché di esecuzione o di osservanza, affinché si adottino soluzioni che rispondano a dei problemi, a delle esigenze, a delle volontà, a dei desideri, a degli scopi. Proposta di senso e di servizio nel nostro linguaggio ha un significato che non è semplicemente quello del pubblico servizio, ma è servizio alle persone.

In altri termini, i docenti ed i dirigenti dovrebbero essere aiutati a centrare sempre meno l'attenzione sul "cosa devo fare" e ad interrogarsi, invece, sul "cosa posso fare, cosa voglio fare, qual è il progetto che intendo realizzare con queste persone", o - ancora più sinteticamente - "chi devo essere".

Forse dietro alle incertezze e al disorientamento che gli insegnanti manifestano in tante forme c'è una richiesta di identità. In sintesi, la professionalità va interpretata non solo come assolvimento di una funzione all'interno di una macchina, ma anche come realizzazione di un impegno di servizio.



e prospettive della scuola cattolica dopo l'Assemblea di ottobre 1999

MOTS. VINCENZO ZANI

1. L'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica

L'Assemblea, svoltasi dal 27 al 30 ottobre 1999 a Roma, ha rappresentato un momento intellettualmente alto, emotivamente intenso e fortemente partecipato, in cui la società civile e la comunità ecclesiale si sono riconosciute espressioni di una unica "res pubblica" nella solidale responsabilità della promozione del bene comune. Si è trattato di un evento ricco di contenuti, di proposte culturali, pedagogiche e pastorali di alto profilo, frutto di un intenso lavoro condiviso da molti, prima e durante l'Assemblea.

La proposta di convocare "gli stati generali" della scuola cattolica e una rappresentanza dei cattolici nella scuola statale era maturata in seno al Consiglio Nazionale della scuola cattolica nel maggio del 1998. Questa idea, condivisa successivamente dalla Commissione Episcopale, è stata valutata favorevolmente dal Consiglio Episcopale Permanente che l'ha fatta sua diventandone il soggetto proponente. Il Presidente della C.E.I. ha indetto l'iniziativa presentando un Documento preparatorio finalizzato a sensibilizzare la comunità cristiana e la scuola cattolica sugli obiettivi fondamentali dell'incontro.

Dopo l'Assemblea è uscita una Lettera di rilancio dei contenuti trattati, di cui riporto i passaggi principali, ed è ora in fase avanzata la preparazione degli Atti.

Il messaggio centrale dell'Assemblea

Il punto focale e convergente dell'Assemblea, emerso chiaramente nell'intervento di apertura del Cardinale Ruini, e via via ribadito fino al grande raduno in Piazza S. Pietro, è stata la consapevolezza che nel nostro Paese è giunto il momento di passare da una scuola prevalentemente statale e centralista ad una scuola della società civile che riconosca e valorizzi, secondo il principio di sussidiarietà, l'apporto di tutti i soggetti e delle istituzioni impegnate nella formazione delle giovani generazioni.

Ciò renderà il sistema scolastico italiano più rispondente all'attuale domanda formativa e lo adeguerà ai modelli istituzionali delle altre nazioni europee che da tempo riconoscono lo stesso valore al servizio scolastico pubblico, svolto sia da enti statali che non statali.

Perché la scuola italiana possa raggiungere questo traguardo, in una società che si riconosce moderna e democratica, si debbono porre le stesse condizioni di esercizio per tutte le istituzioni scolastiche, sta-

tali e non statali, rispondenti ad uguali requisiti, nel rispetto della libera espressione di tutte le ispirazioni che compongono la società civile.

La parità giuridica ed economica si fonda su principi di diritto naturale quali il dovere primario e insostituibile dei genitori di educare i propri figli e quindi di scegliere liberamente la scuola corrispondente al progetto educativo familiare e alle aspettative dei giovani. La parità scolastica si basa anche sul valore stesso di cultura che, in quanto patrimonio comune di un popolo, non può essere trasmessa solo dallo Stato. Lo Stato ha il dovere di rimuovere gli ostacoli perché tutti i cittadini abbiano uguali opportunità e l'istruzione non può essere solo appannaggio di pochi privilegiati. Il senso stesso della democrazia richiede la valorizzazione di tutti i corpi sociali che, a parità di risorse, possono contribuire alla crescita della nazione con il loro specifico apporto.

Anche la scuola cattolica potrà operare nelle situazioni più povere e difficili, così da promuovere, attraverso l'istruzione, le persone a protagoniste del proprio riscatto.

Nel momento in cui in Italia vi sarà un pieno riconoscimento, e quindi una reale legittimazione dell'impegno che la scuola non statale cattolica svolge, questa potrà recuperare il suo carattere di popolarità che la distingue da qualsiasi modello di formazione elitaria e ideologica. La Chiesa in Italia possiede, infatti, una ricchezza di strutture educative e scolastiche che esplicita la dimensione educativa come fattore intrinseco alla sua missione evangelizzatrice. Esse esprimono una vocazione e una capacità di servizio che vanno ben oltre alle prestazioni concrete offerte quotidianamente agli alunni e alle famiglie.

Questo è il messaggio che l'Assemblea ha voluto dare al Paese: una scuola cattolica che si qualifica sempre di più come soggetto sociale al servizio di tutti gli alunni e delle famiglie offrendo loro un valido progetto formativo, specifico nel suo riferimento al Vangelo, aperto nei contenuti e negli obiettivi educativi e culturali.

Il messaggio centrale dell'Assemblea può trovare la sua articolazione più specifica in tre sottolineature particolari.

a. L'apporto dei soggetti sociali

Una "scuola della società" chiama tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo ad assumersi le proprie specifiche responsabilità. Si tratta di una scuola "partecipata" che raccoglie e coniuga due sfide: quella di rendere effettivo l'esercizio dei diritti-doveri propri di ciascun soggetto e quello di amalgamarne le esigenze per potenziare le possibilità concrete di realizzazione di un piano formativo comune, condiviso e attuabile sia dentro la scuola che fuori: nelle famiglie, nei gruppi giovanili, nel territorio locale.

Nel quadro delle riforme è necessario promuovere, con l'aiuto delle Associazioni, reti tra scuole cattoliche per consolidare un siste-

ma che consenta da una parte di offrire un servizio formativo qualificato e, dall'altra, di entrare in costruttiva collaborazione con le scuole statali che operano sul territorio.

b. La scuola come soggetto culturale

È questo il versante su cui più incisivo e determinante deve farsi l'impegno di revisione e di rinnovamento dell'impianto culturale e formativo della scuola cattolica per offrire un apporto originale e di "qualità" a tutta la scuola italiana. Questa revisione trae alcune motivazioni forti dallo stesso *Progetto culturale orientato in senso cristiano* che la Chiesa italiana sta promuovendo per l'incontro fecondo di fede e vita, religione e cultura, ispirazione ed educazione. In questa prospettiva la scuola cattolica è invitata a ripensarsi e a riscoprire la propria vocazione educativa. Anche gli orizzonti delle riforme scolastiche in atto richiedono, infatti, una offerta formativa di alto profilo culturale, spirituale e pedagogico-didattico dove emergano i valori consolidati nella tradizione umanistica e cristiana italiana ed europea nell'ottica odierna di una mondialità che sa convivere nel dialogo, nella tolleranza e nella pace.

Su questo tema si attendono, da parte delle comunità educanti, riflessioni e risultati sul piano della sperimentazione e della ricerca.

In questo contesto assume particolare urgenza l'impegno di attivare iniziative volte ad aggiornare e qualificare i docenti e i dirigenti della scuola cattolica.

c. La scuola cattolica come soggetto ecclesiale

L'evento spirituale e comunitario che si è realizzato nell'incontro con il Santo Padre ha rimarcato il significato profondo della soggettività ecclesiale della scuola cattolica.

In piazza S. Pietro si è svolta la parte più "creativa" dell'Assemblea; sull'indirizzo della parola forte del Papa e facendosi interprete delle istanze di libertà e dell'impegno educativo di tutti i soggetti presenti, essa ha individuato con chiarezza il cammino da intraprendere.

Il dopo Assemblea assume pertanto i connotati di un evento che continua. La rinnovata speranza che il Papa ha voluto e saputo dare alle scuole cattoliche è la fiducia nel Signore risorto che cambia la storia e quindi l'invito a perseverare nelle difficoltà presenti, nell'attesa di un effettivo miglioramento.

Ciò comporta, da parte delle scuole cattoliche, di riconoscersi sia nei principi ideali, sia in quelli progettuali e quindi di proporsi in forme coordinate, ricercando più strette e concrete intese e collaborazioni reciproche, come segno di quell'unità spirituale che si è manifestata in quell'incontro.

A sette mesi dall'approvazione del Senato (22 luglio 1999) è giunta anche, il 2 marzo scorso, quella della Camera dei Deputati, che rende legge dello Stato il testo predisposto dalla maggioranza governativa il 21 luglio scorso, attraverso l'espedito procedurale di un "maxi emendamento" al disegno di legge presentato dal Sen. Tarolli (CCD).

Molte voci autorevoli hanno già espresso la profonda insoddisfazione del mondo cattolico per una occasione mancata che poteva consentire all'Italia di porsi al passo con gli altri paesi europei in questa materia. In questo intervento mi limito a presentare alcuni aspetti della legge che ha per titolo "Norme per la parità scolastica e disposizioni per il diritto allo studio e all'istruzione". Essa contiene diversi elementi di principio, ma anche molti limiti di incompiutezza e ambiguità.

a. I punti nodali della legge

1) *«Il sistema nazionale di istruzione... è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali» (Art. 1).*

Al termine "sistema integrato" è stato preferito quello di "sistema nazionale", che esprime sia l'ambito di azione delle istituzioni che ne fanno parte: l'intero territorio nazionale, sia la valenza giuridica dell'attività svolta da tali istituzioni, che è, appunto, "nazionale".

Tuttavia il termine "integrato" appare al punto 13 della legge, riferito alle scuole dell'infanzia "sistema prescolastico integrato".

Scuole statali e scuole paritarie entrano a pieno titolo nel sistema nazionale dell'istruzione, che dovrebbe prevedere pari dignità e uguali diritti e obblighi. La specificazione di "private" o "degli enti locali" si riferisce alla "gestione", non alla "funzione", che è pienamente "pubblica", come precisato nel successivo n.2.

2) *«Si definiscono scuole paritarie a tutti gli effetti degli ordinamenti vigenti... le istituzioni scolastiche non statali... che ... corrispondono agli ordinamenti generali dell'istruzione, sono coerenti con la domanda formativa delle famiglie e sono caratterizzate da requisiti di qualità ed efficacia...» (Art. 2).*

Il termine "paritario" entra ufficialmente nella legislazione per indicare le istituzioni scolastiche non statali che "chiedono la parità" (Cost. 33, comma 4), avendone i requisiti sotto indicati.

È un'importante precisazione giuridica riferita al termine "paritario"; ciò significa che le scuole statali e paritarie hanno "pari valenza e pari diritti" a tutti gli effetti degli ordinamenti scolastici in vigore. Le conseguenze di questa affermazione riguardano, tra l'altro, la valutazione del servizio prestato dai docenti, lo svolgimento degli scrutini (soppressione del commissario governativo), degli esami di idoneità e degli esami di Stato (commissari, presidenza...)....

Gli ordinamenti generali, stabiliti per legge, sono il complesso di norme che disciplinano l'organizzazione del sistema nazionale dell'istruzione. La coerenza con la domanda formativa delle famiglie presuppone che la risposta della scuola (statale e paritaria) deve tener conto della previa domanda della famiglia, a cui adattare flessibilmente l'offerta scolastica, come elemento base della programmazione dei diversi profili e gradi di scuole sul territorio. È, questo, uno degli aspetti relativi alla pubblicità del servizio.

3) *«Alle scuole paritarie private è assicurata piena libertà per quanto concerne l'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico... Il progetto educativo indica l'eventuale ispirazione di carattere culturale o religioso» (Art. 3).*

Il contenuto del presente punto non si riferisce alle scuole paritarie degli enti locali, ma solo a quelle istituite da "privati". Ma in base ad uno specifico ordine del giorno "la Camera impegna il Governo a garantire la piena libertà di insegnamento e di organizzazione anche alle scuole istituite e gestite dagli enti locali, in tal modo prevenendo le eventuali difficoltà che potrebbero derivare dall'applicazione dell'attuale testo di legge".

"Piena libertà": è il termine usato nell'art. 33, comma 4 della Costituzione, nel quadro dei diritti e degli obblighi enunciati nella presente legge, come appresso specificato.

Viene indicato l'ambito della "piena libertà" delle scuole paritarie private, per le quali rimane l'obbligo prima ricordato di corrispondere agli ordinamenti generali dell'istruzione, ecc....

L'orientamento culturale e l'indirizzo pedagogico-didattico è liberamente scelto dalle singole scuole, che lo rendono di pubblico dominio attraverso il proprio progetto educativo e il piano dell'offerta formativa, come definito dal Regolamento dell'Autonomia scolastica.

Il Progetto educativo è il punto di riferimento fondamentale di tutto il processo formativo della scuola, soprattutto in relazione ai valori essenziali del proprio orientamento culturale e indirizzo pedagogico-didattico.

4) *«La parità è riconosciuta alle scuole non statali che ne fanno richiesta e che, in possesso dei seguenti requisiti, si impegnano espressamente a dare attuazione a quanto previsto...» (Art. 4).*

Tra i requisiti principali richiesti dalla legge sottolineiamo i seguenti:

a) *«un progetto educativo in armonia con i principi della Costituzione; un piano dell'offerta formativa conforme agli ordinamenti e alle disposizioni vigenti; attestazione della titolarità della gestione e la pubblicità dei bilanci».*

La maggior parte di questa documentazione è già richiesta per le attuali scuole legalmente riconosciute; la novità consiste soprat-

tutto nella pubblicità dei bilanci, sulla quale saranno date a suo tempo adeguate istruzioni.

- b) *«L'istituzione e il funzionamento degli organi collegiali improntati alla partecipazione democratica».*

Si tratta di organi collegiali di istituto analoghi, ma non necessariamente identici a quelli previsti dalla normativa (ancora in corso di definizione) per le scuole statali.

Questa sembra l'opinione più accreditata, che dovrebbe essere recepita nella stessa legge sugli organi collegiali (cfr anche l'odg della Camera).

- c) *«L'applicazione delle norme vigenti in materia di inserimento di studenti con handicap o in condizioni di svantaggio».*

È la logica conseguenza dell'obbligo di accogliere tutti gli alunni, compresi i disabili, nei riguardi dei quali vanno applicate le norme previste dalla legge. Si tenga presente anche quanto affermato al comma 14 della legge circa lo specifico sostegno finanziario assicurato alle scuole paritarie alle stesse condizioni previste per le scuole statali.

- d) *«Personale docente fornito del titolo di abilitazione».*

Nulla di nuovo rispetto alla normativa attuale per le scuole legalmente riconosciute, per le quali il personale docente è assunto "per chiamata" dal gestore senza riferimento alle graduatorie, ma solo all'abilitazione. Ciò vale anche per il personale dirigente.

- e) *«Contratti individuali di lavoro per personale dirigente e insegnante che rispettino i contratti collettivi nazionali di settore».*

Nulla di nuovo rispetto alla normativa attuale, salvo l'agevolazione prevista dal successivo punto 5 (cfr Contratto nazionale dell'Agidae per il personale delle scuole cattoliche).

- 5) *«Tali istituzioni, in misura non superiore a un quarto delle prestazioni complessive, possono avvalersi di prestazioni volontarie di personale docente purché fornito di relativi titoli scientifici e professionali ovvero ricorrere anche a contratti di prestazione d'opera di personale fornito dei necessari requisiti» (Art. 5).*

Si tratta di due novità importanti per l'organizzazione del personale docente delle scuole paritarie:

1. utilizzazione di personale volontario, cioè senza rapporto di lavoro dipendente, ma con la regolare documentazione di volontariato;
2. oppure di personale con contratti di prestazione d'opera.

Complessivamente in misura non superiore a un quarto (25%) dell'intero corpo docente.

- 6) *«Alle scuole non statali che non intendano chiedere il riconoscimento della parità, seguitano ad applicarsi le disposizioni di cui alla Parte II, Titolo VIII del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297. Allo sca-*

dere del terzo anno scolastico successivo a quello in corso alla data di entrata in vigore della presente legge, il Ministro della pubblica istruzione presenta al Parlamento una relazione sul suo stato di attuazione e, con un proprio decreto, previo parere delle competenti commissioni parlamentari, propone il definitivo superamento delle citate disposizioni del decreto legislativo 16 aprile 1994, n. 297, anche al fine di ricondurre tutte le scuole non statali nelle due tipologie delle scuole paritarie e delle scuole non paritarie» (Art. 7).

La parità non è automatica né obbligatoria, ma può essere riconosciuta solo alle scuole che la chiedono.

Per le scuole non statali che non chiedono la parità continua ad applicarsi la normativa vigente, che prevede le seguenti possibilità giuridiche:

1. Scuole con presa d'atto (totalmente private)
2. Scuole materne autorizzate o vigilate
3. Scuole elementari autorizzate
4. Scuole elementari parificate
5. Scuole medie inferiori e superiori legalmente riconosciute
6. Scuole medie inferiori e superiori pareggiate.

Queste varie forme sono previste dall'attuale legislazione contenuta nel Titolo VIII della Parte II del decreto legislativo del 16 aprile 1994, n. 297.

È chiaro che, quando la legge sul riordino dei cicli porterà alla graduale sostituzione delle scuole elementari e medie con la scuola di base, saranno date opportune indicazioni per le scuole interessate, che dovrebbero trasformarsi in scuole di base o private o legalmente riconosciute, o paritarie.

Si noti che quanto previsto nell'ultima parte di questo numero (superamento delle disposizioni del citato decreto legislativo) parla di proposta del Ministro al Parlamento, che potrebbe anche fare scelte definitive diverse.

C'è, d'altra parte un ordine del giorno, con il quale viene sottolineato che tale proposta è impropriamente qualificata come "decreto" e che tutto questo tema sarà oggetto di adeguato approfondimento da parte del Parlamento a suo tempo.

Inoltre con un altro ordine del giorno "la Camera impegna il Governo a garantire l'esistenza anche delle scuole private che non intendano accedere al sistema paritario".

- 7) «Alle scuole paritarie, senza fini di lucro, che abbiano i requisiti di cui all'articolo 10 del decreto legislativo n. 460 del 1997, è riconosciuto il trattamento fiscale previsto dal suddetto decreto legislativo e successive modificazioni» (Art. 8).

Per precisare meglio questo punto, la Camera ha formulato un particolare ordine del giorno, che il Governo ha accolto. Eccone il testo: «La Camera, considerato che: le norme in materia di parità

scolastica sono successive a quelle del decreto legislativo 4 dicembre 1997, n. 460, e introducono una tipologia di enti che lo stesso decreto legislativo non poteva considerare in quanto ancora non esistenti; il comma 8 dell'articolo 1 della proposta di legge n. 6270 deve pertanto essere interpretato alla luce di quanto disposto dal comma 4 dello stesso articolo e, in particolare, delle lettere d) ed e); impegna il Governo ad interpretare il comma 8 dell'articolo 1 nel senso che tra i requisiti di cui all'articolo 10 del decreto legislativo 4 dicembre 1997, n. 460, richiesti alle scuole paritarie senza fini di lucro per godere dei benefici fiscali dallo stesso introdotti, non sono compresi quelli che contrastano con la stessa definizione di scuola paritaria e, segnatamente, non è compreso il requisito di cui all'articolo 10, comma 1, lettera b), come precisato dai successivi commi 2 e 3».

Con tale precisazione, accolta dal Governo, le scuole paritarie senza fini di lucro (la quasi totalità delle scuole cattoliche) potranno usufruire delle agevolazioni fiscali previste per le Onlus, anche se non soddisfano alla condizione di cui alla suddetta lettera b) del citato art.10, c.1, che esige "l'esclusivo perseguimento di finalità di solidarietà sociale". Tale condizione non si applica, quindi, alle scuole paritarie s.f.l.

- 8) «Al fine di rendere effettivo il diritto allo studio e all'istruzione a tutti gli alunni delle scuole statali e paritarie nell'adempimento dell'obbligo scolastico e nella successiva frequenza della scuola secondaria ...lo Stato adotta un piano straordinario di finanziamento ...da utilizzare a sostegno della spesa sostenuta e documentata dalle famiglie per l'istruzione mediante l'assegnazione di borse di studio di pari importo eventualmente differenziate per ordine e grado di istruzione» (Art. 9).

Con questo punto entriamo in pieno nelle "Disposizioni sul diritto allo studio e all'istruzione", come precisato nel titolo della legge.

Da sottolineare, che gli interventi per il diritto allo studio, di competenza regionale, riguardano in particolare le agevolazioni finanziarie relative alle spese per libri, trasporto e mensa e ne sono destinatari gli alunni di scuole statali e non statali (materne autorizzate e primarie/secondarie autorizzate a rilasciare titoli di studio con valore legale) in base al DPR n. 616/1977 (art. 42) e alle varie leggi regionali su questo argomento, emanate in occasione della norma costituzionale (art.117).

Il diritto all'istruzione, invece, si riferisce alla frequenza di una istituzione scolastica per seguire il rispettivo corso di studi. Le spese per soddisfare questo diritto sono a carico dello Stato, che però le ha sostenute finora solo in favore delle scuole da esso istituite e gestite con l'assoluta gratuità nella fascia dell'obbligo (art. 34 Cost.) e con ridottissime tasse a carico delle famiglie nelle restanti tipologie di scuole statali, con la conseguente discrimina-

zione economica nei riguardi delle famiglie che scelgono per i propri figli scuole non statali

La presente legge avrebbe dovuto eliminare questa discriminazione, ma non lo ha fatto per la persistente opposizione politica a causa di chi interpreta il "senza oneri per lo Stato" dell'art. 33 della Cost. secondo una concezione statalistica della società, oggi assolutamente inaccettabile nei Paesi democratici.

È comunque positiva nel testo di legge l'espressione "rendere effettivo il diritto allo studio e all'istruzione", perché, rilevando l'ineadeguatezza dell'attuale piano straordinario di finanziamento, si possa procedere a superarla con un successivo - non lontano (?) - piano adeguato, che consenta l'effettiva parità di trattamento, anche economico, di tutti gli alunni di scuole statali e paritarie, per quanto concerne sia il diritto allo studio che il diritto all'istruzione.

9) Per quanto riguarda le disposizioni finanziarie previste dalla legge in favore delle scuole non statali, il quadro complessivo è il seguente.

	Stanziamanti pregressi rispetto alla legge	Fondi stanziati con la presente legge	Quadro complessivo per l'anno 2000
scuole materne	406 miliardi	280 miliardi	686 miliardi
scuole elementari	169 miliardi	60 miliardi	229 miliardi
scuole medie (per progetti sovvenzionati)	11 miliardi	--	11 miliardi
alunni disabili	--	7 miliardi	7 miliardi
TOTALE			933 miliardi

Tale importo, considerato l'attuale numero di scuole in funzione, sarebbe così distribuito: per ogni sezione di scuola materna 30 milioni; per ogni sezione di scuola elementare 40 milioni annui.

Per le scuole materne vanno aggiunti anche gli importi che provengono dagli enti locali.

Dal quadro sopra riportato si evidenzia, comunque, la discriminazione ancora persistente soprattutto per le scuole medie inferiori e superiori. Per queste ultime, in particolare, la "borsa di studio" di pari importo, secondo l'attuale somma stanziata prevista (che si aggira intorno alle 500 mila lire per alunno e che va ad aggiungersi ai 933 miliardi sopra indicati), risulta del tutto insufficiente anche se il testo di legge non preclude successivi stanziamenti che potrebbero ridurre il peso economico sopportato dalle famiglie che scelgono la scuola paritaria.

b. Conseguenze immediate in applicazione della legge e impegni pastorali

Come è stato detto, ci troviamo dinanzi a una legge che detta le norme per la parità che regolano gli aspetti giuridici delle scuole che

la chiedono, ma non si traggono fino in fondo le logiche e naturali conseguenze sotto tutti gli aspetti, compresi quelli finanziari. Inoltre sul tema della parità si inseriscono, in modo inaspettato e ambiguo, disposizioni finanziarie che riguardano il diritto allo studio con l'assegnazione di borse di studio del tutto inadeguate a coprire le spese di istruzione derivanti dalla scelta della scuola paritaria da parte delle famiglie.

Le conseguenze di particolare interesse che potrebbero interessare la scuola paritaria, non appena saranno emanati i regolamenti esecutivi, riguardano alcuni aspetti di particolare rilievo:

- la valutazione del servizio prestato dal personale docente delle paritarie;
- l'estensione alle paritarie di tutte le iniziative promosse per la formazione in servizio del personale docente/dirigente e delle erogazioni finanziarie attivate per il miglioramento dell'offerta formativa;
- l'applicazione alle paritarie dei vari accordi (anche finanziari) stipulati dal Ministero o dai competenti organi scolastici regionali in favore delle scuole statali;
- altri aspetti quali gli esami di idoneità, esami di stato, ecc.
- una adeguata rappresentanza della scuola non statale presso il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI).

Anche il trasferimento di competenze in materia educativo/formativa dal Ministero della Pubblica Istruzione alle Regioni e agli enti locali (cfr legge sull'autonomia e legge 112/98) va considerato attentamente per comprendere le opportunità che si dischiudono e la nuova mappa dei poteri amministrativi che vengono a determinarsi, con i quali ci si dovrà confrontare.

Con l'entrata in vigore del riordino dei cicli, la scuola di base (5+2) sostituirà le attuali scuole elementari e medie. Questo richiede, forse, lo sforzo più grande di adeguamento della rete delle scuole cattoliche sul territorio, processo al quale non può rimanere estraneo l'Ordinario diocesano e la comunità cristiana. Ne conseguirà, poi, che i fondi erogati attualmente per le scuole elementari parificate passeranno all'intera scuola di base (7 anni) con i previsti gradualmente aumenti.

In questa prospettiva di mutamento sembra opportuno continuare a operare per la scuola cattolica soprattutto in due direzioni:

a) *Sul piano socio-culturale.*

Far crescere la consapevolezza che il mondo cattolico (genitori, docenti...) e le scuole cattoliche devono offrire il proprio contributo per realizzare nel nostro Paese il passaggio da una scuola prevalentemente statale e centralista ad una scuola della società civile che riconosca e valorizzi, secondo il principio di sussidiarietà, l'apporto di tutti i soggetti e delle istituzioni impegnate nella formazione delle giovani generazioni.

b) *Sul piano ecclesiale e pastorale.*

La partecipazione attiva delle comunità cristiane e delle nostre comunità educative al processo di riforme in corso potrà consentire di esprimere al meglio la nostra identità educativa attraverso i valori pregnanti del messaggio evangelico.

In questo senso Giovanni Paolo II, nella storica giornata del 30 ottobre scorso a conclusione dell'Assemblea Nazionale sulla scuola cattolica, ci esortava a "rivolgere con sincerità e coraggio lo sguardo al nostro interno per individuare e mettere in atto ogni opportuno sforzo e collaborazione, che possano migliorare la qualità della scuola cattolica ed evitare di restringere ulteriormente i suoi spazi di presenza nel Paese".



La dimensione educativa punto nodale della pastorale

Mons. Prof. FRANCO GIULIO BRAMBIELLA

Per iniziare:
l'educazione
dimenticata?

Il decennio che è appena terminato sembra un tempo che ha visto spegnersi lo slancio educativo. La stessa chiesa è sembrata dirigersi verso altri approdi, molto sporgente sul sociale o meglio sui temi della carità e del volontariato. Sul palcoscenico della comunicazione pubblica le figure del ministero apprezzate sono prevalentemente quelle che sottolineano la funzione terapeutica o solidarista del cristianesimo. Occorre riprendere con forza la fiducia nella funzione educativa, la necessità della promozione culturale, la sua urgenza per una significativa ripresa dell'evangelizzazione. Vorrei formulare questa urgenza con una serie di domande, con le quali intendo introdurre la riflessione.

- Perché la Chiesa s'interessa dell'educazione culturale? Appartiene al compito di annuncio del vangelo la promozione della cultura? Non è questo un momento assolutamente autonomo, tanto più che sembra che il vangelo - come dice la retorica diffusa - sia più accessibile ai semplici che ai dotti, agli umili più che agli eruditi?

- Quale figura di educazione si può presupporre pensando che debba essere orientata all'evangelo? Il tema dell'educazione nel contesto della trasmissione del sapere è l'obiettivo istituzionale della scuola, ma quale immagine di educazione si gioca mentre avviene la trasmissione del sapere? Quali pericoli evitare? Qual è l'attenzione fondamentale da avere perché essa sia coerente con l'obiettivo della crescita della persona, in una prospettiva formativa e non solo informativa?

- Qual è il rapporto tra l'educazione scolastica e il compito educativo che appartiene alla pastorale *tout court*? Si può ancora distinguere l'una dall'altra per la diversa finalità della formazione del cittadino e del credente? L'educazione cristiana (alla fede, all'esperienza cristiana, al servizio ecclesiale e sociale, alla missione) intrattiene una relazione stretta con la formazione culturale. Allora sullo sfondo che rapporto c'è tra vangelo e cultura?

- Quale rapporto dovrà avere la chiesa con il mondo della scuola, non solo quella che gestisce in proprio, ma semplicemente con l'istituzione che presiede alla trasmissione del sapere? E con i soggetti educativi e con il mondo degli alunni? Nell'armonica complementarietà con le altre figure educative, qual è il compito irrinunciabile dell'insegnante?

Sono domande tutte di vasto interesse e non pretendo né di fornire soluzioni facili, né discorsi esaustivi. Propongo solo qualche riflessione attorno a quattro momenti.

I. Annuncio
del vangelo
ed educazione
culturale

Solo un accenno alla prima serie di domande: Perché la Chiesa si interessa all'educazione culturale? Perché la Chiesa ha una competenza, in nome dell'evangelo, anche sulle forme della trasmissione del sapere? Come l'evangelizzazione salva l'autonomia della trasmissione culturale, considerandola però anche un momento ineliminabile della promozione umana e dunque dell'evangelizzazione?

* *Educare perché? Evangelizzazione e processo educativo.* Anzitutto alcune osservazioni sul rapporto tra annuncio del vangelo ed educazione culturale. La trasmissione del vangelo implica una comprensione etico-religiosa del processo educativo, cioè la promozione della coscienza morale in rapporto al vero e al bene. E tuttavia l'annuncio dell'evangelo non si riduce semplicemente a questo processo formativo: il compito di annuncio della Chiesa rimanda al momento educativo della coscienza morale, ma lo porta a compimento, lo trascende mostrando come il riferimento all'evangelo è il fondamento ultimo di ogni scelta etica. Il dibattito sul rapporto tra evangelizzazione e scienze dell'educazione¹ ha mostrato ampiamente la tendenza a separare l'annuncio del vangelo dai procedimenti educativi descritti dalle scienze umane; oppure ha tentato una conciliazione dei due aspetti dell'intervento pedagogico sulla base di una supposta estraneità dell'educazione alla fede dai processi pedagogici delineati dalla scienze umane. Una posizione più articolata afferma che appartiene alla missione essenziale della Chiesa soprattutto l'annuncio del vangelo, il quale comporta diverse modalità: tra queste ha un posto essenziale l'educazione giovanile (la quale assume poi diverse possibilità che tradizionalmente hanno connotato la rivendicazione del compito pedagogico della Chiesa: scuola, promozione culturale, iniziative di socializzazione, ecc.). Ma questi interventi della Chiesa sono un momento del più ampio compito di evangelizzazione della comunità cristiana. È necessario mostrare nei fatti la relativa autonomia di questo momento dell'educazione e, insieme, deve apparire in modo chiaro la gratuità dell'annuncio evangelico. In tal modo la trasmissione della fede propria della Chiesa non apparirà né ridotta al servizio di educazione che la Chiesa in modi diversi esercita nei confronti dei giovani, né sganciata o aggiunta successivamente al processo pedagogico con cui il giovane accoglie criticamente del sistema

¹ Si veda per tutti il volume emblematico di H. SCHILLING, *Teologia dell'educazione. Problemi epistemologici*, Roma, Armando, 1974 (edizione parziale dell'originale tedesco del 1969).

culturale dato, ponendo ad esso esplicitamente la questione della verità e del bene etico. Lo schema domanda-risposta (l'educazione culturale favorirebbe l'elaborazione delle domande; mentre l'educazione religiosa darebbe le risposte) è insufficiente a descrivere la relazione tra esperienza umana e rivelazione cristiana.

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

Per rispondere a queste domande è necessario osservare che l'educazione fa riferimento a ciò che è degno dell'uomo, al bene e al vero per l'uomo. Il rispetto dell'uomo, la coltivazione del suo destino e della sua vocazione personale, il primato dell'uomo nella cultura contemporanea è sentito come *primato della persona*. Ma subito spontaneamente è interpretato come primato *del soggetto* (della soggettività), cioè del diritto insindacabile ad avere convincimenti, interessi, opinioni, scelte. Questa interpretazione del primato della persona, come primato del soggetto individuale, senza l'affermazione della dimensione etico-religiosa, condanna il soggetto ad avere convincimenti, interessi, opinioni, ecc. che però alla fine risultano inconfutabili. Questi al limite si possono narrare, raccontare, ma non possono essere effettivamente discussi dentro una comune ricerca della verità. Da ciò provengono anche molti luoghi comuni nel discorso educativo. Essi stanno sullo sfondo di molti modelli educativi, e la loro analisi ci consentirà di mettere in luce l'importanza della dimensione etico-religiosa dell'educare.

Si tratta di superare una concezione educativa, che assumendo fin troppo acriticamente visioni pedagogiche elaborate in un contesto antiautoritario, concepisca l'educazione come un processo di crescita autonoma e/o come processo di socializzazione². Ambedue le conce-

² Cfr su questo punto le riflessioni già svolte nel volume *Il presbitero educatore*, a cura di G. SALDARINI, Casale Monf. - Milano, Piemme - Centro Ambrosiano, 1989: in particolare la caratterizzazione delle prospettive pedagogiche fatta nell'articolo di G. ANGELETTI, «Educazione alla fede nella cultura contemporanea», pp. 9-47.

zioni, poiché pensano l'atto educativo o come promozione delle possibilità iscritte nell'adolescente/giovane o come introduzione a quel codice di segni, di comportamenti, di valutazioni propri di un determinato complesso sociale, disattendono la dimensione specificamente etica del rapporto educativo.

Ricordo brevemente queste due figure, che spesso diventano due luoghi comuni: il primo riguarda chi ha un impegno educativo che interagisce sulla persona nel suo complesso; il secondo riguarda forse di più il versante educativo scolastico.

* *Educazione come accompagnamento personale.* L'educazione è vista come un accompagnamento, come una stimolazione delle possibilità virtuali iscritte nel giovane, nel minore. Educare significherebbe – seguendo anche l'etimologia del termine – *e-ducere*, «tirar fuori» ciò che sta dentro il ragazzo, sviluppare le possibilità iscritte nel minore. Questa visione si fonda su un ottimismo antropologico di marca illuminista e sviluppa una pedagogia in prospettiva antiautoritaria. Essa si oppone al modello autoritario ottocentesco, che pensa l'azione pedagogica come trasmissione di valori, di modelli, di comportamenti. Di quest'ultimo denuncia il carattere impositivo. L'istanza antiautoritaria attraversa tutta la pedagogia (e psicologia) moderna (e si comprende storicamente come reazione alle metodiche impositive del secolo scorso): essa privilegia l'ideale della conoscenza del bambino e del ragazzo, più che la condizione umana nella sua verità. La rappresentazione del compito educativo come sviluppo delle virtualità iscritte nel ragazzo giovane appare affascinante, ma soprattutto consente di non coinvolgere nell'educazione i convincimenti personali e morali dell'educatore (si veda il prudente astensionismo dei genitori/educatori nel fatto dell'educazione religiosa).

Questo modello di educazione intesa come sviluppo delle virtualità naturali del ragazzo/giovane è aggravata dal diffuso scetticismo circa la trasmissibilità degli ideali civili e religiosi (si sente spesso dire: "quando sarà grande deciderà lui stesso"). Inoltre il modello antiautoritario corrisponde alla crisi di autorità nella tradizione civile, morale e religiosa della società moderna. Viene a mancare il riferimento autorevole nel discorso educativo, mentre la formazione della coscienza diventa questione privata. L'universo civile non è più capace di mediare i codici, i valori e comportamenti che strutturano la libertà.

Che rapporto allora c'è tra autorità ed educazione? Qual è il senso e la necessità della buona autorità nell'educare. Il rapporto educativo rimanda originariamente al rapporto parentale padre/madre-figlio, anche se la forma paternalista di questo modello sconsiglia a molti di riprenderlo. Allora è necessario ritrovare una concezione non paternalista dell'autorità educativa: l'autorità del padre e della madre

e rispettivamente l'autorità dell'educatore si esercita non per forza propria, ma è dal di dentro testimonianza alla vita buona, alle infinite forme con cui si presenta nella storia della cultura e dell'oggi, perché in queste forme si rende presente qualcosa del mistero e della verità dell'esistenza. Se educare è «tirar fuori», ciò comporta che si indirizzi verso un qualche modello in cui il giovane può e deve riconoscersi e può e deve scegliere come buono per sé. L'educatore allora non attira su di sé, non egemonizza, ma diventa un testimone, uno che attesta quel carattere buono e vero dell'esistenza, che è stato prima per lui stesso decisivo. Egli non deve temere di dire le proprie convinzioni, di attestare i propri valori, di offrire le proprie ragioni, perché egli sa che potrà trasmetterle solo nella forma della cordiale comprensione e della adesione personale da parte dell'altro.

Ne derivano alcune conseguenze per l'intervento educativo, che evoco qui soltanto come aspetti su cui poi riflettere e che riguardano il rapporto insegnante-alunno:

– se l'educazione non è solo un compito tecnico, ma anche e soprattutto un compito etico, essa è legata alle *disposizioni etiche dell'educatore* (la dedizione personale e l'umiltà, che deriva dalla consapevolezza di essere testimone di un bene più grande, attraversano la sua relazione educativa);

– se l'educazione ha a che fare con il compito etico esso esige anche una *competenza tecnica*, psicologica e culturale, con la quale si procede a sciogliere tutti i blocchi che inibiscono al minore la possibilità di accedere con libertà al bene e alla fatica storica di comprenderlo.

* *Educazione come socializzazione culturale*. Un secondo modello presenta l'educazione come processo di apprendimento, da parte del minore, di tutte le capacità indispensabili in ordine allo scambio sociale. Educare significa insegnare i codici che presiedono allo scambio tra gli uomini. A questo scopo prevede prevalentemente appunto la proposta della scuola. In questo senso l'educazione è qualificata come apprendimento *culturale*; è essenziale all'uomo, al di là del patrimonio di qualità di cui è provvisto dalla nascita (cioè dalla «natura»), anche un patrimonio di conoscenze e abilità, costituito dalla «cultura».

Qui si deve fare allusione al doppio significato della parola cultura: anzitutto, la cultura in senso antropologico è il complesso di oggettivazioni sociali (comportamenti, usi, costumi) del rapporto interumano (cultura di un popolo, locale, ecc.: in questo senso l'uso del termine cultura è oggi assai diffuso). La conoscenza di questi comportamenti è indispensabile per realizzare il rapporto interumano nella vita personale e sociale. Ma questa nozione di cultura ha alla base una visione convenzionale: è cultura ciò su cui gli uomini hanno convenuto e che costituisce il codice espressivo di un determinato gruppo sociale.

Istruttiva e pertinente per il nostro discorso è, ad es. la concezione convenzionalista della lingua: la lingua nascerebbe dall'accordo tra gli uomini circa il nome da dare alle cose. Ma tutto questo non riesce a rendere ragione dell'evento della "parola", non solo come segno convenzionale per intendersi reciprocamente, ma come modalità di accesso alla verità del reale. Allora apprendere una lingua non significa tanto o solo appropriarsi di un codice formale con il quale intendersi con gli altri, cioè ridurla ad un processo di semplice socializzazione (chi conosce più parole, sa di più e ha maggior potere), ma significa offrire la possibilità di accedere al senso delle cose, anche se tale accesso avviene nel dialogo, cioè nella parola scambiata, nel rapporto interumano. Il significato condiviso delle cose diventa capace di dare volto all'identità delle persone e di far convergere verso un comune progetto, dove la parola scambiata con gli uomini di oggi e/o dentro la ricca tradizione del passato, dischiude un futuro più intenso e più vero. L'esempio della lingua ci introduce al tema più generale della cultura.

* *La chiarificazione del concetto di cultura* appare dunque importante. Questa non è riconducibile ad un asettico codice convenzionale, elaborato in ordine alla necessità dello scambio sociale. L'apprendimento culturale non è possibile solo quando è inteso come socializzazione, cioè come elaborazione di abilità conoscenze e metodiche in ordine al corretto funzionamento del rapporto umano.

La cultura è un codice simbolico per la formazione della coscienza di sé da parte del singolo, nel mondo e di fronte al suo destino (che è come dire la propria vocazione). Si vede chiaramente che è anche per questa ragione antropologica che la Chiesa si interessa profondamente della cultura, perché essa ha a che fare con il destino dell'uomo e la propria identità personale. Si può continuare il nostro paragone sulla lingua. Non si può pensare senza la lingua e non si può avere una propria visione della vita, se non si è soccorsi dal codice simbolico offerto dalla propria cultura. La cultura media inevitabilmente una certa idea di sé, del mondo e di Dio. Ma una propria visione culturale, e dunque anche l'intuizione della propria vocazione e del proprio destino, non è disponibile solo come un prodotto confezionato da prendere o lasciare, da trasmettere come un pacchetto di conoscenze e di abilità. Questo non è mai stato vero nel passato dove pure la trasmissione avveniva pesantemente come tradizione massiccia di codici culturali, ritenuti fissi e immutabili, ma lo è soprattutto nel nostro mondo frammentario e pluralista. Questa constatazione, però, non deve condurre alla conclusione che oggi non ci è consentito altro che fornire conoscenze ed abilità. Che lo si voglia o no, che ci piaccia o meno, ciò significa sempre trasmettere anche un'interpretazione del mondo e di sé. Ma questo non deve condurre alla rinuncia.

L'apprendimento culturale oggi dev'essere un'acquisizione dei frammenti culturali, fatta in modo critico, riflesso, creativo. La sintesi culturale non può prodursi che come critica e integrazione degli schemi interpretativi spesso irrelati e contraddittori (si tratta delle «difficili convivenze» di cui parla il card. Martini) e non può avvenire che nel quadro di opzioni etico-religiose che devono favorire l'integrazione di questi frammenti. Lungi dall'essere un freno, la valenza etica dell'apprendimento culturale rende possibile l'integrazione, perché rende più cosciente e quindi più liberi di scegliere. A meno di ridurre la scuola solo ad apprendimento mimico, ad addestramento materiale, la prospettiva etico-religiosa concorre alla libertà del minore, alla sua identità personale, alla assunzione motivata delle scelte personali del giovane. Molto sperimentalismo diffuso, il credito smisurato prestato alla sensazione appare evidentemente un surrogato della capacità di un giudizio motivato, di un sapere critico e di una scelta argomentata. Lasciare solo il giovane non si può; in realtà si trasmette sempre (a diversi livelli, evidentemente) una visione della vita. È necessario che gradualmente questa visione sia assunta in modo critico, cioè in modo consapevole e libero. La crescita culturale è insieme crescita umana. La cultura in senso umanistico è in vista di una maggiore capacità di dedizione esistenziale.

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

Certamente il sapere scientifico così inteso ha una sua relativa pertinenza come sapere «positivo», come apprendimento, addestramento. Ma questo sapere non produce consapevolezza di sé, se non nella crescita di una coscienza, non solo di una scienza, di un sapere che non solo informa, ma anche forma, di un sapere non solo strumentale, ma che concorre alla crescita dell'identità personale. Si tratta non solo di saper parlare o saper fare, ma di acquisire queste abilità perché esse sono decisive per comprendere chi si è, per scambiare non solo notizie e conoscenze con gli altri, ma per scambiare se stessi, per realizzare quella forma di dedizione che, mentre risponde nella forma di una vocazione al carattere buono e promettente della vita, trova anche il senso della propria identità personale. Se l'ap-

prendimento scolastico fa tutto questo in modo assai mediato, lo attua nondimeno in modo altrettanto vero. Qui si realizza quella forma della cultura assunta personalmente (che è altro dalla erudizione, o da una concezione univocamente "dotta"), che costruisce una visione "sapienziale" della vita.

* *Le armoniche della funzione educativa.* Qui l'insegnante ha una funzione decisiva. È necessario mettere in luce tutte le capacità professionali, che però arrivano sino a sporgersi verso una attestazione personale. Ne propongo alcune in un breve identikit dell'insegnante, che pure la cura pastorale della chiesa deve favorire:

- *la ricchezza della proposta* in ogni campo del suo insegnamento, la chiarezza, l'essenzialità, sono un modo con cui il docente abilita l'alunno ad una maggiore libertà; la diversità dei metodi e degli strumenti praticati può essere un aiuto a far trovare a ciascuno non solo l'interesse e la passione per il percorso scolastico, ma anche il metodo di studio più mirato sulla sua persona;

- *l'onestà intellettuale* di fornire non solo le differenti visioni della vita, ma di aiutare a comprenderle, di accompagnare gradualmente ad un giudizio personale, senza scorciatoie rispetto alla ricchezza degli elementi in gioco, senza precipitose anticipazioni, introducendo alla fatica necessaria per raggiungere un giudizio maturo e pacato, sono forme con cui l'educatore temprava l'esercizio di una libertà matura e consapevole;

- *la pazienza pedagogica* quale forma per distribuire i tempi e i momenti della maturazione, per riguardare gli alunni anche nelle loro fatiche personali, per aiutarli ad elaborare persino il loro fallimento, senza per questo indulgere a comode pigrizie o perdere il senso della meta e del progetto;

- *la pluralità delle figure:* in ogni processo educativo la pluralità dei modelli e dei punti di riferimento non è solo importante come momento di identificazione, ma diventa fruttuosa quando le diverse figure convergono su un progetto comune, mettono in luce diversi aspetti della maturazione della persona e della coscienza, allargano le prospettive e forniscono maggiori elementi di giudizio. A questo proposito non è concessa alcuna forma di gelosia educativa o di sequestro personale: si pagherebbe assai caro in termini educativi.

3. Livelli antropologici dell'intervento educativo

Occorrerebbe introdurre anche una parte sulle attenzioni educative da coltivare a partire dall'attuale situazione della popolazione giovanile che questo tempo ci presenta: mi sembra un aspetto che esigerebbe una riflessione sulla condizione giovanile attuale e sulla sue caratteristiche emergenti. In altri luoghi ho tentato questo tipo di let-

tura³, ma qui mi sembra più fruttuoso fare un piccolo cenno sintetico ai livelli antropologici dell'intervento educativo. Essi hanno un legame oggettivo, una relativa autonomia e nell'intervento dei singoli educatori ciascun livello ha una sua dominanza:

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

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

– *Livello etico-religioso*: è il livello dove avviene la disposizione libera del soggetto di fronte alle istanze supreme della vita, dove esso si determina come risposta al bene, cioè come vocazione. La scuola (ogni scuola, e qui trova un suo spazio particolare la scuola cattolica) ha valenze educative, non tanto perché parla esplicitamente di vocazione, ma perché introducendo ad una visione simbolica (etica e religiosa) dell'apprendimento culturale apre obbiettivamente lo spazio a

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

questo livello. Non sempre il singolo insegnante svolgerà esplicitamente o sottolineerà direttamente questo aspetto. La trasmissione del sapere non è solo trasmissione di cose da conoscere, ma è abilitazione ad una capacità a comunicare e a comunicarsi e quindi a scegliere e a donarsi. Per questo anche l'insegnante partecipa all'affascinante avventura con cui ciascuno risponde di sì al carattere buono e promettente della vita. E questi molti la chiamano scelta di vita, il codice religioso la chiama vocazione, in ogni caso significa identità personale e sociale della persona, il bene più grande che possiamo trasmettere!

4. Il ministero pastorale della chiesa e l'educazione

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

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

della fede – l'evangelizzazione resta consegnata all'illusione delle grandi parole, ma all'insignificanza per l'esistenza.

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

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



e riforme scolastiche: alcune questioni fondamentali

Prof. LUIGI GUASTI

L'Italia, in questi anni, sta radicalmente cambiando il suo sistema formativo-scolastico. Di fronte a queste trasformazioni è necessario chiarire qual è il punto di vista che si adotta. Se questo è strettamente scolastico o interno alla scuola, ci si pone in un'ottica di lettura mentre se è più ampio, cioè esterno rispetto ad alcuni orientamenti di carattere culturale, se ne assume un'altra.

Questo è un periodo di grandi riforme in molti Paesi, soprattutto in quelli industrializzati; i temi del cambiamento sono molto profondi, molto sentiti e naturalmente presentano luci ed ombre. È quindi difficile stabilire quale sia il Paese cui fare riferimento in termini di modellistica quasi etica. Ci sono, infatti, aspetti molto interessanti e altri molto problematici.

La difficoltà nel considerare queste innovazioni è data *dal rapporto tra analisi e proposte*. Uno dei criteri metodologici fondamentali è la capacità di condurre delle analisi, anche se questa possibilità è sempre molto alta, invece la capacità di proposta è molto bassa. È difficile avere ipotesi di nuovi curricula, al contrario è molto facile trovare analisi critiche su possibili malformazioni di questi. Ciò dimostra che, oggi più di ieri, è difficile elaborare un progetto di curriculum. Quantitativamente le proposte sono poche soprattutto sul piano dell'elaborazione teorica, e quindi sui fondamentali.

Le proposte elaborate dai diversi Stati sono state formalizzate tra gli anni '90 e gli attuali. Alcuni sono riusciti a formulare nuovi progetti curriculari, ma la maggior parte di questi adotta curricula che hanno venti/trent'anni di sedimentazione, a testimonianza del fatto che si vuol modificare, ma che la capacità di progettazione del cambiamento è molto complessa. Nell'ultimo secolo tra il 1930 e il 1970 la media delle trasformazioni curriculari era intorno ai trenta/trentacinque anni. Non si elaborava una riforma che non comprendesse una lunga generazione. Negli ultimi due decenni i tempi si sono abbreviati e un periodo medio di riforma consta di circa vent'anni, dal momento dell'ideazione a quello della sua applicazione. Avverrà, credo, lo stesso per le riforme in Italia: dal momento dell'ideazione a quello della conclusione il periodo sarà molto lungo. Perciò occorre, per una trasformazione radicale abbastanza profonda, il periodo di una generazione, stimabile intorno ai vent'anni. Sono trasformazioni culturali e istituzionali molto impegnative e pertanto richiedono investimenti in termini di tempo, di costruttività e anche di pazienza pro-

gettuale perché sul piano della cultura non ci sono riforme che si possono facilmente realizzare in tempi brevi.

Un altro interrogativo da porsi è *l'indicatore sociale della qualità della trasformazione*. Quando si attiva una trasformazione, il problema è dimostrare qual è l'indicatore sociale che più di altri certifica che quel cambiamento ha raggiunto un alto livello qualitativo. Questo aspetto dell'indicatore sociale non è facilmente identificabile. Si potrebbe stabilire, ad esempio, che l'indicatore sociale è la trasformazione del vissuto economico. Tra i Paesi occidentali l'Italia ha, complessivamente, una buona ripresa e si può affermare che ha anche un buon sistema formativo. In questo momento gli Stati Uniti hanno un sistema economico più forte di quello italiano e si può riconoscere che hanno un buon sistema formativo alla base. Se si afferma questo, allora rileviamo che il sistema formativo statunitense è il migliore poiché dal punto di vista della redditività ha il miglior apparato economico. Potrebbero, comunque, essere valutati anche altri indicatori sociali: il benessere, la pace sociale raggiunta, la non conflittualità, i minori livelli di devianza complessivamente presi, ecc.

Se ci si riferisce al sistema formativo in generale non è facile sapere, in questo momento, qual è la scuola migliore in termini di formazione, l'esperienza statunitense è, attualmente, la più forte in termini economici e finanziari, la più grande diffusione dell'istruzione che ci sia mai stata in tutti i Paesi occidentali. Nello stesso tempo, però, vi è il permanere di grandi disuguaglianze come la situazione di povertà molto diffusa e questo costituisce un serio problema. Di fronte ad una disponibilità di lavoro, che negli Stati Uniti è, in questo momento, di circa cinque offerte di lavoro per persona, resta il fatto che a queste opportunità non accede una certa popolazione, quindi il riscatto sociale non avviene per una fascia consistente di popolazione.

Si è di fronte ad un interrogativo rilevante, cioè scommettere che lo sviluppo dell'istruzione consenta un recupero sociale di tutta la popolazione, e quindi che l'evoluzione dei sistemi formativi sia la condizione di crescita del sistema sociale. Ciò è vero, in buona parte.

Probabilmente, però, non è l'unica possibile strategia. Ci deve essere qualche altro parametro e qualcosa che non funziona nel quadro generale o nell'investimento in questa sola direzione. Quindi è uno sforzo che i Paesi occidentali dovranno compiere in termini di nuova valutazione del rapporto che esiste tra sistema formativo e sistema economico, anzi tra sistema formativo, sistema economico e sistema politico. È una riflessione che deve essere riproposta.

Noi italiani abbiamo cominciato a riflettere su tutto questo da quando si sono evidenziati alcuni temi.

Al riguardo vorrei citare Maritain: emblematicamente è l'intellettuale cattolico del XX secolo. Il Concilio ecumenico l'ha proposto come tale e non si può ignorare la sua riflessione.

In particolare segnalò tre passaggi formulati nel 1945, alla fine del conflitto mondiale quando Maritain si trovava negli Stati Uniti a Princeton.

Il primo è il problema dell'insegnamento che, da Maritain, veniva così indicato: *"Il principale paradosso può essere formulato come segue: la cosa più importante dell'educazione non è compito dell'educazione e ancora meno dell'insegnamento"*. È una frase lapidaria che meriterebbe un lungo commento.

La seconda osservazione riguarda il cosiddetto agente principale dell'educazione: *"L'agente principale, il fattore dinamico principale non è l'arte del maestro, ma l'interno principio d'attività, l'interno dinamismo della natura dello spirito"*.

La terza regola: *"Tutto il lavoro dell'educazione e dell'insegnamento deve tendere ad unificare e non disperdere; esso deve costantemente sforzarsi di assicurare e nutrire l'interna unità dell'uomo: mani e mente devono lavorare insieme"... l'importanza del lavoro manuale, che accompagna l'educazione della mente durante le scuole superiori, le high school preuniversitarie e i colleges è sempre più riconosciuta. Non c'è posto più vicino all'uomo di una fabbrica e l'intelligenza dell'uomo non è solo nella sua testa, ma anche nelle sue dita. Il lavoro manuale non favorisce soltanto l'equilibrio psicologico, ma potenzia l'ingegn timeria e la precisione dell'intelligenza ed è la base prima dell'attività artistica. Occasionalmente, la gioventù potrebbe recare il suo contributo in molti generi di lavoro, richiesti dal comune interesse, per esempio nella mietitura, ma in generale - dal punto di vista pedagogico - il lavoro dell'artigiano, che dovrebbe costituire l'allenamento manuale di cui sto parlando"*.

Mettere così l'accento sull'importanza del lavoro nell'educazione corrisponde ad una tipologia generale del mondo di domani. Si era nel 1945 e Maritain prevedeva che il mondo di domani avrebbe avuto questa caratteristica di unificazione tra mente e mani, tra il lavoro e l'educazione. E conclude: *"...in cui la dignità del lavoro sarà senza dubbio più chiaramente riconosciuta ed in cui forse scomparirà il dislivello sociale tra l'homo faber e l'homo sapiens"*.

Ci sono in questo testo alcuni elementi fondamentali che anticipavano la crisi e le difficoltà contemporanee, e che oggi invece sono al centro della nostra attenzione.

L'unità di mente e di mani è una delle caratteristiche che oggi noi dobbiamo affrontare, e cioè il problema del rapporto tra cultura e lavoro, tra discipline della mente e discipline dell'operatività, tra aspetti economici e aspetti tradizionalmente legati alla formatività.

Noi siamo di fronte a questo interrogativo che è un po' la linea guida delle trasformazioni in atto, e che quindi dobbiamo valutare con molta attenzione.

Ci troviamo di fronte ad almeno quattro significativi elementi di cambiamento.

Il più rilevante riguarda il ruolo dello Stato, in diminuzione per quanto riguarda l'educazione o i sistemi istruttivi. Abbiamo una revisione in atto anche in Italia. Il problema riguarda il passaggio verso una scuola più partecipata, meno legata alle decisioni dello Stato, ma il nuovo modello non risulta di immediata elaborazione. L'unica ipotesi teorica che abbiamo di fronte è quella di una scuola che faccia riferimento ad una teoria sistemica. Noi perdiamo una teoria istituzionale, e quindi il ruolo gerarchico dello Stato sull'educazione e sull'istruzione. Dal 'Ministero dell'educazione nazionale' siamo transitati al 'Ministero dell'istruzione'; la scelta è stata quindi una scelta ideale, non strumentale. Il problema adesso consiste in una nuova fase di riflessione sul ruolo dello Stato e il collegamento tra una teoria sistemica della società assieme ad una teoria autonomistica della società. Per cui si tende o si vorrebbe progressivamente arrivare, anche se non da parte di tutti, a promuovere una teoria sistemica il cui modello più immediato e più empirico sembra quello anglosassone.

Quali sono i due indicatori? Il primo indicatore è la riforma del 1973-74, i cosiddetti "decreti delegati". L'obiettivo di questi era il passaggio dalla scuola dello Stato alla scuola sociale. L'elemento emblematico di quella riforma, che sarebbe dovuto diventare il punto di riferimento di una trasformazione istituzionale, e che non si è realizzato, era il concetto di "distretto". Il distretto è rimasto un oggetto vuoto, la trasformazione in quel senso non c'è stata. Ora, a distanza di venticinque anni, quell'obiettivo verrà realizzato con un altro tipo di organizzazione. Però il primo tentativo era stato quello di creare una situazione territoriale più vicina dal punto di vista sociale e il modello era ancora una volta quello anglosassone.

Dal punto di vista curricolare, invece, il modello di riferimento era quello francese. Pertanto, mentre si ragionava in termini sociali col modello anglosassone, ci si riferiva in termini contenutistici al modello francese. La linea di tendenza di allora sembrava questa.

L'attuale, invece, si è spostata verso l'autonomia dei singoli istituti, che dovrebbe creare sistemi. Lo Stato resta, ma delega buona parte delle sue competenze ai singoli istituti. Questi dovrebbero rappresentare un modello autonomistico. Io credo che questa sia solo una fase intermedia, non è ancora un modello sistemico: un modello integrato tra aspetti autonomisti dell'istituzione e aspetti di organizzazione dello Stato. Il problema, però, è vedere l'orientamento, la trasformazione: in pratica se si vuole andare verso un'organizzazione sistemica oppure no. Bisogna saperlo prima, perché l'organizzazione sistemica ha un suo modello di carattere operativo; non è gerarchico, è un sistema di bilanciamento delle parti. Il sistema si muove nella misura in cui tutte le parti si muovono, e pertanto è un sistema aperto e, per certi versi, nello stesso tempo anche chiuso, sostanzialmente ha una sua dinamica. Implica che si stabilisca con chiarezza l'indipen-

denza del sistema. In pratica l'autonomia, intendendo il termine in senso politico, è tale nella misura in cui il sistema ha una sua identità: la formazione, e nello stesso tempo ha una autonomia rispetto agli altri sistemi, quello economico e quello politico, i due maggiori sistemi sociali.

Potrebbero, però, esserci anche il sistema dell'informazione o i sistemi della comunicazione. L'orientamento è andare verso un'organizzazione sociale di carattere sistemico che consenta di avere, da parte del sistema formativo, una propria autonomia e quindi di poter agire non tanto sul piano sociale, ma porti a identificare i gestori del sistema, cioè i protagonisti, gli attori del sistema stesso, in modo tale da portarli ad assumere una propria capacità d'iniziativa ed una propria responsabilità.

Quindi, lo Stato svolge una funzione assolutamente diversa e il sistema presenta una sua reale autonomia.

Il problema è delicato, perché il passaggio ad un sistema significa identificare gli oggetti, creare un'organizzazione. Per il momento la centralità dell'evoluzione autonomistica va verso l'autonomia dei singoli istituti scolastici. Io penso che, alla fine, questa autonomia dovrà essere ridiscussa, perché i singoli istituti scolastici, rispetto alle necessità, saranno in una condizione di debolezza. Però, nello stesso tempo, questo implica che ogni istituto scolastico costruisca le proprie relazioni, i propri rapporti o l'individualità di ogni piccolo sistema non reggerà all'impatto sociale.

Nell'autonomia l'elemento fondamentale è lo stabilire relazioni, altrimenti diventa autarchia e questa, in un sistema sociale, non è praticabile.

Il problema dell'autonomia delle singole istituzioni è, quindi, dato dal fatto che diventi inevitabilmente pluralistico e relazionale.

Un altro elemento di passaggio, che mi pare importante in questo momento, è il **parametro della differenziazione** rispetto all'uniformità. Questo è un parametro fondamentale. Si è detto per anni che non si voleva più l'uniformità assoluta dal punto di vista della formazione perché, avendo una concezione fondamentalmente personalistica e quindi non individualistica, si ritiene che ci debba essere un orientamento differenziato rispetto alle diverse situazioni.

Fino a che punto si è convinti che la differenziazione sia il parametro positivo? Il problema è pensare quali siano le conseguenze della differenziazione, rispetto ad una libertà assoluta di movimento. La differenziazione implica, evidentemente, il riconoscimento come valore della pluralità, non come in un qualche modo accettazione, ma è riconoscimento che la differenziazione è un elemento strutturale e positivo della dinamica sociale. E quindi, la perdita dell'uniformità come perdita positiva, non come necessità storica. Perdere il tema e aumentare la pluralità, perdere il tema dell'uniformità ed aumentare i

livelli di differenziazione vuol dire rendere sofisticato il sistema, certamente pluralistico, ma molto complesso.

Nella situazione italiana, la questione che si pone sotto il profilo educativo è: come dominare la complessità, come regolare un sistema che va verso un'autonomia più articolata di quella attuale?

Da questo punto di vista, certamente, la cultura anglosassone ha anticipato orientamenti che noi stiamo sviluppando solo adesso. È per noi un buon punto di riferimento, non per il suo valore, ma in quanto l'esperienza altrui deve essere considerata con molta attenzione.

Un ulteriore elemento di cambiamento molto forte è, appunto, il problema dell'insegnamento. Io chiamerei questa fase 'stanchezza dell'insegnamento' o dal punto di vista più tecnico un **depotenziamento epistemologico dell'insegnamento**. C'è in atto un movimento molto forte che ha a che fare proprio con una ragione epistemologica in cui l'insegnamento in quanto tale, secondo la tradizione ricevuta, è stato ripensato e viene implicitamente rielaborato non direttamente, ma attraverso sottolineature e sviluppi che in un qualche modo obbligano a rivederne alcuni punti basilari.

Penso ai temi della soggettività e al passaggio dalla scuola del contenuto alla scuola dell'apprendimento. I nuovi progetti sociali di curricolo che si stanno costruendo in Europa sono basati sulla teoria dell'apprendimento come teoria fondamentale di **centrazione dell'elaborazione curricolare**. Si ha uno spostamento dalla teoria del contenuto a quella dell'apprendimento come genesi fondamentale della costruzione del curricolo.

Non si può, in sostanza, affermare che ci possa essere un personalismo o una capacità personale differenziata, mantenendo inalterato il rapporto tra i contenuti e l'insegnamento e pensando di avere da una parte una pluralità differenziata che viene trattata con lo stesso contenuto e nello stesso modo.

Quindi si ha uno spostamento dalla concezione dello stesso contenuto per tutti a modalità diverse di affrontare lo stesso contenuto a seconda delle capacità particolari o delle potenzialità dei singoli soggetti. C'è un'accentuazione di tutti questi orientamenti **costruttivistici**, come si definiscono oggi, rispetto a quelli **trasmissivi** che in realtà hanno rappresentato la scuola fino ad ora.

Si ha, quindi, un depotenziamento complessivo dell'insegnamento, non una eliminazione, ma una ricollocazione del problema dell'insegnamento ed un'accentuazione molto forte dei temi legati alle strategie di apprendimento. Di fatto c'è un passaggio storico molto forte, che va calibrato con molta attenzione perché si ha, su questo versante, una tematica nuova che è quella soprattutto della formazione; oggi lo sviluppo dei sistemi formativi è il nuovo punto di riferimento rispetto allo sviluppo dei sistemi di istruzione che ha caratterizzato tutti gli anni di fine '900.

C'è uno spostamento, pertanto, verso il cosiddetto sistema formativo che ha a che fare con lo sviluppo delle capacità del soggetto, complessivamente prese, e che sono articolate in modo tale da poter essere rappresentate attraverso una pluralità di forme.

Attualmente, la radice fondamentale del discorso è il tema l'autonomia. L'autonomia di carattere politico è l'autonomia del sistema istituzionale o delle regole che diventano responsabilità propria di un gruppo, dell'ente o di una situazione sociale. Ma lo sviluppo dell'autonomia in termini pedagogici significa in realtà la capacità di ogni soggetto di poter stabilire regole in relazione al proprio sviluppo. Non c'è un'autonomia politica che si identifichi con l'autonomia pedagogica. L'autonomia pedagogica è appunto la responsabilità del singolo soggetto di costruire i propri percorsi di vita.

L'autonomia politica è il modo attraverso il quale si distribuisce il potere in una situazione. Perciò non si può confondere l'autonomia politica con l'autonomia pedagogica. Bisogna comunque evitare la cosiddetta 'sindrome cinese', per cui da una parte si chiede autonomia politica per poi mantenere inalterata la dimensione ideologica e trasmissiva dell'istituzione; così si ottiene l'unità fondamentale dal punto di vista ideologico anche in una situazione di autonomia e di decentramento.

Il problema, quindi, del rapporto tra autonomia politica e autonomia pedagogica è definibile come 'autonomia dei sistemi'. Pertanto il problema è la loro relazione e non la loro dipendenza.

Il '900 non è stato caratterizzato tanto dal senso di dipendenza della scuola dal sistema economico, quanto dalla dipendenza della scuola dal sistema politico. Il '900 è stato il secolo in cui maggiormente la scuola è dipesa dai sistemi politici degli Stati, la scuola è diventata fascista col fascismo, nazista col nazismo, comunista col comunismo... e durante quel periodo non ha mai dimostrato di avere una sua reale autonomia dal sistema politico.

Oggi, perciò, il vero obiettivo della riforma, non di questa riforma, ma di una riforma culturale che deve essere fatta, è l'autonomia del sistema formativo dal sistema politico e l'autonomia anche dal sistema economico, stabilendo però corrette relazioni tra le parti dove i sistemi mantengono il loro equilibrio.

Il quarto tema, da focalizzare in questo momento, riguarda il **problema dei contenuti** rispetto all'insegnamento e, più in generale, alla loro trasformazione.

La ricerca scientifica contemporanea produce una cospicua quantità di informazioni e di nuove conoscenze, ormai persino eccessive.

Bisogna, allora, 'essenzializzare', si debbono ridurre i contenuti.

Con quali criteri? Si possono ridurre i contenuti e il rapporto tra contenuti e tempi. Per il momento il concetto di trasformazione è stato un concetto d'integrazione aggiuntiva. C'erano elementi nuovi e si tentava di inserirli all'interno di un processo curricolare, per cui non

si è mai rinunciato ad alcuna disciplina di studio, ma se ne sono sempre aggiunte. Quando si è provato ad eliminare la geografia dal biennio della scuola secondaria, i geografi e molti insegnanti di geografia si sono ribellati e oggi questa materia è ritornata a pieno titolo dentro i programmi.

Lo stesso problema si apre per l'informatica, la biologia, l'economia, e il diritto?

Sono materie o discipline inutili o hanno un loro peso? Siamo di fronte a problemi non semplici. E su questo non ci sono progetti, ma solo dichiarazioni di principio: *"La scuola deve essere educativa... questa scuola non è educativa...."*.

Com'è possibile risolvere la questione dell'inserimento dei contenuti? Per esempio, ritornando a Maritain, ma si possono citare anche altri autori che affermano l'esistenza di due grandi livelli di discipline: intuitive e strumentali. Quali sono, secondo questo autore, le discipline strumentali? Perché questa classificazione tra due grandi settori disciplinari?

Le discipline intuitive sono per tutti e sono al di là delle culture dell'immediatezza e del 'presentismo'. La storia era considerata una disciplina strumentale, non intuitiva.

Si tratta, indubbiamente, di un argomento delicato poiché, per Maritain, è preferibile la teoria politica direttamente alla storia; la politica è una disciplina intuitiva, la storia una disciplina strumentale. E allora bisogna ragionare sui campi del sapere.

Il 'documento dei saggi' afferma che bisogna introdurre la filosofia per tutti, anche secondo il parere dei sei personaggi redattori della sintesi finale, tra cui vi era anche un eminente studioso di filosofia, il professor Reale. È una disciplina intuitiva o strumentale? Quale filosofia e in che modo fare filosofia? Questo è un secondo versante della questione.

Se immaginiamo una scuola dove si dica: "Si insegna filosofia solo per i licei, perché la filosofia coincide con una cultura classica", ci si pone, allora, la domanda: "La cultura classica coincide con l'umanesimo o esiste una differenza tra cultura classica e umanesimo? Esiste una differenza tra cultura classica e antropologia? Non è forse la cultura classica una particolare lettura dell'antropologia, per cui oggi abbiamo bisogno di un nuovo umanesimo e non della ripetizione dell'umanesimo classico. Perché il Concilio ecumenico avrebbe dichiarato che andiamo verso un nuovo umanesimo, se avesse avuto l'intuizione che l'umanesimo classico avesse già detto quello che doveva dire? Io non credo che ci sia oggi l'esigenza di ritoccare il concetto di umanesimo. C'è l'esigenza invece di reinterpretare l'umanesimo in chiave contemporanea e prospettica. Questo mi pare il punto di svolta della situazione.

E passa attraverso il modo con il quale noi vogliamo riorganizzare il sapere intorno a questi problemi.

L'aspetto dei contenuti attiene a questa nuova pressione che si ha sulla scuola, che è quella della formazione. È cresciuta, proprio per la crisi e la difficoltà di gestire i contenuti in termini quantitativi e quindi si debbono ascoltare alcune voci e considerare alcuni elementi che, sulla formazione, presentano le loro proposte.

Intenderei così il passaggio attuale: la formazione richiede una sottolineatura del sapere reale rispetto alla tradizione che esige di certificare un sapere giuridicamente dato. Noi italiani proveniamo da una cultura dei titoli. La cultura che è proposta è una 'cultura delle conoscenze reali'. Esiste uno scarto tra ciò che un docente è effettivamente in grado di insegnare e ciò che invece ci si aspetterebbe in base al suo titolo di studio. Gli insegnanti di matematica non sanno tutta la matematica e non possono insegnare qualsiasi matematica. O si chiede ad un insegnante di matematica oggi di insegnare quello che sa in questo momento, altrimenti lo si prepara a svolgere un altro tipo di matematica: e così anche per l'insegnante di lettere, storia etc. Il problema è un orientamento verso una cultura reale che però abbia una sottolineatura di carattere operativo. Si vuole evitare, con questo tipo di cultura, un'eccessiva concettualizzazione rispetto all'idea di uso della cultura stessa. La dimensione contemplativa è importante, ma per l'uomo occorrono tutte e due le funzioni.

Ricorre nuovamente il tema della mente e delle mani per confermare che devono essere contestuali.

Chi è favorevole all'abolizione del valore legale del titolo di studio, e in genere questa è una propensione molto forte nei nostri ambienti, deve anche riconoscere che in realtà è tendenzialmente orientato verso una cultura della competenza. Questo nuovo orizzonte della competenza tende ad eliminare il valore legale del titolo di studio e a dimostrare, invece, che i soggetti sanno realmente fare ciò che viene loro richiesto.

Quindi ogni ente che, in qualche modo si relaziona con un soggetto, non gli chiede che titolo di studio possiede, se non come orientamento di carattere culturale, ma esige una certificazione di un percorso effettuato, possibilmente in sedi qualificate, che attesti le competenze raggiunte.

Questo sembra l'orientamento culturale in atto, per cui nella Commissione sulla riforma della formazione degli insegnanti, rispetto alla pluralità delle scuole, io chiedevo che si abolissero i concorsi e che si accedesse direttamente dall'università alle possibili scelte che le scuole fanno. Questo per tutte le scuole, non solo per quelle non statali. Tutte le scuole dovrebbero scegliere i loro insegnanti, in funzione del fatto che ognuno ha un suo progetto culturale. La situazione è complessa, evidentemente non facile, però è un sapere reale rispetto ad un sapere giuridico.

Un altro punto da affrontare è uno degli aspetti più delicati della trasformazione del curriculum contemporaneo cioè il problema

dell'attualità. Si deve bloccare lo sviluppo della formazione alla fine del secolo scorso o si debbono trattare i temi che hanno a che fare con il vissuto del soggetto e quindi l'attualità? È uno degli aspetti più difficili e non può essere eluso, proprio perché in una concezione un po' personalistica e molto antropologica il problema è di rispondere, in termini di progetto culturale, alle necessità complessive di un soggetto che vive l'esperienza contemporanea.

È difficile saltare questo passaggio perché è la scienza contemporanea che ci porta in questa direzione. Quando gli insegnanti di scienze trattano il problema scientifico non lo trattano in chiave storica, non si fermano al 1800, ma hanno bisogno assoluto di presentare le correnti, le teorie scientifiche e contemporanee, in prospettiva se vogliono far capire il problema del mondo oggi. Mentre coloro che insegnano materie umanistiche hanno un certo pudore ad arrivare a questo punto perché sanno che la compromissione ideologica è molto forte e quindi, da questo punto di vista, tendono a contenere i temi caldi e difficili quali quelli dell'etica, della religione e della politica in chiave d'integrazione in altre discipline. La politica viene trattata nella storia, l'etica viene trattata in filosofia o in religione e la religione ha una sua specifica trattazione che risulta nel curriculum strutturalmente dato non mai centrale, non mai punto forte.

Allora, il problema del '900 diventa il problema ideologico, un problema difficile da trattare. Bisogna ripensare che non si può facilmente uscire da questo interrogativo affermando che la scuola non può interessarsi dell'attualità perché crocianamente l'attualità è cronaca e invece il passato è scienza.

Credo che sia molto difficile ritenere questo perché i soggetti vivono nell'attualità e l'attualità oggi è fatta di una serie di informazioni e di quantità di elementi che gli studenti hanno a disposizione.

Ma c'è un tema più forte: oggi non è più la scienza umanistica o quella tradizionalmente letteraria che produce questi effetti e questi interrogativi, ma è la scienza in quanto tale che produce effetti etici. Cioè, nel momento in cui si studiano i rapporti tra sviluppo delle teorie scientifiche e contemporanee, la fisica, la biologia in particolare ed altre discipline, il tacere sui rapporti che esistono sugli effetti tra queste discipline e l'etica è un venir meno alla competenza scientifica. Difatti, attualmente, il problema della scienza non è dato dalla specializzazione, che è uno degli elementi intrinseci alla scienza stessa, ma è dato dall'integrazione delle scienze e dai rapporti che esistono tra queste. Un curriculum che oggi trattasse separatamente i problemi delle scienze sarebbe un curriculum parziale, e scarsamente formativo, perché il tema centrale del sapere e della cultura è la relazione tra le parti e non tanto la separazione.

Pertanto la scienza oggi pone interrogativi all'etica in termini di vita personale, di ambiente e di rapporti interculturali. E poiché la scienza tratta di teorie attuali, anzi di teorie prospettiche, la scienza

stessa incentiva le riflessioni etiche. Un curriculum che oggi non voglia trattare l'attualità è un curriculum che nega valore alla stessa prospettiva scientifica.

Quindi noi siamo, in un qualche modo, costretti ad affrontare l'attualità, anche da parte di chi non vuole e perciò bisogna pensare ad un curriculum che abbia, da questo punto di vista, una capacità interpretativa della pluralità.

Vi è poi un'ultima questione cioè il **rapporto tra il particolare e l'universale**. Non siamo più di fronte ad un solo livello di prospettiva di trasformazione del sistema, ma a più livelli.

È sentita l'esigenza di collocare il sistema formativo nel suo ambiente, perciò viene definito 'il territorio' in quanto c'è un'incentivazione più forte legata alla conoscenza, al vissuto della realtà locale.

Si ha la necessità di aumentare il livello di conoscenza del paese nel quale viviamo.

In Italia dobbiamo anche sviluppare un'ottica europea, perché andiamo verso l'integrazione politica dell'Europa, e nello stesso tempo dobbiamo contestualizzarla nella logica della globalizzazione perché questa è ormai implicita nella nostra struttura psicologica.

Ciò vuol dire cambiare il punto di vista sul curriculum e quindi relativizzare.

Io penso alla crisi che avrà l'insegnamento della storia nei prossimi anni; crisi di punti di vista, inevitabili; la difficoltà che avrà la filosofia di collocarsi all'interno di un contesto curricolare. Penso ci sarà una prevalenza di orientamento legato a discipline di carattere certo, che saranno la matematica e le scienze, con i problemi già indicati, e le discipline legate alle teorie della comunicazione, cioè agli aspetti comunicativi delle discipline e non a quelli grammaticali e funzionali.

Questi saranno, credo, gli elementi emergenti di un curriculum e potranno anche essere sufficienti a dare completezza alla quantità di elementi che dovranno essere attivati. Non si può pensare né a curriculum uguali per tutti né eccessivamente carichi di quantità di informazioni, ciò significa quantità di discipline e di contenuti dentro ad ogni specifica disciplina.

Si individuano, perciò, dei modelli di curriculum che possono essere ricondotti a quattro tipologie fondamentali.

- Una **tipologia disciplinare**, ed è quella classica, che noi ereditiamo, fino ai cosiddetti programmi Brocca: gli ultimi programmi che la scuola italiana ha elaborato.
- Attualmente si ha una richiesta di **strategia per argomenti**. Ci sono argomenti contemporanei che non rientrano nelle discipline di studio: l'ambiente non è una disciplina di studio, la sessualità non è una disciplina di studio e non si possono ridurre a specializzazioni. Se si vogliono trattare alcuni di questi argomenti bisogna, in

qualche modo, considerarli argomenti integrati. Se la scuola assume questi argomenti li può integrare, oppure li può anche sostituire.

- Una terza tipologia è legata alle forme, *alle strutture mentali*.
- Una quarta forma, che è quella che si sta discutendo adesso, è quella legata alle *competenze*.

Siamo di fronte a quattro possibili tipologie. Se assunte in modo unilaterale è evidente che possono essere integrate, però bisogna avere la consapevolezza che ci troviamo di fronte a quattro campi di sapere e non più ad uno solo. E questi quattro campi di sapere hanno una loro specifica competenza, un loro specifico contenuto.

Accanto a questi vi sono delle teorie, che possono ispirare detti orientamenti in un modo differenziato.

Esiste una teoria pragmatista, scarsamente conosciuta e scarsamente utilizzata anche negli Stati Uniti.

Una teoria realista anche questa scarsamente applicata.

Una teoria realista del curriculum molto utilizzata nella cultura europea in particolare e in quella italiana, stratificata culturalmente nella coscienza delle persone.

Vi è una forte tendenza oggi, verso una teoria comportamentista, integro-cognitivista, costruttivista, mentalista che può essere considerata come un insieme per sottolineare che si tratta di un grande orientamento.

Sta emergendo anche una nuova corrente, che fra qualche anno arriverà con un impatto molto pesante ed incisivo, ed è l'incontro con la teoria postmodernista. Nei Paesi anglosassoni è già cominciata l'elaborazione pedagogica di una filosofia che indubbiamente pone una serie di interrogativi. La valutazione in chiave pedagogica dei primi testi, è molto interessante sotto il profilo culturale, ma molto problematica dal punto di vista degli esiti formativi. Arriverà l'ondata del postmodernismo, soprattutto sul concetto di testo e questo produrrà un effetto particolare sul nostro modo di operare.

Ho presentato questi modelli perché sono convinto che, sul piano del pluralismo delle teorie, si possa legittimamente pensare anche ad orientamenti culturali differenziati. Ho analizzato negli Stati Uniti il curriculum dei Gesuiti e ho tradotto la loro *Ratio Studiorum* attuale. Ritengo sia, per quel che mi consta, lo studio più raffinato in termini di continuità di elaborazione curricolare complessiva nel mondo cattolico oggi. In termini di esperienze: ce ne sono di ottime, diverse rispetto a questa, ma nel senso della elaborazione formale di una teoria, io trovo che attualmente questa ha più continuità in termini di riflessione. Ma ha più continuità nei Paesi anglosassoni, negli Stati Uniti in particolare, di quanto non ne abbia in Europa.

Ritengo che questo fatto costituisca un oggetto di meditazione molto interessante.

Finirei con il problema del pluralismo per constatare che non siamo di fronte ad una riforma parziale ma ad una riforma culturale, che sarà lunga nel tempo, i cui segnali sono quelli che noi cominciamo a vedere anche in Italia. Il discutere sul 'quattro più tre' o sul 'cinque più due' l'ho sempre ritenuta una discussione sostanzialmente banale.

Credo che, rispetto ai problemi culturali che oggi viviamo, la questione non sia la struttura, ma la modalità di approccio ai contenuti in termini di nuova riorganizzazione degli aspetti in parte detti. Questi, infatti, hanno alla loro radice, una visione pluralistica e quindi una concezione differenziata del modo in cui vanno pensati e delle opportunità attraverso le quali si possono realizzare. Ci sono oggi più forme di realizzazione, tutte possibili e ci sono anche più modalità di intendere il rapporto con i contenuti oggi attuabili.

Ci possono essere in un sistema più possibilità, purché si accettino alcune idee: che la pluralità è un dato positivo, che il sistema può essere costruito in termini teorici, che si possono avere, all'interno di questi, orientamenti di carattere antropologico molto definiti proprio per la valorizzazione dei percorsi di carattere individuale.

Lo spostamento verso questi orientamenti sarà estremamente difficile, però è quello che oggi viene proposto come alternativa a ciò che noi abbiamo conosciuto ieri.

(testo non rivisto dall'autore)



CONCLUSIONI

MONS. VINCENZO ZANI

La prima considerazione di queste mie conclusioni vuole essere il grazie sincero rivolto ai relatori e a coloro che hanno portato le testimonianze per il loro prezioso contributo offerto ai lavori di questa scuola.

Il nostro incontro si colloca in un momento cruciale per le riforme scolastiche avviate nel Paese; con numerose iniziative messe in campo in questi anni abbiamo tentato di seguire l'evoluzione in corso con l'obiettivo di operare una corretta lettura di quanto sta accadendo, individuandone le luci e le ombre, e per promuovere una presenza sempre più cosciente e responsabile dei cattolici nel mondo della scuola.

Le relazioni presentate in questa "scuola di formazione" ci hanno introdotto ancora più lucidamente nel processo di riforma e ci hanno fatto comprendere ancora una volta che non possiamo permetterci di rimanere passivamente a guardare ciò che sta succedendo; la rinuncia ad entrare nel vivo delle questioni scolastiche - che oggi pongono interrogativi strategici - è per i credenti un "grave peccato di omissione" perché significa non assumersi la doverosa e impegnativa responsabilità di portare nella storia la testimonianza concreta del messaggio evangelico. Sappiamo, infatti, quanti effetti positivi, in termini di promozione di valori antropologici e trascendenti, può avere la nostra presenza nel mondo della scuola.

Perciò l'obiettivo fondamentale delle iniziative che proponiamo a livello nazionale è esattamente quello di far prendere coscienza delle ragioni forti di una nostra fattiva presenza nella scuola, soprattutto in questo particolare frangente. Mai come oggi avvertiamo l'urgenza, la necessità e, diciamo pure, anche la richiesta - che non viene solo dal mondo cattolico - di "essere presenti come protagonisti" del nuovo che dovrà, necessariamente, essere costruito con il contributo di tutti. Per fare ciò occorre un atteggiamento di onesta e corretta critica, unito ad un atteggiamento di coraggiosa proposta.

Ecco, allora, alcune considerazioni conclusive che possono orientarci in questa direzione.

I. Sul piano socio-culturale

Penso risulti abbastanza evidente che se da una parte, all'interno della scuola, si registrano stanchezza, senso di frustrazione o smarrimento dinanzi alle riforme in corso, dall'altra i temi dell'istruzione, della formazione e dell'educazione, nella scuola e nell'università, sono sempre di più oggetto di dibattito che coinvolge il mondo della cultura, dell'economia e della produzione.

Ritengo, perciò, necessario che da parte nostra ci si impegni a saper cogliere e interpretare questi segnali di tendenza che vanno diffondendosi. Un esempio evidente, per limitarci alla nostra realtà, è stata la XLIII Settimana sociale dei cattolici italiani, di Napoli del novembre scorso, durante la quale uno dei gruppi di lavoro aveva per tema "Formazione, scuola, università". Esso ha avuto una vivace partecipazione ed un pubblico molto diversificato, ma fortemente motivato.

Nel dibattito svolto in quella sede si è detto che la formazione occupa oggi, 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, in uno sforzo comune di laici e cattolici.

Le riforme che avanzano, si è detto, non sono da valutare aprioristicamente, ma vanno lette alla luce delle opportunità che creano. In questo senso, ad esempio, l'autonomia è un tema che ci interessa particolarmente, perché apre nuovi spazi di decisionalità, ma richiede un aumento di partecipazione da parte sia delle famiglie che delle chiese locali e delle associazioni, perché non può essere imposta né organizzata dall'alto. L'autonomia, infatti, sposta la gestione dallo Stato alla società civile, ma dobbiamo dotarci degli strumenti per riempire gli spazi che si creano, e questo dipende dalle "risorse" che si decide di investire.

Per muoversi con un minimo di correttezza sul piano culturale è necessario considerare alcune avvertenze di fondo.

- a) La legge dell'autonomia non introduce nella scuola la possibilità di fare tutto e il contrario di tutto. Se aumentano le "chances" di progettazione e ideazione, devono aumentare di pari passo la chiarezza degli obiettivi e la competenza professionale. Occorre perciò fare attenzione ad alcune ambiguità che avanzano su molti fronti e che, se non vengono chiarite, non potranno generare in seguito frutti positivi negli alunni e nella scuola stessa.

Tra i diversi concetti sui quali occorre fare chiarezza mi limito a ricordare quelli relativi alle *competenze*, richieste agli insegnanti e da trasmettere agli alunni, ai *contenuti*, che vanno selezionati accuratamente, ai *metodi* di insegnamento, di apprendimento e di verifica.

b) È, inoltre, importante non trascurare l'orizzonte culturale entro il quale è stata pensata ed elaborata la cornice del mutamento. La tradizione più autentica del pensiero pedagogico, gli interventi del Magistero della Chiesa sui temi scolastici e numerose riflessioni che emergono dai dibattiti in corso in questi anni sostengono che una vera innovazione non può prescindere da una sostanziale riaffermazione degli attributi educativi della scuola. La realtà dell'evento educativo è un prerequisito antropologico e teleologico nella elaborazione di un cambiamento di mentalità in ordine alla presenza della scuola nella società e alla funzione della stessa per promuovere umanità, cultura e non solo competenza.

Quanto viene affermato all'articolo 1 della legge sul "riordino dei cicli dell'istruzione" è un aspetto degno di attenta considerazione ed un principio fondamentale dal quale far discendere le scelte pedagogico-didattiche. "Il sistema educativo di istruzione e di formazione è finalizzato alla crescita e alla valorizzazione della persona umana, nel rispetto dei ritmi dell'età evolutiva, delle differenze e dell'identità di ciascuno, nel quadro della cooperazione tra scuola e genitori...".

È doveroso ravvisare in questo passaggio la sostanza e il linguaggio anche della nostra tradizione che va rimessa in circolo nel contesto attuale, caratterizzato dal pluralismo, dalla multietnicità e dalla multireligiosità.

c) Un terzo elemento di fondamentale importanza per il peso culturale che i cattolici possono avere nella scuola è legato agli insegnanti. Sembra sempre più necessaria, nella scuola di oggi, una figura di insegnante che "sappia muoversi in un sistema" e che si ponga nell'ottica di migliorare la qualità dell'insegnamento.

Dalle ricerche più recenti emerge l'orientamento favorevole ad una figura di insegnante che sappia muoversi in un sistema, qualsiasi compito debba svolgere nella scuola, così da prevedere per ciascun insegnante una distribuzione del suo monte ore annuale da spendere, in aula o in un laboratorio o in altra situazione formativa, con gli alunni e in parte con compiti diversi, ma fondamentali, essenziali e ineludibili al fine di promuovere il successo scolastico. In definitiva si delineano quattro ambiti di intervento: la gestione dell'istituto, il sostegno e supporto alla didattica, il sostegno e il supporto alle persone, il raccordo con l'extrascuola.

Gli ambiti di intervento che emergono dalle nuove prospettive di sviluppo della scuola richiedono la costituzione di *équipe* della scuola ed esigono l'assunzione di responsabilità nuove nei confronti degli utenti e di una diversa organizzazione della stessa unità scolastica. Tale aspetto richiama il principio, più volte ribadito nei documenti del magistero, secondo il quale si è esortati a promuovere l'idea di scuola come una comunità educativa.

Nella Lettera dei Vescovi *Per la scuola* troviamo alcuni richiami che risuonano particolarmente attuali. "Nel campo dell'educazione e della scuola - affermano i Vescovi - oggi ancora molte realtà attendono dalle comunità cristiane segni concreti che rivelino l'amore di Dio: il numero crescente di immigrati, che hanno bisogno dell'alfabetizzazione necessaria per inserirsi nella società italiana, e che portano con sé bambini di età scolare; il legame drammatico, soprattutto in alcune zone d'Italia e nelle periferie urbane, tra evasione o abbandono scolastico ed emarginazione sociale, devianza e delinquenza giovanile; il numero crescente di famiglie fragili e smarrite sul piano educativo, incapaci di far fronte alla complessità del rapporto con i figli; la preoccupante eclissi delle grandi tensioni ideali, che porta al ripiegamento su orizzonti sempre più angusti e consumistici.

Per questo ... chiediamo alle nostre comunità ecclesiali la decisione e la fiducia necessarie per ravvivare un'organica pastorale della scuola, per animare la comunità cristiana alla condivisione e all'impegno missionario verso la scuola; per sostenere, orientare e far vivere nella comunione l'impegno dei cristiani che, a vario titolo, vivono nella scuola o operano per essa."(n. 15).

Purtroppo questo forte appello rimane inascoltato in tante realtà ecclesiali. Si possono comprendere le difficoltà di affrontare queste problematiche, che si presentano complesse, ma le esigenze della nuova evangelizzazione e la dimensione missionaria devono indurre la comunità cristiana ad orientare la prassi pastorale nella direzione educativa e, perciò, a scegliere la scuola come un irrinunciabile terreno di impegno.

La pastorale della scuola dovrà curare costantemente tre attenzioni fondamentali: la questione scolastica in genere, con tutte le sue problematiche e la presenza dei cristiani nella scuola, l'insegnamento della religione cattolica, la scuola cattolica. In ogni intervento o scelta tendenti a promuovere la presenza cristiana nella scuola è necessario puntare a tre obiettivi che vengono richiamate nel sussidio dell'Ufficio nazionale *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*.

a) *Incontrare l'uomo*

Se, come dice la *Gaudium et Spes* (n. 22) con l'incarnazione "il Figlio di Dio si è unito in certo modo ad ogni uomo" e la natura umana "è stata anche in noi innalzata ad una dignità sublime", e se rivelando il mistero di Dio, Gesù Cristo "svela anche pienamente l'uomo all'uomo e gli fa nota la sua altissima vocazione", allora ogni gesto concreto di annuncio e di testimonianza del Vangelo di Cristo deve porre al centro la persona per renderle nota e richiamarle incessantemente la sua altissima vocazione e farle scoprire prefigurazioni del Regno negli autentici valori umani che si manifestano nel cammino di faticosa umanizzazione del mondo.

Soprattutto in questo particolare momento della vita scolastica del nostro Paese è necessario che noi ritorniamo sempre alla prospettiva fondamentale di mettere al centro la persona e chiedere alla scuola di rendere sempre più flessibili ed adeguati i propri percorsi e le proprie strutture, così da rispondere all'originalità e alla varietà delle situazioni personali e ambientali.

I principi enunciati nella legge sul riordino dei cicli scolastici lasciano intravedere questa direzione; bisognerà operare attentamente perché non venga abbandonata mentre si passerà ai regolamenti applicativi e alla loro attuazione.

b) *Interpretare le domande dell'uomo*

Nel rispetto del pluralismo, che caratterizza oggi il mondo della scuola come gli altri ambiti della convivenza civile, la pastorale della scuola si muove nelle diverse forme di elaborazione educativa facendo riferimento a quel modello di uomo che ci è dato in Cristo e che si traduce e si esprime nella antropologia cristiana.

A partire da questa visione è fondamentale saper interpretare le domande di senso, che oggi gravano in maniera inquietante, discernere i molteplici "segni dei tempi" e far nascere una nuova cultura del dono, della pace, della solidarietà.

Le questioni multiculturali e multireligiose, le problematiche connesse alla bioetica, che prossimamente entrerà anche nella scuola, quelle dei diritti umani, dell'uso e della distribuzione delle risorse e quelle relative alla diffusione delle nuove tecnologie, richiedono un bagaglio di valori che si traducono in una bussola di orientamento per le scelte esistenziali e professionali.

c) *Scegliere come criterio il servizio*

"L'atteggiamento radicale che orienta l'impegno della Chiesa e dei credenti per la scuola è il servizio, che si propone nelle forme di una dedizione attiva e creativa, di una stima sincera e di un genuino rispetto dei processi e dei contenuti che rendono la scuola idonea a promuovere il pieno sviluppo della persona...

Non bisognerà dimenticare che i criteri dell'incarnazione, della croce e della risurrezione dovranno sempre essere compresenti, per non trasformare l'azione dei credenti in adeguamento passivo o in contrapposizione sterile e presuntuosa alle vicende dell'umanità.

La Chiesa perciò, anche quando entra nella scuola direttamente, come con l'insegnamento della religione cattolica, intende offrire il proprio impegno per l'educazione in questa logica di servizio, pronta a collaborare con ogni uomo di buona volontà perché la scuola sia ciò che deve essere, attuando pienamente la propria vocazione" (*Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, n. 15).

Queste indicazioni si dovranno tradurre operativamente nella scelta di un sostegno concreto ai protagonisti della scuola. Occorre, pertanto, offrire indicazioni, suggerimenti, elaborazioni, proposte, esperienze che portino nella scuola l'anima e i valori educativi.

3. Sul piano operativo

In Italia siamo alla vigilia di un'altra tappa di trasformazione del potere che non attira ancora molta attenzione, ma che non per questo è meno importante. Si tratta del poderoso irrobustimento dei poteri regionali nei confronti di quello centrale. Esso ha già avuto una prima manifestazione nella significativa avvisaglia di federalismo fiscale e che sarà sancito dalla nascita, dopo le imminenti elezioni di aprile, di veri e propri governatori regionali notevolmente indipendenti dai partiti e dotati di ampie facoltà.

Alcuni aspetti importanti dell'attuazione dell'autonomia scolastica si realizzeranno attraverso il trasferimento dei poteri dal Ministero della Pubblica Istruzione alle Regioni. Questa considerazione dimostra l'urgenza di promuovere scelte concrete sul piano organizzativo.

- a) Ancora una volta va, perciò, sottolineato il dovere che ogni comunità cristiana si doti di un ufficio diocesano di pastorale della scuola e, come dice il Sussidio *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*, si promuovano ovunque le "commissioni regionali per la scuola".

Evidentemente il primo livello di intervento, legato anche ad una istanza teologica o al riferimento ad una vera soggettività ecclesiale, rimane quello della diocesi. Tuttavia la necessità di stabilire rapporti istituzionali con gli Enti-Regione, con le nuove figure che sostituiranno i Provveditori agli Studi o con altri soggetti amministrativi, impone l'esigenza di avere un efficiente coordinamento regionale. Esso può anche fungere da stimolo o da supporto per quelle realtà diocesane che sono povere di risorse umane, istituzionali o associative.

Su questa scelta si dovranno investire molte energie e occorrerà operare con sollecitudine, accompagnata da tanta pazienza necessaria per i tempi di realizzazione.

Si potrebbe anche pensare di finalizzare la prossima scuola di formazione, oltre che ai direttori degli uffici diocesani e ai loro collaboratori, anche ai membri delle commissioni regionali.

- b) Già nell'incontro dello scorso anno a Loreto, evidenziando l'importanza del rapporto tra scuola e territorio, era emersa la necessità di rilanciare le presenze associative, sia quelle tradizionali sia quelle legate alle nuove forme di gruppi di più recente costituzione, ma molto diffuse.

Quest'anno abbiamo inteso offrire due segnali significativi nella stessa direzione di impegno pastorale:

- la consegna di un primo strumento elaborato da alcune associazioni che si sono coordinate intorno all'obiettivo di presentarsi al territorio e agli operatori scolastici con una loro progettualità;
- la presentazione, nel corso dei lavori di queste giornate, di alcune testimonianze scelte tra le tante esistenti affinché ci rendiamo conto che esistono molti segnali nuovi e spontanei di presenze e di servizio che è bene conoscere e diffondere.

La conclusione è la seguente: senza gli uffici diocesani e le commissioni regionali manchiamo dell'ossatura e del riferimento necessario interno alla comunità cristiana che le consente di sviluppare la vera dimensione di apertura missionaria verso gli ambienti in cui vivono e operano le persone; è, tuttavia, altrettanto vero che senza le forme associative e la presenza di laici aggregati la Chiesa non può operare efficacemente dentro la scuola.

Da qui l'imperativo di promuovere le aggregazioni e di garantire i necessari punti di coordinamento e di collaborazione per rendere efficace l'azione pastorale.

- c) Una proposta concreta. Ogni regione può impegnarsi a realizzare entro la prossima scuola di formazione, che si farà presumibilmente nella primavera del 2001 un convegno o un seminario di studio a livello regionale, avendo un duplice obiettivo:
- riproporre a livello locale i contenuti delle relazioni svolte a livello nazionale nelle ultime due scuole di formazione, che vertono sostanzialmente sull'autonomia e sui diversi suoi aspetti attuativi;
 - creare, con questa realizzazione un'occasione per fare decollare concretamente il coordinamento regionale in vista del futuro passaggio di poteri alle Regioni e per operare una attenta ricognizione di tutte le forze aggregative presenti sul territorio.
- d) Da ultimo ricordo che a partire dall'inizio del prossimo anno scolastico (settembre 2000) fino al 31 dicembre, ci si dovrà impegnare a promuovere nella scuola la "Campagna per la remissione del debito estero". In cartella trovate una prima bozza di scheda didattica e informativa che sarà completata. In seguito manderemo agli uffici diocesani e alle associazioni un dossier contenente il materiale necessario per questa operazione che è un modo concreto di tradurre il messaggio del Grande Giubileo in scelte di promozione della giustizia e dell'equità sociale.