

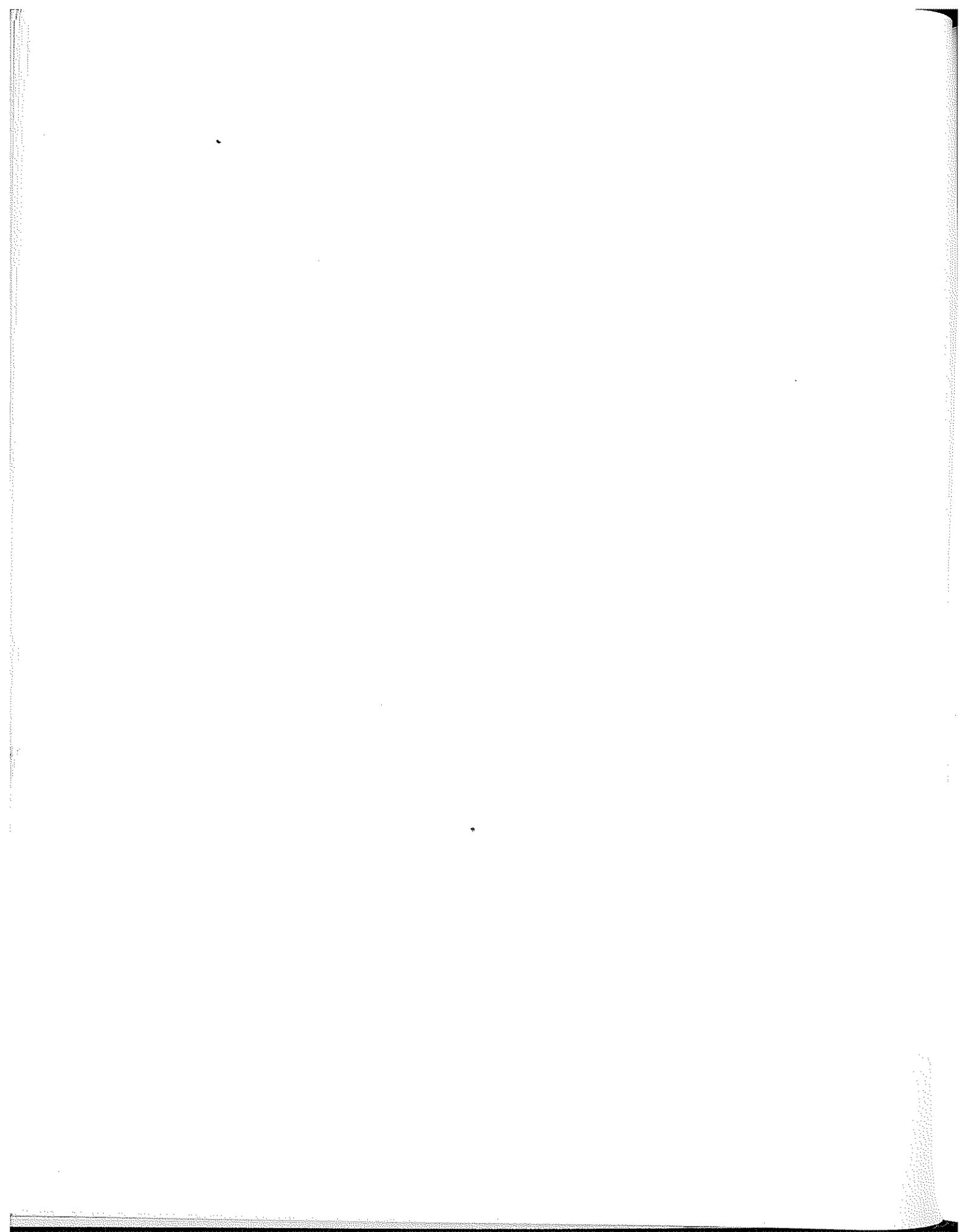
Conferenza Episcopale Italiana

PASTORALE della SCUOLA e dell'UNIVERSITÀ

NOTIZIARIO

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

n. 2 - anno XXI luglio 1996



n. 2 anno XXI
luglio 1996

Sommario

LA PAROLA DEL PAPA

«Gravissimum educationis»: i valori morali e religiosi essenziali in ogni progetto educativo 69

EDITORIALE 71

ATTI

Incontro Nazionale dei Direttori degli Uffici Diocesani di Pastorale della Scuola
Roma, 15-16 aprile 1996

- Le relazioni
L'IRC tra pedagogia e cultura nella scuola italiana (prof. Giuseppe Bertagna) 75
Vangelo della carità: prospettive culturali ed impegno educativo (prof. Luigi Alici) 82

Linee e orientamenti di pastorale della scuola (mons. Giuseppe Pollano) 90

- Comunicazioni di esperienze pastorali

ROMA. "UN PATTO PER LA SCUOLA NELLA CITTÀ". La preparazione del Convegno diocesano "Per la Scuola a Roma" (mons. Manlio Asta) 97

FIRENZE. "LA SCUOLA CATTOLICA NELLA DIOCESI". Un documento della Consulta diocesana di pastorale scolastica (don Dante Carolla) 103

MILANO. LO SPORTELLO SCUOLA 108

LOMBARDIA. CONOSCERE IL PROGETTO EDUCATIVO DI ISTITUTO (PEI). Documento della Consulta regionale di pastorale della scuola (mons. Angelo Brizzolari) 109

SETTORE IRC DELLA CEI. Problemi e prospettive dell'Insegnamento della Religione Cattolica (don Vittorio Bonati) 112

luglio 1996

«GRAVISSIMUM EDUCATIONS»:
I VALORI MORALI E RELIGIOSI ESSENZIALI
IN OGNI PROGETTO EDUCATIVO

Carissimi Fratelli e Sorelle!

L'educazione rappresenta un ambito di vitale importanza nella Chiesa e nella società. Non poteva pertanto, mancare nel magistero del Concilio Vaticano II una riflessione su tale tematica. I Padri conciliari se ne sono occupati specialmente con la Dichiarazione *Gravissimum educationis*, riaffermando il diritto di tutti gli uomini ad una adeguata educazione. Si sono, inoltre preoccupati di precisare i caratteri di una *vera educazione*, che è tale se favorisce lo sviluppo integrale della persona umana «sia in vista del suo fine ultimo, sia in vista del bene delle varie società di cui l'uomo è membro» (1). A tale scopo i fanciulli e i giovani - ha ribadito il Concilio - devono essere aiutati a «sviluppare armonicamente le loro capacità fisiche, morali e intellettuali» e ad acquistare un maturo «senso di responsabilità» nelle loro scelte di vita e nei vari campi dell'attività umana.

Di particolare importanza è, poi, la presenza, nel progetto educativo, dei *valori morali* e degli stessi *valori religiosi*. Questi assumono, ovviamente, un rilievo specifico nell'ambito ecclesiale, dove si formano i discepoli di Cristo, ma non possono mancare, in termini di proposta rispettosa ed attenta alla libertà religiosa, in qualunque percorso formativo, dal momento che tali valori rispondono ad interrogativi profondi e ad una dimensione imprescindibile dell'essere umano (cfr. *ibid.*, 7).

La *Gravissimum educationis* individua una precisa gerarchia tra gli educatori, riconoscendo un compito primario alla *famiglia* e, in particolare, ai *genitori*. Questo non esonera la Chiesa,

la Comunità civile, lo Stato da precise responsabilità in ambito educativo, ma sono soprattutto i genitori che, per il fatto d'aver trasmesso ai figli la vita, ne sono necessariamente «i primi e principali educatori» (*ibid.*, 3).

Grande importanza il Concilio riconosce all'*istituzione scolastica* (cfr. *ibid.*, 5), divenuta irrinunciabile per un'adeguata formazione della gioventù, specialmente di fronte alle sfide della società moderna in costante e rapida evoluzione. Il diritto all'educazione comporta pure il *diritto alla scuola*; spetta, pertanto, allo Stato garantirne il pieno soddisfacimento, sia istituendo proprie scuole, sia sostenendo quelle che, gestite da enti non statali, offrano sufficienti garanzie sul piano dei progetti educativi e per la serietà di funzionamento (cfr. *ibid.*, 6). Sotto questo profilo la *Gravissimum educationis* si è preoccupata di invitare le *scuole cattoliche* a rendere un servizio sempre più qualificato, operando un'*efficace sintesi tra fede e cultura* e contribuendo al bene comune dell'intera società.

Carissimi fratelli e sorelle, volgiamo lo sguardo alla Vergine Santa che, quale Madre del Figlio di Dio, adempì mirabilmente il suo singolare compito "educativo" insieme con lo sposo Giuseppe.

L'atmosfera della casa di Nazareth, ricca di ogni virtù, sia il modello di tutte le strutture e gli ambienti educativi.

Giovanni Paolo II

(dall'Angelus del 4 febbraio 1996)

luglio 1996

EDITORIALE

don Angelo Vincenzo Zani

Il Convegno Ecclesiale di Palermo è stato un evento particolarmente significativo per l'esperienza vissuta da chi vi ha partecipato e per l'intensa riflessione pastorale, radicata nell'annuncio e nella testimonianza della carità, fermento e principio per un rinnovato impegno dei cristiani nella società. L'Ufficio Scuola della CEI, con lo scopo di riprendere la preziosa tradizione di incontrare i Direttori degli Uffici regionali e diocesani della pastorale della scuola, ha voluto ripartire proprio dal Convegno di Palermo per cogliervi le spinte originali e le ispirazioni di fondo che possono rinvigorire la pastorale dell'educazione e della scuola e farla percepire dalla comunità cristiana come una delle vie per contribuire a edificare una società nuova.

Mentre i Convegni Nazionali tematizzano istanze e argomenti particolari della scuola, gli Incontri dei direttori degli uffici diocesani mirano a puntualizzare la situazione complessiva del mondo scolastico nel suo insieme, a coglierne e interpretarne i nodi più problematici, a individuare le modalità per rendere concreto l'impegno della Chiesa di evangelizzare e promuovere i valori umani e di animare le realtà terrene rispettandone l'autonomia.

Sapendo che, soprattutto oggi, la scuola è per i cristiani "una fonte continua di domande, un interlocutore esigente e nello stesso tempo una chiave di lettura, quasi una concentrazione dell'insieme dei fenomeni che caratterizzano il nostro mondo" (FPSOI, 4), la pastorale della scuola si pone al servizio di quella porzione di

umanità che opera nell'ambito scolastico a vantaggio delle giovani generazioni, e offre la testimonianza del "Vangelo della Carità" come criterio ispiratore e principio-guida per una professionalità alta e qualificata quale è quella che viene richiesta dai tempi attuali agli educatori.

Nelle due giornate dell'incontro ricorreva una domanda fondamentale: dove va la scuola del nostro Paese e come possono i cristiani essere al suo interno un fermento vivo e propositivo di valori, di risposte e una presenza di condivisione magari sofferta, ma dialogica e aperta a prospettive nuove?

A tale proposito è stato utile riprendere taluni spunti del Libro Bianco della Comunità Europea su istruzione e formazione, intitolato "Insegnare e apprendere - Verso la società conoscitiva". Nell'intento di tracciare il futuro contesto europeo nel quale l'istituzione scolastica si colloca come fattore fondamentale, in esso si evidenziano i tre capisaldi trainanti che andranno trasformando l'attività economica e i suoi effetti sul funzionamento della nostra società: la nascita e la diffusione della società dell'informazione; il processo di mondializzazione che ha comportato una libera circolazione, senza precedenti, di capitali, beni e servizi; l'accelerazione sempre più rapida delle conoscenze scientifiche e la fabbricazione di progetti tecnologici.

In futuro la posizione di ogni persona nello spazio del sapere e delle competenze sarà decisiva. Infatti la capacità di rinnovarsi a livello personale e la stessa innovazione sociale e strut-

tuale dipenderanno dai nessi fra la produzione del sapere con la ricerca e la sua trasmissione attraverso l'istruzione e la formazione.

In questa prospettiva uno dei vettori principali che dovrà guidare l'adattamento, l'evoluzione e il progresso costante è indubbiamente la formazione, la cui finalità ultima, secondo il Libro Bianco, è quella di sviluppare l'autonomia della persona e le sue capacità professionali, con l'ausilio di tre strumenti fondamentali: una cultura che consenta di accrescere la capacità di cogliere il significato delle cose; un insieme di conoscenze finalizzate a promuovere la persona nelle sue capacità di comprensione e di creatività; una gamma di criteri affinché la persona possa scegliere, valutare e decidere nella piena libertà e con responsabilità.

Con l'orizzonte prospettato dal Libro Bianco si dovranno misurare i sistemi formativi di tutti i Paesi europei, compreso il nostro. Analisi sociologiche approfondite rilevano che in Italia si registra un grave ritardo nel porre mano alle riforme scolastiche.

Le ragioni profonde di una forte deresponsabilizzazione collettiva verso le esigenze di innovazione del patto formativo sono dovute: alla mancata disponibilità ad accettare i costi sociali ed economici di un effettivo processo di modernizzazione del sistema istruttivo; al clima sociale creatosi nel nostro Paese e alla crisi politica che impediscono la possibilità di ripensare globalmente alla revisione generale del sistema scolastico nazionale.

In questo quadro generale la Lettera dei Vescovi *"Per la Scuola"*, con la quale essi hanno voluto riconsegnare il Sussidio dell'Ufficio

Nazionale *"Fare pastorale della scuola oggi in Italia"*, è un segnale evidente di interesse appassionato e di attenzione da parte della Chiesa verso la scuola. Il messaggio di questo breve ma significativo intervento va raccolto e rilanciato affinché tutti i soggetti che operano nella scuola rinnovino atteggiamenti di apertura e di dialogo, di fiducia e di speranza nel grande impegno di collaborazione per risolvere i tanti problemi che affliggono l'istituzione scolastica.

La pastorale della scuola conosce bene quali sono le carenze e i condizionamenti di tipo strutturale e normativo che rendono precario ogni discorso e ogni progetto sulla scuola, e sa che ne deve necessariamente e realisticamente tenere in debito conto; tuttavia essa è mossa dalla ferma convinzione che le vere risorse della scuola sono le persone e, in particolare, ribadisce l'urgenza di reagire alla stanchezza con un fiducioso sforzo di ricerca fatta insieme. In questo modo, sostenuti dalla speranza, anche i cristiani presenti nella scuola potranno contribuire alla costruzione di un orizzonte valoriale comune e condiviso da tutti.

In questo Notiziario pubblichiamo, a mo' di Atti, le relazioni e le comunicazioni svolte nel corso dell'Incontro.

Il tutto costituisce un numero monografico che può essere utilizzato come uno strumento di riflessione e di lavoro per i membri delle Consulte, delle Associazioni e per tutti coloro che operano nell'ambito della pastorale dell'educazione e della scuola nelle regioni e nelle diocesi.

ATTI

Incontro Nazionale dei Direttori degli Uffici Diocesani di Pastorale della Scuola

Roma, 15-16 aprile 1996

LE RELAZIONI

- L'IRC tra pedagogia e cultura nella scuola italiana*
prof. Giuseppe Bertagna pag. 75
- Vangelo della carità: prospettive culturali ed impegno educativo*
prof. Luigi Alici pag. 82
- Linee e orientamenti di pastorale della scuola*
mons. Giuseppe Pollano pag. 90

COMUNICAZIONI DI ESPERIENZE PASTORALI

- ROMA. "UN PATTO PER LA SCUOLA NELLA CITTÀ".
La preparazione del Convegno diocesano Per la Scuola a Roma
(mons. Manlio Asta) pag. 97
- FIRENZE. "LA SCUOLA CATTOLICA NELLA DIOCESI".
Un documento della Consulta diocesana di pastorale scolastica
(don Dante Carolla) pag.103
- MILANO. LO SPORTELLO SCUOLA.
LOMBARDIA. CONOSCERE IL PROGETTO EDUCATIVO DI ISTITUTO (PEI).
Documento della Consulta Regionale per la Pastorale della Scuola
(mons. Angelo Brizzolari) pag.108
- SETTORE IRC DELLA CEI.
Problemi e prospettive dell'insegnamento della religione cattolica
(don Vittorio Bonati) pag.112

luglio 1996

INCONTRO NAZIONALE DIRETTORI DIOCESANI

L'IRC TRA PEDAGOGIA E CULTURA NELLA SCUOLA ITALIANA

prof. Giuseppe BERTAGNA

I. - Nonostante gli annunci funebri che li hanno riguardati, più volte e per molto tempo, Dio e la religione continuano ad essere vivissimi protagonisti della cultura contemporanea del nostro Paese. Non è questa la sede per procedere al censimento, ma basta scorrere i titoli dei libri e dei corsi universitari che riguardano l'uno e l'altro argomento per accorgersene.

Di più: Dio e la religione sono presenti in maniera nuova, originale, liberati dai paludamenti che spesso li avevano finora appesantiti. Per questo sono segni talvolta straordinari di provocazione, di dibattito e di scompaginamento delle (pseudo)certezze acquisite in tempi di generale e, in apparenza, irreversibile *appeasement* secolarista e consumista.

Il disincantamento sembra essersi addirittura rovesciato di verso, nella ricerca culturale italiana attualmente più stimolante ed avanzata. Non sono più Dio e la religione spogliati dei loro misteri dalla naturale luce del mondo (la scienza, la logica, la forza determinante degli istinti); non sono più catturati senza residui e smascherati nella loro pretesa indipendenza. Sono Dio e la religione che smascherano il carattere illusorio di una luce naturale del mondo tronfia di sé, senza ombre e senza incrinature, che pensa di far dipendere da sé anche l'indipendente. Il programma di un «sapere assoluto» e di una filosofia trasformata in sofiascienza, che sembrava in procinto di instaurare il proprio governo 'illuminato' su tutto e sul Tutto, si è, infatti, scoperto impotente.

La *Stimmung* dominante nell'attuale dibattito culturale di frontiera è, perciò, qualificata

dal confronto cruciale con la teologia del totalmente Altro che nello s-velarsi si ri-vela di nuovo (B. Forte), con la filosofia dell'Inizio (M. Cacciari), con la filosofia della Fede (G. Vattimo, D. Antiseri), della Religione (sulla lezione di Prini e Mancini, M. Olivetti, R. Fabris, F. Brezzi), del Mistero (F. Rella), dell'En-dia-di (due in uno, V. Vitiello e U. Curi). Le 'storie della filosofia' riscoprono l'importanza della teologia e della religione, oltre che della scienza e della tecnica, nella costruzione delle civiltà in generale e della nostra in particolare (T. Gregory).

La domanda metafisica, quella che, su ogni cosa, si pone dal punto di vista del Tutto (o del Fondamento/Fine) e non si accontenta della predicazione del particolare (E. Agazzi, E. Berti), si riafferma, dunque, insuperabile. Le si potranno dare, come accade, risposte controverse; a volte, incompatibili. L'aveva già insegnato Kant, nella *Dialettica trascendentale*: ma le risposte non possono essere taciute.

Può aver ragione, ad esempio, chi osserva che, sul piano della storiografia culturale, vivremo una nuova stagione gnostica: tutto questo pensare Dio, l'Inizio, la Fede, la Religione, il Mistero, l'Unità del Doppio, il Tutto, di cui si parla nei circoli culturali e nelle aule universitarie più vigili, non sarebbe altro che una riedizione del tentativo di ridurre a ragione la Rivelazione cristiana, pensando l'impensabile, misurando l'incommensurabile.

Viceversa, può avere dalla sua qualche ragione chi vede, in questa stagione filosofico-culturale, una neoderiva irrazionalistica, nella

versione ora fideistica ora nichilistica.

Nell'uno e nell'altro caso, però, un tratto comune: si argomenta o si testimonia la circostanza che nessun uomo e nessuna società possono vivere senza una *paidéia*, una concezione globale del Tutto; e, allo stesso tempo, che nessuna *paidéia*, come ci ha ammonito l'ermeneutica, è in grado di evacuare il paradosso metafisico del parlare del Tutto essendo parte, del cominciare essendo già cominciati, dell'essere testo da tessere essendo già tessuti, e così via.

Solo l'amputazione di uno dei due termini necessari del paradosso può ridurlo, direbbe Maritain, ad un problema logicamente risolvibile, e, magari, politicamente neutralizzabile. Ma se si abbraccia questa direzione, è come se il paradosso si dovesse riproporre ad un livello ancora più profondo. Dio e la religione sono il tappo di sughero che scompare perché immerso a forza nell'acqua, ma che una volta che si è sicuri di averlo inabissato ad una profondità che si presume senza ritorno, riaffiora, invece, con una rapidità sconcertante.

Il messaggio e l'insegnamento che si può ricavare dal ritorno di attenzione ai temi di Dio e della religione che si sta registrando nelle punte più avanzate della nostra cultura è, quindi, il seguente. Non c'è cultura, *Gestalt* che dia senso alle cose e alla vita, *paidéia*, concezione del mondo, metafisica, educazione possibili, tutti concetti, del resto, intercambiabili e, per certi aspetti, sovrapponibili, se non ci confronta, con la serietà intellettuale e la drammaticità esistenziale che il compito esige, con il problema di Dio e della religione. In questo senso, sarebbe 'rivoluzionario' cominciare anche da noi la strategia che, secondo Toqueville, sarebbe, a suo tempo, intervenuta in America: liberare Dio e la religione nella vita individuale e collettiva, non liberarsi da Dio e dalla religione; spingere ciascuno e tutti a considerare valore scegliere il dio e la religione che si considera garanzia per il senso della propria vita e per il mantenimento e la promozione della identità comunitaria, non essere complici della speranza ingannevole di poter trovare il senso della vita e l'identità collettiva rimuovendo Dio e la religione, o surrogandoli con ciò che essi non

sono: la scienza, la moda, il piacere, il consumo, la tecnica ecc, tutti, alla fine, pascaliani divertimenti. Fare i conti, insomma, direbbe ancora Locke, come singoli e come comunità, con la libertà di religione, non dalla religione. E ingaggiare, sempre come singoli e come comunità, con Dio, quel faccia a faccia, o, biblicamente, quello Ischianal a 'taccia' sperimentato con tremore da Mosè sul Sinai, per parlare a, con Lui (M. Buber) o, almeno, di Lui, con la radicalità, la paradossalità e, perfino, in qualche caso, vedi Giobbe, la sfrontatezza che l'impresa comporta.

Da questo punto di vista, il rischio individuale e sociale non è maturare, in qualche occasione, l'impressione di parlare con Nulla; e nemmeno negare, per tante ragioni, che Dio esista e che la religione sia l'orizzonte di senso indispensabile per ciascuno e per tutti. Sono esperienze rese possibili dalla libertà dell'uomo e, nondimeno, dall'incommensurabilità tra la grandezza dell'uomo e quella di Dio, tra le nostre capacità di indagine e la profondità dei contenuti, quando sono autentici, della religione. Dall'Angelo Silesio de *il pellegrino cherubico* I, 200 («Dio è propriamente nulla: e se qualcosa è, lo è soltanto in me, in quanto mi ha eletto») al N. Cusano del *De Deo abscondito* («Se Dio non può essere chiamato 'nulla' è perché anche 'nulla', è un nome»); dalla «notte oscura» di S. Giovanni della Croce alla «notte del nulla» di S. Teresa di Lisieux la stessa mistica ci ha abituato ad espressioni talmente forti da apparire quasi blasfeme. D'altro canto, non è da oggi che si sa che la conoscenza conduce alla «nube della non conoscenza»: il linguaggio crolla nell'esprimere Dio e la religione; niente di più facile che scambiare qualche volta questa inadeguatezza espressiva per inesistenza del contenuto da esprimere.

Il rischio individuale e sociale più pericoloso, insomma, non è il brivido dell'ateismo. E' piuttosto quello dell'indifferenza o dell'idolatria: non cogliere la posta in gioco, ridurre il tragico a farsa, sostituire Dio e la religione con dèi e riti caricaturali, indulgere al politeismo mondano, vivere volando basso, come il buon Homais di *Madame Bovary*.

E' vero, anche a livello culturale, c'è ancora

chi, sull'onda dell'Europa illuminista prima e positivista e neopositivista poi oppure sull'onda di una ripresa dell'assoluta epistemicità del pensiero autenticamente filosofico, ritiene di dover riprendere e rilanciare il programma della liberazione da Dio e dalla religione, soprattutto dal Dio e dalla religione cattolica (cfr. per esempio, da un lato, P. Flores d'Arcais oppure E. Scalfari; dall'altro, E. Severino).

E' indubbio, però, che anche questo programma è oggi avanzato, almeno a livello di dibattito culturale (cfr. ad esempio quello aperto dalla rivista *Liberal* o da *Avvenire* o *La Repubblica*), con un'attenzione inedita alle problematiche sollevate da quello che gli si contrappone. Un modo diverso, per ribadire che Dio e la religione restano il problema ineludibile della nostra cultura e della *paidéia* nella quale dovrebbero crescere i nostri giovani e la nostra società.

2 - Forse pecco di schematismo. Non credo, però, che la *Gestalt* paidetica che contraddistingue la scuola contemporanea e che quest'ultima dovrebbe impiegare per educare le giovani generazioni consideri in maniera adeguata e valuti nucleo essenziale dell'educazione scolastica nella società di fine secolo il problema di Dio e della religione.

Non parlo del piano pratico, effettuale. A questo livello può ben capitare. L'urgenza di risolvere problemi più concreti, dalle aule alla densità eccessiva di programmi e piani di studio, dal bisogno di educare alla salute a quello di assicurare socialmente l'abitudine ad un minimo di legalità ecc.; la naturale inclinazione a preferire l'incontro con temi meno inquietanti ed impervi; l'assenza di 'educatori' all'altezza culturale e professionale delle sfide che vengono loro poste dalle piste di ricerca abbozzate bastano a giustificare la circostanza. Del resto, è sempre accaduto che esistesse una distanza, anche nell'educazione scolastica, tra ciò che *sarebbe bene e si dovrebbe fare*, in teoria, e ciò che *si fa*, nel concreto.

Parlo proprio della teoria e della pedagogia della scuola in quanto tale. A questo proposito, è come se fosse intervenuta una demarca-

zione intenzionale e programmatica. La scuola contemporanea sarebbe riconosciuta come tale, e riceverebbe, oltre che legittimazione pedagogica, consenso politico e sociale, nella misura in cui consegnasse, in maniera implicita o esplicita, il seguente messaggio. Dio e la religione devono stare alla cultura e alla *paidéia* scolastica come l'IRC concordataria è venuta di fatto a porsi nei confronti delle altre discipline del curriculum. Un qualcosa di aggiuntivo, di appendicolare, addirittura di facoltativo. I non avvalentisi possono "uscire da scuola".

Allo stesso modo, si pensa (laicamente?) che la scuola possa educare una persona anche senza avergli fatto ingaggiare con Dio e la religione il contenzioso culturale ed esistenziale che meritano. Si agisce, perciò, da un lato, nel presupposto che il senso del sapere disciplinare specifico (la matematica, la storia, la grammatica, ... l'economia, il diritto ecc.), non abbia relazione significativa con il senso che proviene dalla presenza o dall'assenza di Dio e della religione nell'interpretazione del mondo e della vita; e, ancora di più, nel presupposto che non avesse mai maturato tale relazione sul piano storico-critico, oppure che essa dipenda da un decisionismo soggettivo, intuizionistico alla Moore e alla Prichard o emotivistico alla Aver. Dall'altro lato, si agisce nell'implicita convinzione che la scuola debba soltanto o soprattutto insegnare 'tecniche', 'abilità', 'conoscenze scientifiche', lasciando alla libera e privata deliberazione delle singole coscienze la decisione circa l'approfondimento dei significati personali e sociali di cui Dio e la religione sono pretesto e testimonianza. Un intuizionismo o un emotivismo, in sostanza, che da criterio etico-politico personale si trasforma in criterio etico-politico sociale.

La pur problematica impostazione suggerita dalle linee di ricerca riassunte al punto 1 - non legittima, tuttavia, queste scelte. I nessi teologia, religione, storia, filosofia, scienza, arte, tecnologie e società sono molto più istituzionali ed obbligatori di quanto lasci immaginare il metamessaggio della teoria e della pedagogia della scuola ancora egemone. In modi nuovi e adeguati alle mutate consapevolezze teoretiche ed esistenziali dei tempi, infatti, riaffiora il nu-

cleo del pensiero organico di un Rosmini o di un Gentile, tutt'altro che inclini ad attribuire un ruolo ornamentale e facoltativo a Dio e alla religione nella paidéia che deve accompagnare la maturazione delle persone, della società e della cultura, anche attraverso la mediazione dell'educazione scolastica.

3 - Ma perché, se la diagnosi appena pronunciata è plausibile, si assiste ad un'anacronia così palese tra i temi, le sensibilità, i problemi sollevati dalla ricerca culturale attualmente più avanzata e stimolante ed i temi, le sensibilità, i problemi reputati tuttora prioritari dalla paidéia scolastica vigente? I fattori che possono, in qualche modo, spiegare questa distanza sono numerosi. Ne citiamo almeno tre, sul piano generale.

Il primo può scaturire da un'ingenuità metodologica: pensare che i temi, le sensibilità, i problemi sollevati dalla ricerca culturale attualmente più avanzata e stimolante trascorrono per contagio spontaneo e per virtù persuasiva intrinseca nella paidéia della società contemporanea in generale e della scuola in particolare. In verità, i percorsi dell'«egemonia» paidetica nel tessuto sociale e in quello scolastico non sono per nulla lineari. Inoltre, nella costruzione di un'*ethos* e di una *Gestalt* complessiva, oggi, più che le varie e seppur pregevoli elaborazioni degli intellettuali citati all'inizio, conterebbero gli orientamenti trasmessi dai mass media e dalle tecnoburocrazie dominanti; orientamenti che sembrano tutt'altro che improntati alla sostanza di tali richiamate elaborazioni. Se si considera, infine, che il circuito esistente tra la ricerca militante e la scuola, un tempo forse più fluido, si sarebbe viepiù sclerotizzato, se non addirittura interrotto, la distanza prima evocata non dovrebbe sorprendere. I risultati della ricerca che non si traducono in tecnoscienza finiscono, così, per rimanere patrimonio di un cenacolo elitario, forse di alto profilo testimoniale ma di scarsa influenza.

Una seconda ragione potrebbe essere identificata nell'inerzia strutturale che, anche nei casi di apertura all'eventuale *Zeitgeist* emer-

gente, accompagnerebbe il funzionamento di ogni istituzione e della istituzione scuola in particolare. In questo senso, ce lo ha insegnato N. Luhmann, la scuola resisterebbe per principio ai cambiamenti introdotti dalla cultura e dalla pratica sociale: tenderebbe a mantenere il più a lungo possibile la propria autoreferenzialità. Il 'cambiamento scolastico, paidetico o metodologico fa in questo poca differenza, è un processo lento e stratificato, peraltro esposto a pesanti regressioni se non accompagnato da una coerente 'politica', di sostegno e di incentivo.

Un terzo fattore potrebbe risiedere nella storia peculiare della pedagogia nel nostro secolo. Partita filosofica, la pedagogia ha cercato di superare questa sua ancillarità rivendicandosi 'scientifica'. A seconda delle epistemologie è così diventata «scienze dell'educazione» o «Scienza dell'educazione». Nell'uno e nell'altro caso, comunque si è costituita spostando i propri valori, metodi e contenuti di identificazione da quelli ricavabili dalla ricerca filosofica a quelli resi disponibili dalla ricerca empirica. Qualcuno ha addirittura proposto di chiamare la pedagogia semplicemente didattica, quasi a sigillare l'irreversibilità di una transizione. In questo contesto, è abbastanza naturale che la teoria e la pedagogia della scuola abbiano a mano a mano dislocato la propria attenzione più sugli aspetti empirici ed applicativi del loro costituirsi (regole della didattica e della didassi, gli strumenti docimologici, i metodi per le osservazioni sistematiche, la testistica statistica per la diagnosi e la valutazione, i metodi della programmazione ecc.) che sulle dimensioni afferenti alla filosofia dell'educazione e della cultura.

4 - Questi fattori generali spiegano, senza dubbio, tutti e a vario titolo, la distanza rinvenuta tra i temi, le sensibilità, i problemi della ricerca, da un lato, e gli stessi elementi sollecitati dalla paidéia scolastica vigente, dall'altro lato. Paradossalmente, tuttavia, è possibile addebitare la responsabilità del mantenimento di tale distanza anche ad un fattore più specifico, che, invece, a prima vista, si sarebbe tentati di rico-

noscere innocente. Mi riferisco al modo con cui la Religione cattolica stessa ha tentato di accreditarsi in questi ultimi dieci anni, dopo la firma del Concordato del 1984 e dell'Intesa dell'anno successivo, come disciplina scolastica e come sorgente di *paidéia* educativa scolastica.

Il punto 2 dell'art. 9 del Concordato è conosciuto. Non è il caso di riportarlo. mi soffermo, invece, sul noto inciso che impone l'IRC «nel quadro delle finalità della scuola». Sembra che, con l'espressione «finalità della scuola», alcuni dei componenti della Commissione mista Santa Sede e Stato italiano che stesero il testo del Concordato intendessero semplicemente dire che l'IRC doveva seguire e rispettare le norme che regolamentano tutti gli altri insegnamenti previsti nei curricoli della scuola, nonché l'ordinaria funzionalità di questa istituzione.

Cum ad verbum et non *ad sententiam*, però, l'espressione «finalità della scuola» ha una referenza semantica non solo giuridico-normativa-organizzativa ma anche autonomamente pedagogica e di filosofia dell'educazione. In questa prospettiva, significa che l'IRC, al pari di tutti gli altri insegnamenti scolastici, non vale in se stesso, perché trasmette valori e conoscenze oggettivamente importanti, ma è apprezzabile in quanto e se strumento per fare ogni persona sempre più persona, per rendere, cioè, ciascuno, soggettivamente, sempre migliore e sempre più capace di ragionare, spiegare, giudicare, gustare il bello, esprimersi, comunicare, lavorare, stare con gli altri, scoprire il senso del proprio e dell'altrui esserci, amare, comprendere di più il mondo, agire bene, liberarsi dai condizionamenti e dai determinismi ecc. In altre parole, se l'IRC è 'educativa'.

Nessuno, e tantomeno chi ne ha sempre difeso la presenza insostituibile nella scuola, ha mai respinto, evidentemente, il principio della strumentalità dell'IRC, al pari, del resto, di ogni altro insegnamento scolastico, rispetto all'educazione di ciascuno. E' rimasto sempre sottinteso che i *saperi* (l'istruzione) e i *saper fare* (la formazione) promossi dalla scuola, quelli implicati dall'IRC compreso, hanno significato solo se si trasformano in *saper essere* ed essere di ciascuno.

La prospettiva, tuttavia, è stata data talmente per scontata da risultare, di fatto, in troppe occasioni, dimenticata. O meglio ancora: si è pensato che quanto più la scuola *istruisse e formasse* bene, nel senso di insegnare concetti, conoscenze, competenze, abilità in maniera organica e coerente con la semantica, la sintassi e i metodi di ogni sapere disciplinare, oltre che tenendo conto della capacità mentale degli allievi di impadronirsi di tali conoscenze, concetti, competenze, abilità, tanto più essa sarebbe risultata in sé, per principio, educativa, e non sarebbe mai degenerata nello stereotipo nozionistico (in quanto *istruzione*) o nell'addestramento esecutivo e meccanico (in quanto *formazione*).

Ha allargato i margini di questo fraintendimento anche la particolare stagione vissuta dalla pedagogia della scuola negli anni ottanta. Soprattutto in occasione dei dibattiti sulla riforma della scuola elementare (1980-1990), pareva che professionalità docente e qualità della scuola dovessero significare soltanto o perlomeno soprattutto abbandonare le 'didattiche, artigianali ed approssimate tipiche di una certa tradizione per sostituirle con una didattica scientifica', ispirata ora allo strutturalismo (nella versione sia *problem solving/psicologia della forma* sia *clinico piagetiana* e della ricerca ambientale) ora al comportamentismo (*mastery learning, pedagogia per obiettivi*) ora al cognitivismo (*didattica per concetti*).

Il risultato è stata una doppia enfasi: quella sulle discipline di studio (*natura, struttura, metodi peculiari, inferenze logiche, campi semantici ecc.*); quella sulle teorie dell'apprendimento attraverso le quali favorire la trasmissione delle discipline di studio. Oggettivismo epistemologico, da una parte; psicologismo, dall'altra.

L'IRC, per suo conto, non si è sottratta all'influenza di queste dinamiche generali. Ha anzi offerto l'impressione di seguirle, senza esibirne con vigore limiti e parzialità.

In questo modo, il suo collocarsi «nelle finalità della scuola» ha riguardato soprattutto due direzioni. Quella relativa alla sua autocomprensione come disciplina di studio (la questione dei contenuti, il problema del metodo: *induttivo, deduttivo, le caratteristiche del linguaggio, la*

congruenza tra questi elementi). Quella, a dire il vero abbracciata con minor convinzione e maggiore sbrigliatività, ma pur sempre privilegiata rispetto ad altre possibili, relativa all'esplorazione delle teorie dell'apprendimento che, nel corso dell'età evolutiva, avrebbero meglio consentito l'insegnamento degli elementi "epistemologicamente corretti" della disciplina di studio.

Non voglio dire che questo processo sia stato negativo. Sarebbe ingeneroso. Esso, però, se è ed è stato prezioso per ciò che ha affermato e portato all'attenzione, è ed è stato deviante o perfino, in certi casi, ingannevole per ciò che ha ignorato o negato.

La centratura epistemologica e, per certi aspetti, psicologica sulla disciplina ha infatti avuto effetti scotomizzanti che nel caso dell'IRC, data la sua importanza strategica nella definizione della concezione globale su sé e gli altri, sul mondo, su Dio, sono particolarmente gravi.

L'IRC si è, infatti e anzitutto, ripiegato sul piano culturale generale. Da occasione per una riflessione critica e di ampio respiro sul ruolo della religione nella *paidéia* individuale e collettiva implicita e/o esplicita nella società e nei curricoli scolastici si è trovato a svolgere una funzione auto-critica sul suo essere o non essere corrispondente ai canoni contingentemente stabiliti per definire la 'scolasticità', di un insegnamento. Invece che aver la forza di dialogare in maniera anche dialettica *ad extra*, con le altre discipline, con gli altri docenti, con i mass media, con la società ed i suoi modelli, ha finito per riflettersi *ad infra*, sulla difensiva, e per perdere il suo naturale carattere *paideticamente* espansivo.

In secondo luogo, grazie all'insistenza sulla questione dell'identità e dei metodi della disciplina in quanto 'scolastica', con annesse preoccupazioni di interpretare in maniera adeguata i Programmi, l'IRC ha trascurato di fatto il confronto con l'evoluzione della ricerca teologica ad essa coeva e ha divaricato rispetto ad essa i propri interessi e le proprie linee di presentazione professionale. Mentre l'IRC discuteva di aderenza dei libri di testo ai Programmi, o di metodi esperienziali o sistematici, o di

Unità didattiche o di nuove modalità per la verifica e la valutazione, o di programmazioni di classe e di istituto, in altre parole tentava di guadagnare sul campo la qualifica della 'scolasticità', la ricerca teologica cambiava a mano a mano pelle e paradigma senza che l'IRC ne metabolizzasse i possibili riflessi sulla *paidéia* e sull'organizzazione scolastica. E mentre l'IRC veniva a mano a mano riducendo la propria centralità nel dialogo con le altre discipline del curriculum scolastico, la ricerca teologica più innovativa veniva a mano a mano guadagnando un rapporto costante e decisivo con la filosofia, la scienza, la linguistica e la letteratura, la politica, l'etica, l'arte, l'economia: si meritava, in polemica o in consenso, un rispetto che, invece, l'IRC non riusciva a mantenere. D'altra parte, l'affrontamento del problema di Dio e della religione si palesa oggi, sul piano critico-culturale, che è poi quello più importante in una prospettiva di istruzione e di formazione educativa, molto diverso da quello di 10 anni fa: non solo sul piano dei metodi ma soprattutto su quello dei risultati della ricerca in termini di contenuti, sensibilità culturali, orizzonti di significato, aperture interdisciplinari. L'attenzione alla 'scolasticità', avrebbe al contrario privato l'IRC dell'opportunità di riflettere con i dovuti approfondimenti anche pedagogici su questi aspetti.

L'IRC, in terzo luogo, al posto di correggere, ha finito per confermare, indulgendovi anch'essa, lo strabismo educativo che continua "ad affliggere la teoria e la pratica della scuola attuale. Se esiste, infatti, una disciplina che, per il suo carattere particolare, dovrebbe essere del tutto consapevole della circostanza che nessun proprio sapere o saper fare può reggere da solo, senza diventare essere e saper essere di ciascun docente e di ciascun allievo questa dovrebbe essere l'IRC.

Le equazioni di secondo grado si possono imparare anche soltanto perché utili. Non è esaltante, ma di fatto capita. In questo senso, per quanto l'operazione sia faticosa ed indigesta, se ne può imporre l'apprendimento in modi soltanto mnemonici e meccanici, senza impiegarle come straordinarie occasioni per capire *perché* e *a quali condizioni* rendono maggior-

mente capaci di ragionare, spiegare, giudicare, gustare il bello, esprimersi, comunicare, lavorare, stare con gli altri, scoprire il senso del proprio e dell'altrui esserci, amare, comprendere di più il mondo, agire bene, liberarsi dai condizionamenti e dai determinismi ecc.

Comportarsi, tuttavia, in modo analogo con Gesù Cristo o con i comandamenti è molto più difficile. E non solo perché i giovani, l'anno successivo, non avrebbero più motivazioni per scegliere l'IRC, ma non meno perché ripugna al senso comune l'idea di una religione 'saputa' meccanicamente, tanto per 'saperla', ma influente sull'essere, sulla vita, sulla libertà di ciascuno.

La natura educativa dell'IRC 'scolastico' si impone, quindi, con un'evidenza ancora superiore a quella, già rilevante, che interessa qualsiasi altra disciplina.

Per qualificare educativo' qualsiasi insegnamento scolastico, tuttavia, serve che le condizioni di intelligibilità di cui esso è espressione e che esso impiega per presentarsi non siano incompatibili con quelle di cui l'educando è a sua volta espressione e che a sua volta impiega per conoscere e comprendere. Detto in parole più astratte, occorre censire la *paidéia*, la *Gestalt*, il modo globale di cogliere e di comprendere dell'allievo: costituisce, infatti, la sua precomprensione di tutto ed è allo stesso tempo la base che autorizza il rapporto con tutto e tutti. Inoltre, occorre avere la medesima consapevolezza riguardo a sé e al sapere che si propone. Solo a questo punto, si attiva la possibilità della ricorsività critica tra la *paidéia* a cui ciascuno aderisce e di cui è espressione e la o le *paidéie* con cui viene a contatto e di cui sono espressione gli altri, se diversi da lui. L'educazione è questo esplorare l'intelligibilità reciproca e rinsaldare, modificare, integrare in meglio e al meglio la concezione globale su sé, gli altri, il mondo, Dio, tutto ciò che ci circonda e che sentiamo essere, senza la quale nessun uomo può farsi tale.

Procedere in questa direzione nella scuola, però, vuol dire personalizzare davvero e fino in fondo ogni conoscenza ed ogni esperienza; fermarsi su di essa per il tempo, per il dialogo interpersonale necessario e con il percorso

metodologico necessario (individualizzazione); essere attenti ai riflessi ogni volta multipli, integrali di ogni intervento relazionale, didattico, organizzativo, perché qualsiasi *sapere* o *saper fare* scolastico disciplinare ha collegamenti con *tutta la persona* e conseguenze su tutta la persona. Propositi impraticabili con una scuola compressa di contenuti, di obiettivi, di esperienze perché volenterosamente ispirata da programmi pretenziosi. In questo caso, si rischia di dimenticare che istruzione e formazione scolastica hanno senso se sono 'educative'.

La scuola che abbiamo, ma ancor di più la scuola che sembra che si voglia per il futuro (penso alle sperimentazioni che si candidano ad anticipazioni della riforma della scuola secondaria superiore) cade sotto il rasoio di questa critica. Tante discipline, programmi densi, mille 'educazioni' a cui badare (stradale, alla salute, alla legalità, all'ambiente, al teatro, alle pari opportunità, all'intercultura, alle nuove tecnologie, all'Europa, ai beni ambientali, ai diritti umani, alla pace, al cinema, all'agonismo sportivo) Un'ingordigia quantitativa incontenibile.

L'IRC non è a mio avviso riuscita a dimostrare di provenire per tradizione e di sposare per prospettiva un'altra logica; precisamente quella che si articola nei seguenti punti: - non apparire una disciplina che si aggiunge alle altre, ma piuttosto un orizzonte di senso che feconda tutti i saperi e i saper fare scolastici;

- non fare concorrenza ai Programmi delle altre discipline in fatto di estensione, pretenziosità e complessità, ma testimoniare di mirare a uno o due temi forti per anno, tali che possano impregnare in profondità individualizzata e personalizzata ciascun allievo;
- non accontentarsi di essere un insegnamento, ma dimostrare che è il luogo di intersezione per la *paidéia* individuale e collettiva con cui la scuola è chiamata a confrontarsi e che, nello stesso tempo, deve promuovere; - non mirare ad essere accolta dalla scuola quasi che la 'scolasticità' fosse la sua legittimazione, ma restare coscienza critica della scuola e della qualità dei processi educativi che vi si celebrano.

VANGELO DELLA CARITÀ: PROSPETTIVE CULTURALI E IMPEGNO EDUCATIVO

prof. Luigi ALICI

La riflessione che tenterò di sviluppare tiene conto di quella esigenza di una nuova *paideia* sulla quale il prof. Bertagna si è soffermato e cercherà di esplorarne il retroterra culturale. Si tratta di una riflessione non facile, che esige una sintesi, o almeno una chiave di lettura, relativa ai principali orientamenti culturali del nostro tempo. Su questo tema esistono tanti contributi di carattere analitico su questioni specifiche, ma sono piuttosto pochi i tentativi di sintesi e di discernimento delle linee di fondo. Mi impegnerò in questa direzione, scusandomi sin d'ora perché dovrò limitarmi a suggerire alcune linee, con quella provvisorietà del discorso che il tema stesso impone. Il filosofo è, in fondo, uno "specialista in idee generali" e il rischio che si deve correre è camminare sul filo di queste idee generali senza cadere nella genericità.

Cercherò di articolare il mio discorso in alcuni momenti fondamentali. In un primo momento tenterò di individuare alcune delle sfide che emergono dall'attuale contesto culturale sul piano della cultura propriamente detta, di quella che potremmo chiamare *cultura riflessa*, per differenziarla dalla cultura che investe il piano del *costume* e del *vissuto religioso*.

1. A livello culturale è ormai vivo e già abbastanza articolato un dibattito sul tema della crisi del pensiero moderno e sul tentativo di giudicare questa crisi a partire da un crinale di idee e di orientamenti valoriali che già si avver-

tono in qualche misura lontani dalla modernità. Il termine "post-moderno", che viene adoperato in maniera ancora largamente imprecisa, tende a sottolineare la consapevolezza di uno strappo, di una distanza, di una condivisione - ormai perduta - con la maggior parte di quelle idee forti nelle quali si era riconosciuta la modernità e la cultura illuministica. Una modernità che era nata e si era sviluppata come il tentativo di mettere nelle mani dell'uomo uno strumento forte, la ragione, in grado di imporre alla storia delle progettualità rigide, realizzando le quali si potevano cogliere degli orizzonti di senso autosufficienti e - da un certo punto di vista - salvifici sia pure a livello intra-mondano.

Appartiene al bilancio della cultura illuministica la consapevolezza che - per certi aspetti - questo pensiero forte non rappresentava altro che un tentativo di secolarizzazione della tradizione cristiana, per usare l'espressione di Ernst Bloch, una specie di "religione in eredità". L'eredità secolarizzata della religione consisteva, in fondo, nella consapevolezza che la storia "si salva da sola", attraverso quel potente strumento di discernimento di senso che è la razionalità. Questa crisi si è sviluppata - come è noto - attraverso una disarticolazione del sistema e una progressiva erosione di fiducia nella ragione. Mentre a livello culturale maturavano forme sempre più radicali di sospetto nei confronti di questa presunzione di onnipotenza, continuavano a rimanere in vigore alcune semplificazioni ideologiche che rap-

presentavano una specie di braccio secolare di una filosofia forte, a livello di riflessione e di dibattito culturale già entrata in crisi. Con il decomporsi di alcune ideologie, si è consumato l'epilogo di questa crisi della modernità e si va consolidando la consapevolezza di vivere in una società complessa, dove la complessità indica la sconfitta del potere unificante della ragione: non esiste un "collante dialettico" capace di mettere insieme le varie spinte ideali, valoriali e comportamentali attorno alle quali si costruisce la società. La ragione perciò si rassegna a raccontare il vissuto rinunciando progressivamente a costruire una sintesi unitaria.

2. Si stanno sviluppando, da questo punto di vista, varie tradizioni culturali che riflettono su questa crisi. Rispetto a quei valori forti che caratterizzavano la cultura illuministica - l'antropocentrismo, il razionalismo, lo storicismo - gradualmente si tende a riprendere queste tematiche e a trascriverle in un contesto più sfumato, meno rigido, più pluralistico, di un pluralismo spinto fino al limite di un relativismo estremo. Così l'antropocentrismo si capovolge in biocentrismo; al primato dell'uomo si sostituisce l'attenzione alla biosfera come un mondo di equilibri delicati, fondamentalmente costituito da risorse finite, che stimolano e pongono in primo piano il tema della responsabilità.

Uno degli articoli che ho suggerito nella bibliografia è di M. Orsi, il quale tende ad interpretare in senso positivo questa cifra della post-modernità. La cultura non è più la sublimazione ideale della natura. Ritorna in primo piano il tema della natura e delle sue risorse finite, che pone il problema del limite e della responsabilità che i viventi devono assumere nei confronti della natura stessa. Quindi un post-moderno non inteso in termini puramente evasivi o estetizzanti, ma come la consapevolezza di dover far fronte ad una situazione nella quale è in pericolo il futuro stesso della biosfera. E' un po' il tema che ritroviamo anche nella *Sollicitudo Rei Socialis*, il tema del passaggio dall'interdipendenza alla solidarietà.

Nello stesso tempo cambia anche l'idea di

ragione. Con una battuta, inevitabilmente semplificante, potremmo dire che dalla ragione illuministica, che esprimeva una cultura declinata prevalentemente in senso universale, perché era in grado di raccogliere al proprio interno l'universalità dei diritti dell'uomo, ossia degli elementi fondamentali nei quali tutti dovevano riconoscersi, si passa ad una cultura delle piccole narrazioni, ad una cultura in senso particolare, che si avvicina al vissuto delle persone, alla loro storia, alle loro radici senza la lente deformante di rigidità ideologiche sentite come violente e fuorvianti. Il rischio però è che nel passaggio da una cultura al singolare ad una cultura al plurale si perda di vista, in questo scorcio di secolo, il valore universale della cultura, cioè la capacità di individuare alcuni obiettivi fondamentali nei quali tutti gli uomini si possono riconoscere. La crisi dell'universalismo illuministico rischia di consegnarci un relativismo culturale in cui non si ha la capacità di cogliere gli elementi comuni che attraversano le varie culture.

Allo stesso modo cambia l'idea di storia. Si passa da una "Storia" ad un insieme incommensurabile di "storie". Soprattutto nel secolo scorso la Storia era sempre scritta con la lettera maiuscola: essa era il luogo della realizzazione di un popolo, di una tradizione, di una collettività condivisa che si sentiva espressione di una missione che andava al di là del singolo.

Oggi la storia tende ad essere considerata come un segmento di senso autopoietico, che si sostiene da solo, e che non si pone problemi di sintesi con le storie degli altri individui, delle altre persone o della stessa persona nella globalità della propria esistenza. Come dicono i nostri ragazzi per esprimere le proprie esperienze affettive nella volubilità quotidiana con cui spesso si consumano, "ho avuto una storia con una ragazza".

3. Ha interpretato bene questa svolta, che per certi aspetti sembrerebbe non avere nessuna relazione con l'ideale di severo universalismo astratto della cultura illuministica, un autore americano, MacIntyre, il quale nella sua opera *Dopo la virtù* coglie, in maniera molto felice,

questo capovolgimento. La cultura illuministica che aveva sterilizzato il vissuto individuale delle persone proiettandolo in una universalità astratta, rischia di dissolversi e abbandonare il terreno della coesistenza storica concreta, perché quella universalità era troppo astratta per costruire una tradizione, una storia, un vissuto collettivo. E una volta dissolte, perché troppo astratte e lontane, anche quelle carte universali dei diritti dell'uomo, che erano di tutti e di nessuno, resta sul terreno il "sogettivismo delle preferenze", cioè una visione individualistica in cui l'io è ridotto ad una specie di "attaccapanni psicologico" che si costituisce senza avere un cartello dei sì e uno dei no con il quale fare la fatica di confrontarsi.

Si assiste, di conseguenza, ad una riappropriazione quasi selvaggia del vissuto individuale, che pone un altro problema, quello dell'etica pubblica, del controllo del comportamento collettivo. Allora si va, dice MacIntyre, verso una cultura che sovrappone ad un sogettivismo delle preferenze un controllo di tipo burocratico, contrattualistico, utilitaristico, dei comportamenti collettivi. Una specie di fariseismo esteriore impone agli uomini di mettersi d'accordo per salvare la convivenza, almeno nella sua parvenza di legalità formale, che consenta ad ogni individuo di consumare, in totale libertà, le proprie scelte private.

4. Dal punto di vista culturale assistiamo dunque ad un fenomeno piuttosto complesso che è ancora difficile riportare ad alcune linee unitarie e semplificanti.

Da un lato vi è il primato dell'immediatezza, della gratificazione, di una cultura che si fa gratificazione simbolica, dall'altro lato l'esperienza del senso del limite, della fragilità, della globalità, della delicata interdipendenza di tutti i fenomeni della biosfera. Una domanda di responsabilità a livello pubblico va a cozzare con una rivendicazione orgogliosa di autonomia a livello individuale. Sul piano del costume, in un certo senso, possiamo riscontrare queste linee di tendenza, osservando come gradualmente esse si riflettano nel nostro vissuto quotidiano a cominciare dal fatto che cambiano lo spazio e

il tempo del vissuto.

Cambia anzitutto il senso dello spazio (cyber spazio, realtà virtuale).

Nel volumetto di AA.VV. *Lessico del terzo millennio*, ho provato a cercare di capire come vada cambiando l'idea dello spazio e del tempo nella prospettiva della realtà virtuale: aumenta il senso della velocità, della estensione e si perde il senso della profondità e della immediatezza dei rapporti con le persone.

Cambia pure il senso del tempo. C'era un tempo che si sedimentava in un ethos condiviso: il calendario, e il calendario - in una società religiosa - era segnato dai ritmi religiosi. In una società secolarizzata le sirene delle industrie prendono il posto delle campane delle chiese. In una società di tipo post-moderno, multi-etnica e multiculturale, in cui i tempi di festa per cristiani, ebrei e musulmani si mescolano, si verifica anche quella che i sociologi chiamano una "desincronizzazione nei tempi del lavoro", perché la forte mobilità del lavoro - verso la quale si sta andando - determinerà un aumento nelle opportunità, nella elasticità, nella libertà delle scelte di lavoro. Ma, nello stesso tempo, questa società produrrà, come ricaduta, una profonda alterazione del calendario poiché non ci saranno più tempi che scandiscono il vissuto collettivo secondo momenti sostanzialmente condivisi. Una frammentarietà nella temporalità offre un di più di libertà, ma offre anche un di più di spaesamento e a volte anche di disorientamento.

A questo fenomeno se ne potrebbe aggiungere un altro, che dal punto di vista del vissuto è forse più inquietante e che ci dovrebbe interrogare di più: una profonda trasformazione della qualità della vita di relazione.

Oggi stiamo assistendo alla progressiva riduzione della qualità e profondità delle relazioni interpersonali, che rischia di farci perdere il senso della "terza persona" e di ridurre l'esperienza della relazione interpersonale al rapporto tra la prima e la seconda persona, o forse soltanto alla prima persona.

L'esperienza della prima persona è quella tipica di una società fortemente individualistica, che può dire 'il corpo è mio' o di una società che si spinge tutt'al più al rapporto io-tu,

per cui se l'io e il tu sono d'accordo possono gestire la propria vita senza dover rendere conto ad una terza persona. Se il malato terminale chiede di staccare la spina e il medico è d'accordo, non si vede perché si debba rendere conto ad una terza persona. Il comportamento del singolo non ha, da questo punto di vista, una ricaduta a livello comunitario. Non si comprende, in altri termini, che il comportamento positivo del singolo rappresenta un incremento di bene condiviso a livello comunitario e - al contrario - il comportamento negativo del singolo rappresenta una lesione nei confronti del vissuto comunitario.

L'eclisse della terza persona impoverisce la qualità della vita di relazione e mette fortemente in discussione la possibilità di vivere la relazione al livello del noi, perché non si costituisce un noi senza una terza persona. Il rapporto tra l'io e il tu senza il lui è un rapporto che, come ci ha insegnato anche Lévinas, non ci mette nemmeno in condizione di aprirci all'infinito e di fare l'esperienza della "illegittimità", cioè dell'infinitamente altro. La perdita della terza persona è la perdita del senso di una comunità che va al di là dei miei desideri immediati, delle mie preferenze, del mio clan, della mia etnia, della mia famiglia, della mia regione, della mia città, che cioè mi pone il dovere di costruire una società in cui ci sia posto per colui che non vedo, che non rientra nelle categorie della mia immediatezza. La terza persona è ridotta al neutro, all'anonimo, a colui che non ha diritto di interferire nel rapporto tra l'io e il tu. Questa è - secondo me - la ragione più inquietante che sta alla base del progressivo sbriciolarsi di un ethos, cioè di un'esperienza condivisa di valori che in qualche misura si sono istituzionalizzati.

L'ethos è l'etica che si istituzionalizza attraverso una rete di pratiche di vita, di istituzioni sociali ed che mediano il rapporto tra le persone e lo fanno arrivare anche al terzo, a colui che non è ancora nato e al quale rischiamo di lasciare una società degradata, inquinata, invecchiata. L'ethos è il tessuto di una società nella quale esiste una proiezione verso l'altro in grado di riconoscere il suo spessore e il suo valore, a differenza di un rapporto interpersonale giocato prevalentemente sul piano della

gratificazione emotiva immediata.

I filosofi hanno sempre distinto, dal punto di vista morale, tra la compassione e la ragione, insegnando che l'equilibrio di una vita morale sta nella capacità di sintesi tra compassione e ragione, perché la compassione ha il dono della immediatezza, cioè la capacità di farmi incontrare immediatamente con i bisogni dell'altro, mentre la ragione ha la capacità di mediare questa immediatezza, imponendomi, a volte duramente, di fare i conti con un quadro assiologico in cui ci sono realtà che valgono di più realtà che valgono di meno. Ed è soltanto alla luce della ragione che io posso risolvere i conflitti morali e dire se è più importante aiutare una persona che muore di fame o chiamare i veterinari più famosi del mondo per operare un cane malato di tumore che sicuramente morirà. Una cultura che tocca le corde della compassione per reazione ad una forma di razionalismo astratto ed esasperato, recupera sicuramente un aspetto importante del vissuto anche se, da un altro punto di vista, rischia di schiacciarsi sull'immediatezza e diventare drammaticamente miope nei confronti dei bisogni del mondo: quelli un po' più urgenti di un cane.

5. Sul piano del vissuto religioso, si potrebbero svolgere una serie di considerazioni piuttosto interessanti. Il Card. Martini, nel suo intervento alla scuola di formazione politica della diocesi di Milano, traduce i risultati delle ultime inchieste sulla religiosità in Italia usando l'immagine molto efficace dell'albero. Queste inchieste danno un risultato molto chiaro e, per certi aspetti, inquietante.

Da esse risulta che, se paragoniamo la vita religiosa in Italia ad una pianta, i cristiani, quelli che Martini chiama i 'cristiani della linfa', cioè coloro che sono impegnati nelle parrocchie, nelle associazioni, nei movimenti, nel volontariato, nelle attività educative e caritative, sono l'8%.

Poi vengono i 'cristiani del midollo', che sono il 44%, e stanno attorno ai cristiani della linfa. Sono coloro che frequentano con una certa regolarità la Chiesa, contribuiscono ad

alcune sue necessità, ma non collaborano stabilmente con le iniziative che vengono proposte dalle parrocchie e non si identificano pienamente con il magistero della Chiesa.

All'esterno stanno i cristiani della corteccia, che sono il 33%. Sono coloro che assicurano una presenza molto marginale alla vita della Chiesa: qualche festa, il funerale, il matrimonio, sono disposti a ricevere i sacerdoti quando entrano in casa per la benedizione delle famiglie, collaborano all'8%, ci tengono a dichiararsi cristiani, ma sostanzialmente hanno un grado di partecipazione molto selettivo e saltuario. Queste tre categorie arrivano all'85% della popolazione italiana. Poi viene un 8% che sarebbero i 'cristiani del muschio e dei licheni', cioè coloro che sono sostanzialmente fuori della pianta, tranne qualche contatto sporadico, quando sono costretti ad entrare in Chiesa se muore una persona cara o debbono battezzare il proprio figlio. Un ultimo 7% è rappresentato da coloro che non si dichiarano cristiani.

Siamo dunque in presenza di un vissuto religioso estremamente articolato e differenziato, carico di quesiti inquietanti anche per il credente. In questa prospettiva potremmo anche collocare l'ultimo libro di Gianni Vattimo, intitolato *Credere di credere*, dove egli fa l'apologia della "figura del mezzo credente".

Finita l'età moderna della secolarizzazione forte, alla quale corrispondevano forme di ateismo esplicito e dichiarato, si rientra nella tradizione. La fine della modernità è anche la fine dell'ateismo. Se la modernità era metafisica, pensiero forte, pensiero "violento", l'età del pensiero debole è l'età del ritrovamento della carità. Questo ritrovamento della carità, dice Vattimo, lo incontriamo nell'esperienza dell'incarnazione, se la leggiamo come esperienza della *kenosis*, dello svuotamento, dell'abbassamento, del nichilismo e non con la cifra illuministica dell'onnipotenza. Però questo è solo un "credere di credere", cioè un pensare di credere, perché significa ritrovare una tradizione che possiamo accettare a certe condizioni: anzitutto il cristianesimo che deve "alleggerire" la sua morale, deve liberarsi da quell'involucro dogmatico e disciplinare che oggi, secondo Vattimo, non ha più ragione di esistere.

In altri termini è possibile un ritorno alla religione, ma è un ritorno debole, che avviene unicamente all'interno di quella infrastruttura simbolica che caratterizza il nostro tempo, una specie di mitologia storico-comunitaria che ci fa ritrovare le nostre radici, che dobbiamo guardare con occhio disincantato; insomma, potremmo dire un cristianesimo "del muschio e dei licheni" che non si pone il problema fondamentale: il credere di credere ha un senso se si pone il problema dell'incontro con l'Altro, con la trascendenza. La fede è il prolungamento simbolico di una tradizione che ritroviamo dopo la sbornia del razionalismo illuministico o è invece la capacità di uscire dalle nostre categorie, di farci raggiungere dall'Altro, da colui che è, indipendentemente dai modi attraverso i quali noi lo pensiamo? Altrimenti il rischio è di sostituire ad una razionalità forte una razionalità debole non meno mistificante dell'altra, perché sostanzialmente ridotta ad una illusione ottica che ci aiuta a vivere e ad andare avanti.

6. L'esperienza del Convegno di Palermo credo si incroci con questi problemi in maniera fondamentale e radicale. Sono tornato da Palermo con questo arricchimento: il richiamo al Vangelo della Carità è un richiamo forte se siamo in grado di accoglierlo in tutta la sua radicalità, non come un invito a ridipingere di spiritualità la nostra prassi consolidata di vita cristiana.

Riscoprire la carità significa ritrovare la meraviglia di essere donati a noi stessi, a partire da una logica di gratuità totale e assoluta. Il Vangelo della Carità ci avvicina al mistero delle origini. Attraverso la carità noi ritroviamo la cifra inaudita di quell'amore oblativo che è la logica del primo passo, a partire dal quale sono venuti tutti gli altri. Il problema che Palermo ci pone, allora, riguarda questa logica del 'primo passo' che rappresenta l'avvicinarsi di Dio all'uomo. La chiamata dell'uomo all'esistenza è la risposta al peccato dell'uomo in termini di intensificazione della logica oblativa, perché la logica oblativa che è alla base della creazione non viene sostituita da una logica retributiva dopo che l'uomo ha peccato, ma viene intensi-

ficata. In fondo, la carità si distingue dalla concezione umanamente intesa dell'amore, perché se l'amore dice "quello che è mio è tuo" - e in questo si distingue dalla giustizia che dice: "quello che è mio è mio e quello che è tuo è tuo", compiendo sicuramente un passo in avanti rispetto alla violenza, secondo la quale: "il tuo diventa mio" -, la carità dice: "quello che è mio è tuo, anche se non lo meriti e anche se lo hai rifiutato". Al tuo rifiuto corrisponde una intensificazione del dono attraverso il per-dono.

Questa logica oblativa del 'primo passo', che costituisce il rapporto religioso tra Dio e l'uomo, è una logica esportabile o è solo una logica che governa il rapporto religioso verticale tra Dio e l'uomo? Si può esportare nel rapporto tra l'uomo e gli altri uomini, tra l'uomo e la natura, tra l'uomo e le istituzioni? Oppure a questo livello debbono essere attuate logiche di tipo diverso, di tipo retributivo, giuridico, sulle quali, semmai, la carità si accontenta di esercitare la funzione di una specie di correttivo spirituale? La carità, insomma, è semplicemente un rimedio riparatore nei confronti di una giustizia che non ce la fa a governare i rapporti tra gli uomini, o ha la capacità di essere un principio generatore capace di governare il rapporto interpersonale e fondare un nuovo ethos della convivenza?

In fondo qui sta una delle sfide fondamentali che, tra le tante, potremmo sottolineare. Nel primo caso, se noi consideriamo la carità come un **rimedio riparatore**, che si limita a contrastare e a rettificare dall'esterno il negativo che c'è nel mondo, sicuramente cogliamo un aspetto dell'amore cristiano. Un amore cristiano inteso come uno slancio immediato dello spirito, pronto a correre incontro ad ogni povertà ma che rischia di ridursi ad un additivo terminale, che arriva quando i giochi sono fatti, limitandosi a dispensare innocue pillole di generosità indolore che a volte non sono capaci di scalfire la gabbia d'acciaio dei poteri forti e degli egoismi consolidati.

Nel secondo caso, quello di una carità che è **principio generatore**, motivazione progettuale, fonte di riorganizzazione dell'esistenza, si pone un problema di mediazione culturale.

Sta qui - secondo me - la saldatura, che a

qualcuno è sembrata un po' estrinseca, tra il Vangelo della Carità e il progetto culturale. Da una carità intesa in questo senso, diceva il Card. Saldarini, non come "pietosa infermiera" che percorre i reparti della patologia, ma come logica che governa la fisiologia stessa del rapporto interpersonale, quale ethos si può ricavare? Certo non se ne può dedurre un unico ethos in maniera rigida e integristica. Ecco, quindi, la necessità di un progetto o di una prospettiva culturale, capace di impegnarci in una conversione dell'intelligenza, in un atteggiamento di dialogo e di discernimento con la post-modernità, in una prospettiva di sintesi tra cultura diffusa e cultura riflessa, nella capacità di estrarre - da questa motivazione altissima - dei percorsi formativi, delle modalità comunicative, dei luoghi di confronto, delle esperienze di mediazione istituzionale.

7. Si può istituzionalizzare la carità? Questa è una delle sfide culturali che abbiamo davanti. Sappiamo che i nostri giovani - è questa una delle forme di resistenza all'idea di matrimonio - risponderebbero di no. L'amore non si può istituzionalizzare: "va dove ti porta il cuore".

Probabilmente la necessità di una prospettiva culturale sta proprio nella possibilità di riconoscere che oggi una delle forme possibili per creare un ethos evangelico, continuamente rivedibile e aggiornabile, sta nella capacità di rifare questa sintesi tra amore e istituzioni, tra amore ed ethos. Perché se l'amore non passa attraverso questo inevitabile tirocinio della mediazione istituzionale, rischia di essere una emozione incomunicabile che - da un certo punto di vista - fa il gioco dei poteri forti, dispostissimi ad accogliere una concezione della carità cristiana come un correttivo spirituale, come una specie di cosmetico di lusso con cui si addolciscono le asprezze di una società concorrenziale.

8. L'ultima considerazione riguarda il **rapporto tra carità e impegno educativo**.

Mi limito a proporre cinque brevi sottolineature.

8.1. Da un punto di vista antropologico una sintesi tra carità e impegno educativo comporta una **rigenerazione del desiderio**, cioè la capacità di distinguere e saldare tra loro le due facce dell'amore che la tradizione cristiana ha preso in esame e ha consolidato: l'*eros* e l'*agape*, l'amore nel senso appetitivo, del desiderio e l'amore nel senso oblativo, effusivo, del dono. La riconversione del desiderio sta fondamentalmente in questo.

Viviamo in un'epoca che offre molte chances per questa sintesi, perché si riconosce oggi il valore del desiderio e dell'amore, ma spesso non si riesce a compiere il secondo passo, quello che porta dall'*eros* all'*agape*. Remo Bodei, un filosofo non credente, ha scritto qualche anno fa uno splendido libro su Agostino intitolato *Ordo Amoris*. Nell'introduzione - molto interessante perché rappresenta il tormento e l'inquietudine di chi si interroga con forti accenti autocritici sulla crisi dell'ideologia marxista e sulla rinascita della fede - egli sostiene fondamentalmente la tesi della genialità della concezione agostiniana dell'amore, per questa capacità di sintesi tra l'ordine e l'amore. L'*ordo amoris* è quello che il Papa diceva a Palermo quando nel suo discorso ha sottolineato la necessità di coniugare verità e libertà. Un amore senza ordine, dice Bodei, si disperde in una passionalità istintuale e incapace di costruire una storia. Un ordine senza amore diventa un razionalismo gelido, privo di motivazioni e di interesse.

La riconversione del desiderio sta in fondo nella capacità di educare all'*ordo amoris*, cioè di riconciliare verità e libertà puntando sull'educazione agli atteggiamenti interiori, agli atteggiamenti educanti, che sono, in certo senso, il "volano delle virtù".

In una società estremamente mobile, non dobbiamo illuderci di inseguire la mobilità, dispensando pillole di formazione specifica, che saranno sempre in ritardo. Ciò che è invece strategicamente necessario, è la capacità di maturare nelle persone degli atteggiamenti interiori, che trovino nella virtù una specie di arduo e impegnativo tirocinio della durata. Per una società schiacciata sull'immediatezza, giocata tutta sull'emotivismo dell'istante, il volano delle virtù è quello che è capace di restituire

identità alla persona e di fare sintesi tra l'amore appetitivo e l'amore oblativo.

8.2. In secondo luogo è necessario **rimotivare l'impegno educativo** soprattutto per quanto riguarda le mete ultime, le grandi domande di senso, l'apertura alla trascendenza.

Qui mi limito a richiamare molte delle cose che ha già detto il prof. Bertagna.

Oggi, forse, l'ostacolo maggiore con il quale ci dobbiamo misurare sia a livello educativo che religioso, non è più l'ateismo - come poteva verificarsi in una civiltà fortemente secolarizzata e a tinte forti, tipica di certo modo di intendere la modernità-, bensì la banalità, la perdita delle domande, il piccolo che si traveste da grande. A volte anche l'educazione e la scuola rischiano di offrire una variante dotta della banalità, che non mette in discussione la povertà delle domande di fondo e si limita a seppellirla sotto una congerie di metodologie didattiche senza anima e senza prospettive.

8.3. In terzo luogo credo sia indispensabile che l'impegno educativo si configuri come un **apprendistato della vita di relazione**. Nell'epoca della realtà virtuale l'impegno educativo, non solo nella scuola, ha una grossa chance, quella del *rapporto interpersonale* che nessuna rete di internet potrà mai surrogare.

Ma questo apprendistato della vita di relazione diventa positivo se viene iscritto non all'interno di una logica utilitaristica o egocentrica per cui gli altri sono il trampolino per la mia affermazione. Esso deve essere esercitato a partire dal *primato del noi*, a partire dal *primato della terza persona*. Perché solo a partire dal primato della terza persona si può allenare nella scuola al tirocinio della gratuità.

Questo primato del noi ha la capacità di far 'entrare' nella società, dove a volte domina una logica di interesse, ma anche di far 'uscire' dalla società, nel senso di suggerire livelli di gratuità che oltrepassano la società.

8.4. In quarto luogo credo sia indispensabile riproporre il problema di una **corretta gerarchia tra autentiche agenzie educative**. Agenzie educative di diritto e non solo di fatto.

Abbiamo insistito a lungo sul concetto di *ethos*. L'*ethos*, in quanto esteriorizzazione dei valori nei quali una società si riconosce, è soggetto inevitabilmente ad una specie di entropia storica, cioè ad una perdita di autenticità, ad un processo di sclerosi che determina la contestazione da parte dei giovani. Il compito dell'agenzia educativa è quello di esercitare una riattivazione endogena nell'*ethos*. E questo vale per la famiglia, per la scuola, per la Chiesa, per qualsiasi agenzia educativa. Un'agenzia educativa è realmente efficace se restituisce più di quanto riceve, se cioè non è in scopenso ma in compenso; altrimenti viene stritolata da questo processo di entropia. Anche la famiglia diventa una istituzione datata se i genitori non riescono a restituire ai figli più di quanto loro hanno ricevuto.

8.5. Infine, all'impegno educativo, nel nome della carità, oggi si chiede una autentica **mobilitazione sociale**. E qui ripropongo la domanda: si può istituzionalizzare l'amore? Si dà un *ethos* evangelico?

Una mobilitazione sociale significa educare alla istituzione di un nuovo *ethos*, perché solo un nuovo *ethos* è in grado di mediare tra interiorità ed esteriorità, tra privato e pubblico, tra interessi e valori, tra sentimento e ragione. Detto in altri termini tra *polarità calde* e *polarità fredde*.

Solo un *ethos* è in grado di istituire una rete di istituzioni e di pratiche di vita nelle quali ci possa essere una gradazione che si sviluppa tra interiorità comunitaria ed esteriorità giuridica. Se non siamo in grado, a livello educativo, di saldare questi due poli, l'interiorità comunitaria si dissolverà in senso psicologico, l'esteriorità giuridica diventerà una istituzione indifferente ed anonima nei confronti della quale non abbiamo nessun dovere, se non quelli ai quali siamo costretti a sottostare se la società ci vigi-

la con il fucile puntato. Spetta a questo *ethos* inventare tutta quella gamma di modalità oblativo, dall'amore all'amicizia e alla solidarietà, che attraverso una rete di presidi istituzionali consegnino ai nostri figli, e ai figli dei nostri figli, una società nella quale ci sia ancora spazio per l'altro e che sia luogo di promozione per tutti.

(testo tratto dalla registrazione, riveduto dall'autore)

Suggerimenti bibliografici

- A. MacIntyre, *Dopo la virtù. Saggio di teoria morale*, (1981), trad. It., Feltrinelli, Milano 1988.
- R. Bodei, *Ordo amoris. Conflitti terreni e felicità celeste*, Il Mulino, Bologna 1991
- L. Alici, *Presenza e ulteriorità*, Porziuncola, Assisi 1992
- G. Vattimo, *Credere di credere*, Garzanti, Milano 1996
- AA.VV., *Lessico per il Terzo Millennio*, Ave, Roma 1995
- M. Orsi, *L'esperienza dei limiti e l'epoca post-moderna*, "Aggiornamenti sociali", XLVII, 1 (1996), pp. 293-308
- C.M. Martini, *La linfa e l'albero*, "Aggiornamenti sociali", XLVII, 3 (1996), pp. 243-254
- L. Alici, *Prospettiva culturale e rinnovamento della società: i cattolici dopo Palermo*, "Il Progetto", 7 (1996) pp. 23-34 (testo tenuto particolarmente presente per la preparazione di questo intervento)
- AA. VV. *Uomo, ethos, educazione*, (XXXIV Convegno di Scholè), Editrice La Scuola, Brescia (in corso di stampa)

LINEE E ORIENTAMENTI DI PASTORALE DELLA SCUOLA

Mons. Giuseppe POLLANO

Ritengo non sia retorico dire che la *pastorale della scuola* non è soltanto una pastorale di settore come molte altre, ma probabilmente - almeno in Italia - un dramma pastorale nel quale occorre entrare con molta consapevolezza. Una tensione drammatica che la Chiesa sta vivendo, che non ha per nulla ancora risolta e che spera di risolvere grazie ad operatori che si facciano carico di questo problematico futuro.

Ci sono oggi in Italia - secondo le cifre delle ultime statistiche - sette milioni e mezzo di bambini e ragazzi allo studio, senza contare il milione e mezzo delle scuole materne. Una grande massa, la cui caratteristica è di essere colma di futuro e di imprevedibilità, in una cultura che di futuro ne promette poco. L'aspetto tensionale, drammatico della pastorale della scuola, nasce anche dal fatto che si ha l'impressione di esserci risvegliati tardi a questo insieme di problemi.

1. Il primo documento sulla questione scolastica risale al Concilio con la Dichiarazione *Gravissimum Educationis* (1965). Nulla di più di una Dichiarazione, sebbene quel "gravissimum" volesse già insinuare nella coscienza dei fedeli - che però non lo colsero - il grado di intensità del problema.

Da allora al '95, questo trentennio ha vissuto due momenti diversi. I primi 15 anni non hanno risonanze particolari nella pastorale italiana. Solo nel 1980 si pubblica il documento *Educazione sessuale nella scuola*, che non fu ancora documento 'inventato' dalla nostra pa-

storale, ma provocato da una certa corrente culturale che aveva messo molto in auge, anche a livello di progetti di partito, questa grande tematica.

Per un discorso più inventivo, bisogna venire ancora più avanti fino al 1988, anno in cui la Chiesa comincia ad esprimersi autonomamente, ma si nota che il suo interesse prevalente è per la scuola cattolica. Compagno allora *La Scuola Cattolica oggi in Italia*, la versione nazionale del documento della Congregazione per l'educazione cattolica *La Scuola Cattolica; Il laico testimone della fede nella scuola*, in risposta dell'entrata dei laici nella docenza della scuola cattolica e *La dimensione religiosa dell'educazione nella scuola cattolica*, entrambi della Congregazione per l'educazione cattolica. Malgrado l'urgenza non è ancora affrontato in maniera specifica il problema della scuola pura e semplice, in realtà il grande problema.

A questo si arriva soltanto sei anni fa, nel 1990, con il documento della CEI *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* che è a tutt'oggi il pilastro della nostra pastorale, accompagnato, in quello stesso anno, da altri due documenti: *Insegnare religione cattolica oggi* - nel quale viene affrontato la problematica dell'IRC nella scuola di Stato - e *Alcuni problemi dell'Università e della cultura in Italia* con il quale, finalmente, la Chiesa esce incontro a questo vasto mondo dell'università-cultura-scuola e comincia a misurarsi con questa realtà.

Infine, gli ultimi documenti: *Presenza della Chiesa nell'Università e nella cultura universi-*

taria della Congregazione per l'educazione cattolica (1994); e *Per la Scuola* (1995), una breve ma interessante e importante lettera-messaggio lanciata a tutti i cristiani dai Vescovi italiani. Si tratta di quindici anni pieni, che mi pare rivelino un'ansia pastorale che è quella che dobbiamo fare anche nostra.

2. Il cambiamento del *pathos* è notevole. Già nella *Gravissimum Educationis* c'erano delle affermazioni toccanti: «...la Chiesa deve rendersi presente con un affetto speciale e con il suo aiuto ai moltissimi figli educati nelle scuole non cattoliche» (n. 7), dove il termine "speciale" voleva dire un affetto adattato alla loro difficile situazione culturale. Però c'era ancora l'idea, progressivamente svanita poi per come sono andate le cose, che si potesse creare con relativa facilità nella scuola di stato il 'passo armonico', ossia l'andare insieme dell'educazione - che si pensava la scuola desse - e della formazione cristiana. Siamo dunque di fronte ad un Documento abbastanza irenico, ricco di un ottimismo della tradizione e che non risente ancora della crisi che allora si affacciava appena e che segnerà in maniera forte la società successiva.

Diverso è l'ultimo documento *Per la Scuola*, dove al n. 2, vi è affermazione quasi epocale: "il pianeta Terra avrà un futuro solo se verrà riconosciuta la centralità della persona umana". Sembra perfino eccessivo questo tono per un documento così modesto, ma in realtà non lo è. Chi firma il documento si rivolge agli operatori quasi in tono di preghiera: «ci auguriamo che il nostro desiderio di comunicare e di collaborare incontri l'attenzione di quanti ne sono i destinatari» (n. 1). Il tono è aperto, dimesso, umile, e racconta, senza dirla, l'esperienza di alcune frustrazioni, di alcune difficoltà. E dice ancora: «...con tale gesto chiediamo alle nostre comunità ecclesiali la decisione e la fiducia necessarie per *ravvivare un'organica pastorale della scuola*» (n. 15). Anche senza caricare i termini, in questa espressione cogliamo una certa delusione, la velata denuncia di un certo calo di impegno, e una preoccupazione tutt'altro che finita.

Noi siamo in questa precisa situazione; e

non ho presente oggi nella pastorale settoriale a tutto orizzonte, altro punto che raccolga altrettanta ansia e tensione. Il mondo del lavoro, evidentemente, presenta macroproblemi che, per un certo senso, sono più gravi perché incidono nella possibilità dell'esistenza; ma qui si tratta delle generazioni che verranno e sulle quali pesa una grave ipoteca: non si sa bene che cosa saranno e soprattutto chi le influenzerà. Sempre più la pastorale della scuola diventa in realtà la pastorale dell'educazione.

Quando si mutò il termine che titolava l'Ufficio Nazionale e vi si aggiunse la parola "educazione", si discusse perché sembrava una presunzione assumere a livello di pastorale della scuola un impegno che per la realtà appartiene a tutti. In realtà la questione dell'educazione è diventata la questione di fondo. Dalla scuola materna alle aule universitarie è questo il problema, soprattutto per l'assenza di proposte, di soluzioni, una assenza accettata con un certo fatalismo relativistico. Forse educare è una utopia del passato, si dice. Non siamo certo d'accordo, ma questa tesi è ampiamente diffusa anche a livello di cattedra universitaria.

3. Già il rapporto Faure del '72 affermava: «l'educazione è un'impresa di tali dimensioni che impegna alle radici il destino dell'uomo», e la parola 'radici' è affascinante. Chi si dedica alla questione educativa attraverso la scuola deve soltanto rispondere "Sì, d'accordo" ma poi domandarsi "Però quali radici?".

Le risposte che la cultura attuale ci offre sono tre. La prima, datata ormai, è la risposta che diede a suo tempo Carlo Marx là dove nell'Introduzione al *Critica della filosofia del Diritto* di Hegel afferma: «L'uomo deve essere radicale - cioè avere radici salde - e la radice dell'uomo è l'uomo». Un umanesimo integralmente immanente, materiale, ma ricco ancora di una straordinaria fiducia: le radici ci sono, siamo noi.

Da quella affermazione - tipica dell'ideologia marxista fino a quando questa ha dominato il campo - si è arrivati alla seconda risposta, contenuta nelle molto sconcertanti affermazioni di quelli che furono chiamati i "nuovi filosofi" francesi: Deleuze e Guattari. Questi

hanno sostituito il concetto di radice radicata con quello di una radice galleggiante. L'emblema dell'antropologia neo-radical, che presume di cogliere la stessa condizione esistenziale dell'uomo, è il rizoma cioè la radice che galleggia e non si attacca a niente. E se l'uomo è un rizoma come si fa ad educarlo? Lo si guarda galleggiare e basta. Queste filosofie hanno influenzato e influenzano le pedagogie, i padri e le madri, gli insegnanti e la scuola.

E' morto l'anno scorso un altro grande distruttore della speranza, Emil Cioran, filosofo francese che, pur vivendoci, detestava la civiltà occidentale e tutto ciò ci stava dentro. Egli diceva di se stesso: "Io sono solidale con questa putredine", dove la putredine è la società occidentale, "Io sono il fanatico di una carogna". Siamo oltre la "Nausea" di Sartre.

Noi possediamo la terza risposta: la radice è Gesù Cristo e ce ne gloriamo. La questione è: riusciremo a radicare in qualche modo le generazioni future in Gesù Cristo? Ed essere radicati in Cristo significa essere radicati nell'agape, nella carità (cfr. Col. 2, 7; Ef. 3, 17).

La domanda che ho appena pronunciato non è dubitativa, è positiva ed esprime una sfida. E' certo che riusciremo, perché Cristo è vivo e risorto, ci è contemporaneo. Ma è anche certo che non fa tutto lui e la salvezza non è un miracolo. E' questo il terreno dove è affondata la speranza educativa. Notiamo dei segni che ci preoccupano dal punto di vista delle progettualità: non si è parlato e non si parla nelle scuole del Progetto Educativo di Istituto. Oppure se ne parla, ma in che modo? Noi ci accorgiamo che il termine 'educativo' sta scomparendo. C'è una tacita rinuncia che si possa davvero educare e questo è un segno mortale perché, nel silenzio si manifesta una reticenza non motivata e cattiva, ma semplicemente scoraggiata.

La pastorale della scuola prende in mano con coraggio questa unica missione di credere ancora - forse siamo gli unici - che l'uomo è da educare: umanizzare significa educare.

4. Anche oggi si può educare e si deve educare. La Chiesa non rinzierà mai a questa sua missione, ma deve in qualche modo 'rifarsi' una fiducia perché, per dedicarsi con slancio

totale a una strategia pastorale adeguata, dobbiamo superare due traumi che ci pesano addosso.

4.1. Siamo passati da una scuola posseduta (da noi), pedagogicamente parlando, a una scuola perduta. In nessun altro settore ci è stato un capovolgimento copernicano così amaro e, in parte, così inaspettato. Se siamo arrivati tardi, questo bisogna riconoscerlo, nel discorso della pastorale della scuola, è anche perché eravamo fiduciosi, è perché per secoli la scuola ci ha rassicurati, è perché la scuola l'avevamo 'inventata' noi e dunque la pedagogia aveva lì una miniera ricchissima che, al di là dei fallimenti delle persone, era ampiamente rassicurante.

Non possiamo ancora dire di essere usciti da uno stato deluso e risentito. Se dobbiamo affermare, e dobbiamo farlo, che in Italia manca una sensibilità proporzionata alla gravità del problema, sia nel clero che nei laici, dobbiamo anche riconoscere che c'è ancora in noi dell'amarezza, perché avendo perduto in qualche modo la partita, non abbiamo il coraggio di rientrare nel gioco. Ma questo sarebbe - quanto meno - grave mancanza di speranza in Cristo e nella Chiesa.

4.2. C'è però un secondo elemento che non dipende da noi. La scuola è sempre stata un luogo protetto, dove certe cose neanche si dicevano. Era un mondo a sé poiché si riteneva che soltanto in una atmosfera sufficientemente asettica si potessero fondare delle personalità capaci poi di affrontare il socio-culturale. Era un criterio. Tutto questo per una serie di ragioni è stato completamente sorpassato: ecco allora il passaggio da una scuola protetta a una scuola invasa dal punto di vista socio-culturale. Uso apposta il termine 'invasa' perché dobbiamo riconoscere che è spesso davvero troppo invasiva la presenza del socio-culturale. E non soltanto nella scuola come ambiente, ma proprio nelle persone che più ci interessano: gli educandi.

Anche qui non dobbiamo fare i rassegnati. Non è raro sentire insegnanti ormai arresi al fatto che la loro influenza istruttivo-educativa - rispetto all'efficacia del linguaggio

multimediale, della virtualità della televisione, ecc. - è venuta meno. Senza dubbio si tratta di non minimizzare questo influsso culturale. Ritengo però che sia eccessiva questa resa perché la scuola, come tale, continua ad essere la struttura più adeguata per la formazione di una personalità anche in condizioni difficilissime. Non bisogna arrendersi al mondo dell'*internet*, come se ormai tutto fosse cambiato, e la scuola fosse qualcosa di arcaico che dovrà scomparire. Non credo questo sia possibile.

5. Il problema è grave, tanto è vero che il III Convegno Ecclesiale di Palermo si è concentrato su questo. Ma una cosa fa pensare: la *Traccia di riflessione*, che portava come primo obiettivo la cultura e i mass-media, per ripresentare la questione non ha saputo fare di meglio che tornare a un documento di quattordici anni prima *La Chiesa italiana e le prospettive del Paese* (1981).

La *Traccia* dice: «Dobbiamo chiederci perché la proposta cristiana, per sua natura destinata a dare pieno senso all'esistenza, è stata inadeguata...» (n. 28; cfr. *La Chiesa italiana e le prospettive del Paese*, 29-31). Poche tragedie sono state espresse con così tranquille parole, perché se la proposta cristiana è stata inadeguata dobbiamo domandarci che cosa abbiamo fatto e che cosa è accaduto. A prescindere da tale osservazione, quella era la citazione del Documento del 1981 che diceva ancora: «Impareremo a delineare una organica pastorale della cultura che sappia sì giudicare e discernere ciò che c'è di valido nei sistemi culturali e nelle ideologie, ma più ancora sappia puntare su tutto ciò che affina l'uomo» (ibid.). Ecco l'aspetto costruttivo. Sembrerebbe che questi quindici anni siano passati invano. Quell'«impareremo» del 1981 che fine ha fatto? Che cosa abbiamo imparato se siamo andati a Palermo per imparare la stessa cosa?

6. Si tratta di un'ansia che non trova ancora il suo passo giusto, il suo ritmo conclusivo e perciò deve rimanere un'inquietudine non frustrante ma estremamente responsabilizzante.

Ecco perché mi pare utile rivedere ora qualche passaggio di quello che, a tutt'oggi, si deve ritenere il documento pilastro della pastorale della scuola: *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* (1990).

L'impianto del documento guarda prima alla scuola e poi alla comunità cristiana. Oggi non lo costruiremmo con questa tecnica, e già allora si era suggerito di partire dalla comunità dei credenti, perché di lì nasce l'esigenza di coniugare sapere e fede, opera in cui nessuna agenzia è più adatta di una scuola che "scolarizza" la fede, la fa diventare in qualche modo una teologia.

Nel Documento si mantiene la convinzione che la scuola sia luogo di educazione della persona attraverso la cultura, cioè grazie ad un'assimilazione sistematica e critica del sapere (cfr. Introduzione; n. 3). Dovremo già mettere sotto interrogazione queste affermazioni che s'appoggiano sullo scontato "primato" della persona.

La società infatti non si preoccupa oggi né del concetto né delle realtà di persona, ma solo di alcuni aspetti della persona che vanno dalla corporeità, alla capacità tecnica, al ruolo. Questa è già una sfida: chissà se almeno i cristiani collegano i concetti di scuola e di persona? Noi ce lo dovremmo domandare.

Il primo aspetto forte della nostra pastorale è dunque questo: **noi colleghiamo ogni tipo e genere di scuola con il concetto di persona.** Perso questo collegamento avremo degli individui, dei pezzi, ma non il segreto dell'*imago Dei*, quello che ci sta più a cuore. Lo sottolineo perché è tutt'altro che pacifico ciò che il Documento afferma.

Lo stesso si dica poi «attraverso la cultura» perché la cultura oggi è un "altro" universo che non favorisce del tutto questo collegamento, sebbene offra apprezzabilissimi strumenti. Infatti poco dopo si dice che «la scuola opera al di dentro dell'uomo» (n. 24), ed è affermazione bellissima che ci fa vedere la scuola non come una burocrazia ma come un mondo di persone che interagiscono, e noi cerchiamo, appunto, che dentro ognuna di queste persone e dalla loro interazione accada qualcosa di bello ossia che esse si umanizzino, scoprano il loro destino.

Tuttavia il fatto che la scuola operi al di dentro delle persone - intelligenza critica, capacità decisionale, senso della responsabilità, ricchezza del mondo delle espressioni, ordinate in ordine a una buona formazione - oggi è molto discutibile.

Se conoscete qualche studio sulla questione della nuova cultura multimediale, saprete che i mass-media non soltanto trasmettono cultura ma formano l'uomo con il loro diretto influsso: c'è qualcuno che tende a formare da di dentro la persona, facendo appello non alla sua razionalità ma alla sua "capacità vibratoria". Si dice infatti che la comunicazione elettronica, che avviene quando ci mettiamo davanti ad un video, è caratterizzata da un trasporto di vibrazioni luminose e sonore. Da un lato l'operatore conoscendo le possibilità quasi illimitate dei propri strumenti è portato a sfruttarli sempre più, dall'altra gli stessi spettatori chiedono sempre più di "vibrare", non di imparare e tanto meno di formarsi.

E' stato detto che il mass-media agisce direttamente sul sistema nervoso, e ciò è fisiologicamente esatto. Nasce allora una specie di "circolo infernale" che caratterizza i mezzi elettronici, una richiesta di vibrare sempre più forte e sempre più in fretta. Di conseguenza si vuol passare intensamente e rapidamente dalla tensione alla distensione dopo un "culmine" e ciò provoca richiesta di thriller, di film dell'orrore. Questa è una tematica molto scrutata dagli specialisti.

Tutto ciò per ricordarci che altri lavorano "dentro" le persone. E noi cosa dobbiamo fare, abdicare? Per nulla. Che altri lavorino dentro a livello di vibrazione, non significa che quelle creature così manipolate non siano intelligenti e libere e capaci di responsabilità: tuttavia questa è la più grande battaglia pedagogica che abbiamo mai dovuto affrontare, ed è bene che ce ne rendiamo conto.

Non so in quante diocesi si organizzano incontri, seminari, corsi per imparare, prima che ci caschi addosso, l'effetto della multimedialità. Non possiamo sicuramente permetterci di ignorarlo e dobbiamo essere coscienti che ormai i nostri ragazzi vivono in questo universo e - in questo - ci hanno superato di molto.

Allora certo "la scuola dal di dentro", ma il nostro fine è «offrire quell'uomo che ci è dato in Cristo e che si traduce e si esprime nella antropologia cristiana» (n. 14). Questo è il nostro obiettivo.

Dobbiamo essere in questa scuola, fortemente impregnata di vibrazioni, con molta fiducia e spirito evangelico. E' questa la risposta alla domanda su come possano impegnarsi i cristiani nella scuola. Noi più di tutti possiamo e dobbiamo, perché stiamo correndo il rischio di un ampio scoraggiamento culturale.

Senza dubbio a Palermo vi fu un clima vivace, positivo, ma era un Convegno di gente scelta. La cristianità che vi sta dietro è piuttosto disanimata e, soprattutto, in balia di questo facile mondo dell'immagine, del facilismo. E' ciò che ci insidia di più.

7. In questa scuola dove cerchiamo ancora la "persona" noi andiamo appositamente - ecco la pastorale della scuola - per coniugare Cristo e la "situazione". Questa forse è la definizione più concisa di cosa sia una pastorale. Unire Cristo, l'eterno nel tempo, e il mondo vitale, una "situazione" sufficientemente definita. Bisogna agganciare Cristo a questo mondo vitale e lo sforzo del cristiano deve essere estremamente personalizzato. E' «...compito affidato soprattutto ai fedeli laici» (n. 26) proprio perché la laicità è destinata da Dio alla conoscenza dei problemi, e alla produzione della spiritualità adatta ai problemi. Non è più il tempo in cui il teologo produce a tavolino tutte le spiritualità necessarie: egli potrà dare dei fondamenti, ma tocca al "battesimo" dei laici produrre il frutto.

Qui il Documento porta una serie di indicazioni e di consigli (cfr. nn. 17-50) sul cominciare ad ascoltare in modo continuativo la realtà della vita scolastica.

Che cosa accade nella scuola? I secoli ci avevano insegnato a rispondere: "nulla di straordinario, tutto va bene"; ma gli ultimi decenni ci hanno insegnato ben altro.

Ad esempio la recentissima e interessante circolare sui libri di testo ci offre delle possibilità nuove di andare a vederne da vicino i con-

tenuti, il modo con cui sono presentati - cosa fondamentale nel formare una certa visione del mondo, una certa mentalità. Non è importante per padri e madri parlare dei libri di testo che i loro ragazzi leggono, e discuterne in modo critico, con l'insegnante? Mi pare di sì, altrimenti camminiamo nelle nuvole. Ma chi lo sa di questa circolare? Gli espertissimi, gli addetti ai lavori, gli insegnanti che la ricevono. Lo diciamo agli altri? Non credo. Così il libro di testo continua a circolare come merce estremamente ricca ed estremamente rischiosa, e i ragazzi lo assorbono senza attenzione da parte dei genitori. Anche gli educatori-catechisti che preparano i ragazzi alla cresima dovrebbero conoscere che cosa, nelle migliaia di ore di scuola, entra nella mente dei ragazzi attraverso i libri di testo. E' un esempio di quello che intendo per "praticità" nel fare come dice il Documento: «attuare un ascolto attento e continuativo» (n. 17) della realtà della vita scolastica.

In tal modo della scuola non ci si interesserà solo quando scoppia il fatto clamoroso - droga, aborto, ecc. - questi sono incidenti gravissimi del mondo scolastico. La scuola deve interessarci molto prima, nell'ordinaria amministrazione e nella quotidianità.

8. Il Documento segnala poi alcuni primati.

Il **primato dell'educazione** (cfr. n. 35); per educare abbiamo bisogno di educatori e, prima di tutto, dovremo preoccuparci di educare degli educatori. Questo è un compito che tocca alla pastorale della scuola attraverso le persone che si rendono disponibili nella comunità.

Abbiamo degli educatori per il catechismo, o almeno degli animatori. Abbiamo degli animatori per i gruppi liturgici, per i gruppi caritativi, ma non abbiamo educatori che affrontino il problema culturale in quanto tale. Ciò affiora in modo veramente preoccupante a livello universitario e allora bisogna fare qualche cosa. Non basta affermare il primato dell'educazione - che può diventare una enorme retorica, una frase fatta - ci vogliono le persone capaci.

Il **primato della risorsa-uomo** (cfr. n. 10 e 54). Anche questa è una frase generale che

bisogna attualizzare davvero nella realtà di una classe, dove ci sono ancora difficoltà e discriminazioni.

I **contenuti culturali autentici** (cfr. n. 36) e, finalmente, la comunità ecclesiale, la **parrocchia**.

9. C'è un segnale interessante nel documento della Congregazione per l'educazione cattolica *Presenza della Chiesa nell'Università e nella cultura universitaria* (1994): lì si contesta l'affermazione che la pastorale giovanile sia sufficiente ad aiutare gli universitari ad affrontare i problemi che le loro facoltà suscitano.

In questo documento tra le altre cose si parla del bisogno di una pastorale universitaria che non si limiti ad una pastorale di giovani generale e indifferenziata, ma che prenda per punto di partenza il fatto che molti giovani sono profondamente influenzati dall'ambiente universitario (cfr. nn. 3-7). E non è grande scoperta. Molti dei nostri giovani entrano negli atenei da credenti e ne escono semplicemente agnostici, turbati nelle loro convinzioni, incapaci di affrontare criticamente l'impatto con le opinioni culturali dominanti. Queste giungono impreviste a raggelare delle convinzioni etiche e religiose. La Chiesa si preoccupa di ciò e si augura che nelle **parrocchie** si formino degli "agenti pastorali qualificati", perché non sono più sufficienti i catechisti e gli animatori: occorrono ragazzi che sappiano discutere con i loro docenti e i loro coetanei, e ne discutano tra loro da cristiani. Vogliamo che la teologia cresca in proporzione alla scienza. Anche a Torino, dove pur esiste qualche organo di collegamento con l'Università, noi troviamo difficilissimo far accettare questo discorso a molti parroci che - avendo già gruppi di giovani - sono super occupati. Il risultato è che ci sono parrocchie ricche di giovani che in ambiente protetto sono molto attivi, ma in ambiente esposto e missionario si dileguano. E non è colpa loro.

Occorre pertanto che la comunità dei cristiani divenga, sotto il profilo scolastico nell'insieme, luogo formativo, dove sensibilizzare continuamente: nei discorsi dei gruppi im-

pegnati, nei discorsi delle omelie, in occasioni speciali... va suscitata la passione per il problema. Gli strumenti operativi si inventeranno, l'essenziale è vivere il dramma di questa grande questione.

E chi coinvolgere per primi?

Sicuramente i **genitori**. Tra un po' ci sarà il grande appello degli organi collegiali, che sembrano morti, e noi riteniamo non debbano morire. Bisogna insistere su questa che sembra una tesi perdente.

Così **gli studenti**. E **gli insegnanti di religione cattolica**, che stanno combattendo una dura battaglia, devono essere coinvolti ampiamente.

Così **la scuola cattolica**. Abbiamo l'impressione che la nostra amata scuola cattolica sia un naviglio che deve turare le proprie falle in alto mare... E' un problema grave. Ma la scuola cattolica sta ancora nel cuore della Chiesa la quale non vi ha rinunciato affatto. Bisogna anzi reagire con tutte le forze a ogni tendenza rinunciataria, prendendola ancora di più nel cuore della Chiesa particolare: la diocesi, il Vescovo e i fedeli, dovranno aprirsi di più a questa realtà che Dio ha regalato da secoli alla Chiesa e che oggi ha bisogno di essere ravvivata.

Pensate all'**istruzione religiosa**: come mettere a confronto le 100 ore di catechismo con le 10/15 mila ore di scuola? Ma anche la scuola cattolica è una scuola, e possiede le 15mila ore! Dobbiamo scolarizzare l'impianto della fede, non illudendoci più che le nostre piccole seppur curate e appassionate catechesi reggano l'impatto con una cultura che ci casca addosso. Il problema è apertissimo ed un collegamento più forte tra scuola cattolica e diocesi è certamente e storicamente necessario.

Infine, occorre strutturare tutto questo, ossia darsi degli strumenti che siano delle persone di buona volontà. Ci sono molti modi di farlo, ma occorre in ogni caso ancorarsi sempre di più alla realtà territoriale della diocesi. Il Vescovo incoraggi il discorso parrocchiale, di zona, o di decanato; si trovino delle persone convinte, che prendendo parte alla vita parrocchiale (consiglio pastorale o gruppi), portino avanti tale discorso con tutte le problematiche inerenti, sostenute da sussidi diocesani. E' possibilissima

questa rete di interesse. Occorre insistere perché la scuola ha l'inconveniente di essere un fluire di generazioni che scorrono in avanti, non è una situazione stabile. Un padre e una madre se ne interessano finché ci vanno i figli. E' una perseveranza in più che bisogna sicuramente avere.

10. Io ritengo la situazione positiva oggi, malgrado tutto. Perché? Prima di tutto perché questo impegno ce lo chiede la Chiesa. Nella Chiesa parla Cristo, Cristo conosce la storia e noi no. E se la Chiesa ce lo chiede, non è per insistenza su un passato che non si vuol perdere, ma per una profezia su un futuro che ad ogni modo va creato. Il futuro è di Dio e questa è la ragione della fondatissima speranza che non dobbiamo lasciare intaccare dai numerosi pessimismi storici che ci sono.

La nostra speranza può e deve essere più forte. D'altra parte siamo arrivati ad una specie di fondo, e il fondo Dio lo riempie proprio oggi: nessuno sembra più in grado di appassionarsi all'educazione e alla scuola se non i cristiani. Gli ideologi e i grandi partiti hanno smesso, più nessuno se ne interessa davvero perché l'efficacia mass-mediatica pare vincente, invece noi ci crediamo.

11. Voglio concludere con un vasto respiro di speranza. Bisogna rimboccarsi le maniche e lavorare molto. E' un lavoro certamente possibile perché risponde alla capacità dell'uomo di essere un creatore intelligente, che ha bisogno di collegare sapere e verità, ieri, oggi e domani. Questi sono gli a-priori irrinunciabili che ci rendono sicuri.

Tra la Verità e una creatura creata a immagine di Dio, ci possono essere mille ostacoli, ma malgrado questo legame frangibile, è assolutamente certo che i risultati ci saranno se ci impegnamo a lavorare con Dio.

Mi sembra che sia questa impostazione teologica a dover fondare la pastorale autentica.

Auguriamoci di riuscire a farlo insieme con l'aiuto di Dio.