

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

CEI - Circonvallazione Aurelia, 50 - 00165 ROMA

PASTORALE



DELLA SCUOLA



Notiziario

Anno XIX - N. 3-4

luglio 1994



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

NOTIZIARIO N. 3/4

Anno XIX - Giugno 1994

INDICE

LA PAROLA DEL PAPA

- * Alle scuole cattoliche del mondo: «Voi svolgete una delle missioni fondamentali dell'intera Chiesa...» pag. 147
- * Da Denver a Manila: Il Papa e i giovani camminano davanti... " 150

**Il XIII Convegno Nazionale di Pastorale della Scuola
dall'Eucaristia all'impegno per l'educazione e la scuola
un itinerario pastorale alla luce di Es 13, 11 - 16**

- Eucaristia e scuola. A scuola dall'Eucaristia " 155
- L'itinerario**
 - Il XXII Congresso Eucaristico Nazionale di Siena
e il Convegno della Pastorale della Scuola " 161
 - Il Memoriale Pasquale (Es 13, 11 - 16) " 162
 - Una icona educativa: risonanza della pagina dell'Esodo (don C. Bissoli) " 163
- Le relazioni**
 - RELAZIONE TEOLOGICA**
 - Dall'Eucaristia all'impegno per l'educazione e la scuola: la perenne
fecondità educativa del codice pasquale* (mons. M. Semeraro) " 166
 - RIFLESSIONE PEDAGOGICA**
 - Educazione e scuola in Italia: i problemi, i segni dei tempi,
le vie dell'impegno* (prof. G. Vico) " 176
 - ITINERARIO BIBLICO**
 - Comunità cristiana e tradizione educativa. "Quando tuo figlio ti chiederà...
tu gli risponderai..."* (mons. B. Maggioni) " 188
 - Conclusioni (mons. G. Rizzo) " 196

TEMI DEL DIBATTITO ATTUALE

- * Il cammino dell'autonomia (prof. G. Chiosso) " 201
- * Per una riforma del sistema di istruzione (dott. F. Passuello) " 209

UFFICIO NAZIONALE

- Promemoria della seduta della Consulta Nazionale
di pastorale della Scuola del 2 giugno " 215

Itinerario Biblico

COMUNITÀ CRISTIANA E TRADIZIONE EDUCATIVA

"Quando tuo figlio ti chiederà... tu gli risponderai..."

mons. Bruno Maggioni

Il racconto pasquale di *Esodo 13* costituisce - se lo si legge nel suo più ampio contesto - il "paradigma" più espressivo del cammino di Israele e della pedagogia di Dio che lo ha sollecitato e guidato.

Il perno di questo cammino e di questa pedagogia è la categoria della liberazione/libertà. Dio conduce il suo popolo verso la libertà. Paolo scriverà ai cristiani della Galazia: "Per la libertà Cristo ci ha liberati" (5, 1). La libertà è la meta, il progetto, la nuova condizione a cui l'uomo è chiamato. Ma quale libertà? E come vi si giunge?

La proposta educativa di tutta la Bibbia è la libertà. Una proposta che mantiene intatta anche oggi la sua validità. Un nodo da sciogliere, infatti, nella proposta educativa del nostro tempo è senza dubbio la libertà, un nodo da rievangelizzare, perché la mentalità comune, non solo mondana ma cristiana, l'ha come smarrita.

La libertà cristiana non è una qualsiasi libertà. E perciò deve essere continuamente annunciata, ribadita, mai supposta. Il modo di intendere e di vivere la libertà costituisce la discriminante - o, almeno, una delle principali discriminanti - fra il modo cristiano e il modo mondano di pensare e di educare. In questa prospettiva la lettura biblica che stiamo facendo può avere qualche utilità.

Il paradigma dell'Esodo

Esodo 13 invita a guardare l'esperienza dell'esodo nel suo complesso (quindi come fu compresa ed espressa nell'intera riflessione anticotestamentaria) e nel suo nucleo essenziale (quindi come esperienza di liberazione). La memoria dell'esodo ha modellato l'intera riflessione biblica.

Per descrivere questa sua ricca esperienza originaria, Israele ricorse a tre schemi.

L'esodo è una liberazione dall'Egitto: un viaggio dalla schiavitù alla libertà.

L'esodo è un ritorno alla condizione di popolo: un viaggio dalla dispersione alla comunione, dall'esilio alla patria.

L'esodo, infine, è un affrancamento dal servizio al Faraone per un servizio al vero Dio: una liberazione, come comunione di popolo e come appartenenza a Dio.

Questi tre schemi sono tra loro convergenti e complementari: tutti insieme definiscono l'esperienza dell'esodo, la grande memoria di Israele dalla quale tutto scaturiva e alla quale tutto veniva ricondotto: l'educazione in famiglia, le celebrazioni liturgiche al tempio, la predicazione dei profeti, l'insegnamento dei sapienti.

La liberazione dell'esodo comprende un duplice movimento: è un sottrarsi al dominio del Faraone (movimento negativo) per appartenere al Signore (movimento positivo) ciò che qualifica la libertà non è il primo movimento ma il secondo. È l'appartenenza al Signore che determina la qualità e la misura della libertà. Appartenenza e libertà si realizzano, poi, in una struttura di popolo, cioè in una rete di relazioni guidate dalla fraternità e dalla solidarietà. Non c'è autentica libertà se non in uno spazio di solidarietà, e non è possibile la solidarietà se non nell'appartenenza all'unico Signore. Gli idoli, infatti, non soltanto distraggono da Dio, ma contrappongono l'uomo all'uomo. Più che uno stato di libertà, l'esodo crea un cammino verso la libertà. E a stabilire fin dove camminare è Dio, non il popolo. Non è l'uomo la misura della libertà, ma Dio.

Dentro questo intreccio di tensioni - liberazione e appartenenza, libertà e solidarietà, libertà e legge - l'evento dell'esodo mette a nudo anche le tre fondamentali tentazioni, che minacciano mortalmente la libertà spezzandone le tensioni: la nostalgia della schiavitù d'Egitto (la legge senza la libertà), la tentazione del vitello d'oro (la libertà senza l'appartenenza), il desiderio della sedentarietà (la pretesa di decidere dove fermarsi, stabilendo autonomamente la misura della propria libertà).

Il paradigma della croce

L'uomo del Nuovo Testamento ritrova (e rilegge) l'esperienza dell'esodo nel centro dell'evento di Gesù, cioè la Croce. Alla memoria della liberazione dall'Egitto si sovrappone la memoria della Croce.

La lunga parentesi della lettera ai Galati, che comprende l'intero capitolo 5, è tutta, si può dire, una riflessione sulla libertà. Le fanno da supporto due indicativi, che reggono i successivi imperativi: "Per la libertà Cristo ci ha liberati" (5, 1); "Voi siete stati chiamati alla libertà" (5, 13). Questi indicativi costituiscono la lieta notizia di cui i Galati sembrano aver perso la memoria: non perché non la ricordino, ma perché non ne traggono le conseguenze, non ne fanno un progetto di esistenza.

In tutte e due le affermazioni la libertà è senza determinazioni: è la libertà semplicemente, la libertà in assoluto. La sorprendente espressione "per la libertà ci ha liberati", quasi un bisticcio, reduplica la libertà, elevandola al rango di fine, non di semplice mezzo o di semplice stile. La libertà è la condizione nuova del cristiano, la sua vera vocazione.

La libertà è dono di Cristo - si dice infatti *liberati e chiamati* - ma domanda impegno: "State dunque saldi e non lasciatevi imporre ancora il giogo della schiavitù" (5, 1). La libertà è un dono ma, una volta accolta, richiede di essere custodita. Richiede la forza di "stare in essa ben fermi", saldi, come a dire che la libertà non è facile. Richiede la vigilanza di resistere a tutte le inerzie che in molti modi tentano di riportare il cristiano all'indietro, verso la schiavitù. Come la libertà, anche la schiavitù (*douleia*) è detta in assoluto. Le schiavitù possibili sono molte, ma la loro radice è una sola.

Un primo esempio di schiavitù è per S. Paolo l'illusione di essere giustificati dalla legge e dalle opere. Questa illusione è un tradimento della libertà (5, 7) e un tentativo di eliminare lo scandalo della Croce (5, 11). Questo legame fra libertà e Croce ci pone nella giusta direzione per comprendere. L'amore di Dio *gratuito*, quello appunto apparso sulla Croce, è libertà. Un amore di Dio, invece, conquistato, pagato non sarebbe più libertà, né vero amore. Lo spazio della libertà è la gratuità dell'amore.

Ma il passo di Paolo si muove anche lungo un'altra direttrice, forse per noi più attuale. Paradossale, ma la stessa libertà può diventare *pretesto* per ricadere nella schiavitù di se stessi: "Non però la libertà come pretesto per la carne, ma siate servi gli uni degli altri grazie alla carità" (5, 13). È questa una seconda forma di schiavitù sulla quale Paolo attira l'attenzione. *Aformé* (pretesto) è un termine militare che significa base di operazione. Ma poi passò a significare, più in generale, il pretesto tentatore, l'occasione favorevole e allettante, l'incitamento. Nella stessa libertà c'è il fascino della sua negazione, cioè l'affascinante tentazione di porre se stessi a misura della libertà, magari immaginando la libertà come un dominio di sé, come un prendere in pugno se stessi, possedendosi. La vera libertà invece è estroversa, la sua misura è al di fuori di se stessa, e si attua nel dono di sé. Radice, modello e misura di questa capovolta libertà è per Paolo l'evento di Gesù, cioè la Croce.

Il pensiero paolino diventa ancora più chiaro se si dà uno sguardo alle due principali contrapposizioni del suo discorso.

La prima è fra libertà e servizio. Sembrebbero elidersi: come può convivere la libertà con la dipendenza? Sta qui, invece, la novità cristiana, che presenta una libertà capovolta, ma proprio perché capovolta profondamente vera.

Lo spazio della libertà è il servizio, ovviamente non ogni servizio: c'è infatti, anche il servizio che è il contrario della libertà, un *giogo* che elimina la libertà. Precisando che il servizio reciproco deve avvenire "mediante la carità", Paolo esclude ogni disegno utilitaristico, ogni finalizzazione egoistica, ogni ricerca di apprezzamento e ogni vanto. La vera libertà è racchiusa per intero nel perimetro dell'amore.

La seconda opposizione è fra carne e spirito. Una opposizione molto insistita e ampiamente descritta che ci permette di intravedere una terza situazione di schiavi-

tù. Oltre la schiavitù della legge e la schiavitù di chi pone se stesso a misura della libertà, c'è anche la contrapposizione, la litigiosità, che è sempre il segnale di assenza di vera libertà. Quasi come un motivo conduttore ritorna nella parentesi paolina l'espressione "gli uni gli altri" (5, 13.15.25). Gli uni e gli altri sono lo spazio della libertà cristiana, e quindi il segno inequivocabile della sua presenza. Come la litigiosità è il segno inequivocabile della sua assenza. L'amore e il servizio reciproco manifestano che cosa sia la libertà. All'opposto le rivalità mostrano l'assenza della libertà.

Se a questo punto ridiamo uno sguardo alla parentesi paolina di Galati 5, ci accorgiamo senza fatica che Paolo assume il vocabolo *eleutheria* (libertà) e il verbo corrispondente dall'ambiente culturale e fa proprie le istanze che essi sottendono, ma il contenuto della libertà è desunto dall'evento di Gesù Cristo.

Per Paolo la Croce è la rivelazione di che cosa sia la libertà, non solo l'evento che ce l'ha donata. La novità della concezione paolina della libertà non sta nell'idea di amore, né semplicemente nell'idea di libertà, ma nel *nesso* fra libertà e amore. È un nesso, quasi una sovrapposizione, che Paolo ha saputo scorgere con chiarezza particolare sulla Croce di Gesù. Il paradigma della libertà è per Paolo la Croce. Questa fa la differenza fra la libertà cristiana e la libertà del mondo, religioso o pagano che sia. Sulla Croce si vede con chiarezza la libertà dalla legge (la salvezza discende dal dono di Gesù, non sale dalle nostre opere), che poi - in positivo diventa la libertà di affidarsi totalmente all'amore di Cristo.

Sulla croce si scorge che la libertà è libertà da se stessi per donarsi. La misura della libertà è il dono di sé. Non dunque una libertà cercata nella legge, né una libertà cercata nel possesso di sé, ma neppure la libertà cercata nel disimpegno o nella fuga dal mondo, come suggeriva certa antica saggezza. La libertà della Croce è una libertà che si attua nella solidarietà più radicale, nel patire per il mondo, non nell'abbandonarlo a se stesso.

Se si guarda la Croce come paradigma della libertà, allora si deve subito porre una sottolineatura di non poco conto: la libertà non può ridursi a un sano equilibrio fra i diritti propri e altrui. Anche nella libertà, come nella solidarietà, la reciprocità è spezzata dalla gratuità. Lo spazio della libertà è la responsabilità attiva verso l'altro, non semplicemente lo spazio del dare e del ricevere.

Il paradigma eucaristico

Non è certo l'eucaristia come tale che qui mi interessa, ma l'eucaristia come luogo ermeneutico per comprendere il *progetto* dell'uomo nuovo. Posso perciò permettermi una lettura sintetica dei testi (Marco 14, 22-25; Matteo 26, 26-29; Luca

22, 19-22; 1Corinti 1, 23-26), senza attardarmi nella analisi dei singoli elementi e senza accuratamente distinguere fra le diverse tradizioni.

Nei quattro racconti citati ci sono molti tratti comuni che indirizzano tutti verso l'unico centro, che è il donarsi di Gesù, specchio del donarsi di Dio. Sono tratti che parlano da soli e mi basta, perciò, elencarli. Il soggetto di tutti i verbi narrativi è Gesù: è Lui che prende, benedice, dà, spezza, ordina. Gesù è il protagonista e i suoi gesti esprimono il *dare*.

Non un dare qualcosa, ma se stesso, persona ed esistenza, totalmente. Corpo e sangue dicono infatti la totalità, Il pane è "spezzato" e il vino è "versato". Luca esplicita ulteriormente questo pensiero aggiungendo che il pane è il "corpo dato". Tutto questo per dire il dono e la condivisione. Il sangue versato, poi, dice la Croce, il martirio.

Tutto pare poi concentrarsi e riassumersi nella preposizione greca *uper*, che per il Nuovo Testamento è la preposizione più appropriata per indicare la direzione dell'esistenza di Gesù. La preposizione *uper* significa *a favore di, al posto di...* Dice dono e responsabilità. Il paradigma eucaristico, che poi non è altro che il paradigma dell'esistenza di Gesù, mostra che libertà è stare di fronte agli altri in atteggiamento di responsabilità e di disponibilità.

Attorno al centro descritto - Gesù ha vissuto la sua libertà nello spazio del dono di sé - i testi eucaristici offrono una importante precisazione: "Avendo reso grazie", si legge in tutti e quattro i racconti. Non si tratta di un atto pio, ma di una vera e propria visione complessiva della realtà, osservata e vissuta secondo tre coordinate: il *dono* (l'uomo rinuncia a considerarsi proprietario delle cose, e le vede come un dono di Dio), il *godimento* (Dio è il padrone delle cose, ma non per sé, a vantaggio proprio: ne fa dono all'uomo), la *condivisione* (Dio ne fa dono a tutti). Le tre coordinate definiscono, ancora una volta, il perimetro della libertà.

Ma c'è di più: la benedizione e il ringraziamento, oltre che trasformare le cose (di cui l'uomo ha bisogno) da oggetti a dono, da cose sulle quali spadroneggiare a doni da rispettare e condividere, ridefinisce l'uomo, collocandolo nella struttura della responsabilità attiva verso tutti. La sua vocazione è il dono. Qui sta la libertà. Le cose, dono di Dio, devono essere ridonate.

A questo punto la benedizione ci lascia intravedere che la solidarietà non è soltanto lo spazio della libertà dell'uomo, ma anche lo spazio delle cose: donate, da godere, ma anche da ridonare e da condividere. Questa è la struttura intima delle cose.

La solidarietà e la libertà, racchiuse in quel "avendo reso grazie", non solo realizzano l'uomo ma mantengono le cose nel progetto originario. Le salvano e le liberano.

Con queste annotazioni - che non si arrestano all'uomo ma raggiungono anche le cose - lo spazio della libertà viene ulteriormente definito. E di conseguenza anche il

progetto educativo. L'uomo è chiamato a vivere una profonda libertà nei confronti di Dio, degli altri e delle cose. Una libertà che trasforma l'uomo fin nelle sue radici. È questa la differenza fra l'uomo vecchio e l'uomo nuovo, come dice San Paolo.

Per una pedagogia della libertà

Non è mio compito - né riuscirei anche se lo volessi - tracciare un vero e proprio itinerario per un'educazione alla libertà. Nella Bibbia si possono scorgere dei "tratti", ma solo dei tratti. In ogni caso, intendo qui elencare alcune osservazioni che ritengo di qualche utilità.

1. - In *Esodo 13* si intravede anzitutto un *metodo*, che l'intera Bibbia rivela poi essere costante: la memoria, il racconto, l'ascolto. Con alcune precisazioni. Tutta la famiglia è in ascolto, tutti ugualmente discepoli: chi racconta come chi ascolta, genitori e figli, grandi e piccoli, tutti protesi nell'ascolto di una Parola che è per tutti, al di sopra di tutti.

Chi racconta è l'anziano che sa di più, che ha più memoria, ma anche che ascolta di più, sottomesso alla Parola come i bambini che pongono le domande. Il processo educativo avviene attraverso un dialogo in verticale, non in orizzontale. Non "io ti dico", ma "insieme" abbiamo ascoltato, cercato e capito. L'ascolto della Parola richiede un'incessante, appassionata e aperta ricerca di Dio. È una Parola che converte genitori e figli, grandi e piccoli. Ed è sempre una Parola "aperta", che suscita domande anziché dare subito risposte.

2. - La Bibbia è convinta che sarebbe del tutto velleitario parlare di liberazione e di libertà senza porre alcuni solidi *fondamenti*. Si diventerebbe ridicoli come l'uomo della parabola che pretendeva di costruire una torre senza aver accumulato prima una sufficiente quantità di mattoni.

I fondamenti sono soprattutto tre.

Il primo è il riconoscimento esplicito, visibile, del primato di Dio. Un riconoscimento che si fa concreto nel rifiuto di erigersi a padrone del mondo e di se stessi. E forse ancor più nell'appassionata ricerca di Dio, convinti che solo l'incontro con Lui può dare un senso al nostro vivere. È questo oggi un fondamento non facile da porre, anche fra cristiani, perché deve superare almeno due sfide: quella della secolarizzazione, profondamente penetrata nel tessuto della nostra cultura, e quella, forse ancor più diffusa e difficile, della indifferenza.

Abbiamo visto che l'appartenenza a Dio è il centro dell'esperienza dell'esodo, ed è secondo la Bibbia il centro di ogni altra esperienza di vera libertà. Israele è stato

liberato da Dio per diventare *proprietà* di Dio e per un *servizio* all'unico Dio. L'essere proprietà di Dio dice la dignità dell'uomo, e il servizio all'unico Dio l'insofferenza di ogni altro padrone. Il primato di Dio è radice di libertà.

Il secondo fondamento è il riconoscimento che *il mondo non è il tutto dell'uomo*. Là dove questa consapevolezza si appanna, nasce fatalmente la passione dell'accumulo. Cercando il senso in cose che non lo danno, l'uomo si illude di trovarlo aumentando ciò che possiede. Di qui l'esasperazione del lavoro, del guadagno e del possesso, del potere, valori assolutizzati che spogliano l'uomo dalla gioia di vivere e mortificano alla radice ogni spazio di vera libertà.

Il terzo fondamento è il coraggio della *gratuità*. Una società fondata su relazioni incapaci di qualsiasi gratuità non si regge. Emargina fatalmente i più deboli. La cultura del dono deve farsi competitiva nei confronti della cultura del possesso. Gratuità è sottrarsi alla logica ferrea dell'*utile*, logica che non lascia spazio ad alcuno spiraglio di libertà. Gratuità è introdurre nelle relazioni il perdono, l'amore che sa donarsi e la bellezza.

3. - La liberazione e la libertà si vivono in uno spazio preciso, che è il cuore dell'uomo. La schiavitù e la libertà si giocano nel cuore dell'uomo, da non intendere però semplicemente come il cuore dell'individuo, bensì anche come il cuore della comunità.

Parlare di cuore, come spazio della liberazione, significa sottolineare che la liberazione comporta, anzitutto, un movimento verso l'interno: che non è un ripiegamento su di sé, né una evasione dalla concretezza storica, bensì il coraggio di raggiungere la radice. Se si ha il coraggio di guardare al cuore dell'uomo e della comunità, allora ci si accorge che lo scontro è tra Dio e gli idoli. È inutile distrarsi. La prima analisi, e forse la più seria, è proprio questa: al vero Dio si sostituiscono gli idoli, che sono quelli di sempre e che la Bibbia conosce e che rendono l'uomo schiavo.

Bisogna allora andare alla radice e da lì partire: colpire la schiavitù là dove è generata, cioè nel cuore dell'uomo, dove avvengono le scelte e le valutazioni, dove si costruisce il progetto dell'esistenza. Certo la forza disgregante, generata dalla menzogna e dall'idolatria, si manifesta a più livelli, e a tutti i livelli va snidata e combattuta. Ma la radice è nel cuore dell'uomo, che spesso ama le tenebre più che la luce, e che per spegnere la luce che lo disturba non esita a ricorrere alla menzogna e alla violenza (Gv 3, 19-21).

Ma la metafora del cuore non dice soltanto movimento verso l'interno. Dice anche un movimento in avanti, verso un progetto. Il cuore ha bisogno di aderire a qualcuno e a qualcosa. Non basta strapparli agli idoli: ha bisogno del vero Dio. Non basta, come si è già ripetuto, la liberazione **da**, occorre la liberazione **per**. Questo è il dato determinante, ma anche il più difficile.

Gesù, per fare un esempio, non si è accontentato di liberare l'indemoniato geraseno dal male, dalla violenza e dalla disgregazione, ma gli ha affidato una missione (Mc 5, 1-20): "Va' nella tua casa, dai tuoi, annuncia loro ciò che il Signore ti ha fatto e la misericordia che ti ha usato" È a questo punto, e solo a questo punto, che l'uomo di Gerasa può dirsi veramente incamminato verso la libertà: non quando la gente lo vide "seduto, vestito e sano di mente". Tutto questo per dire - ed è solo un esempio - che la denuncia, pur necessaria in un processo di liberazione, da sola non libera. Può persino, lasciata a se stessa, generare scoraggiamento e rassegnazione. Ciò succede quando la denuncia è tale da generare nell'uomo un senso di impotenza anziché di coraggio. La denuncia può generare la rivolta, ma questa non è ancora la liberazione. La liberazione non trova la sua forza nell'insofferenza della schiavitù, ma in un progetto di libertà. La libertà ha un alto prezzo e bisogna dirlo. Il crollo di una società falsa non significa automaticamente il formarsi di una società nuova. La difficoltà di attraversare il Mar Rosso è poca cosa rispetto alle difficoltà che si incontrano nel lungo cammino del deserto.

CONCLUSIONI

mons. Giuseppe Rizzo

La ricostruzione del Convegno, della sua ricchezza e anche della sua complessità, apparirà certamente insufficiente a coloro che hanno potuto vivere l'esperienza di Chianciano: troppe cose mancano a restituirne il tessuto fitto di riflessioni, di dialogo fraterno, di attese e anche di scoperte. Ma, pur coscienti di questo limite, non rinunciamo a sperare che, anche attraverso queste pagine, il Convegno continui a mantenere la forza di un punto di riferimento a cui si può tornare, sicuri di ricavarne sempre ispirazione.

Voglio anzitutto ricordare il valore della *Guida del Convegno*, nella quale a suo tempo fu raccolta e poi sviluppata progressivamente l'idea del Convegno. La struttura del fascicolo è dinamica: parte dall'intuizione iniziale (il brano di *Esodo, 13*) e si sviluppa, nelle schede, in direzioni dei protagonisti dell'avventura educativa, e verso i temi che richiedono oggi il prioritario impegno dei cristiani. Anche la *Guida* dunque, e in essa soprattutto le schede, attende di essere ancora utilizzata da chi, nelle diocesi e nelle associazioni, vuole proseguire, in occasione di Consulte o Convegni, la riflessione aperta a Chianciano.

Il Convegno si è chiuso con alcune "consegne" che, pur se a distanza di oltre tre mesi, mi pare giusto riprendere come frutto di quei giorni.

A spiegare il delicato passaggio tra il Convegno e il terreno dell'esperienza quotidiana ho usato a Chianciano un'immagine che è molto piaciuta per la sua immediatezza. Riferendomi al sistema della trasmissione di immagini attraverso la televisione, ricordavo che se si vogliono trasmettere colori e movimenti, cioè le immagini, essi devono essere scomposti in impulsi. Saranno i terminali, debitamente attrezzati, a decodificare gli impulsi ridandoci le immagini, cioè colori e movimenti.

Fuori di metafora, e per metterci il cuore in pace, dobbiamo prendere atto che dal Convegno non possono giungere direttamente, fino alle nostre comunità e associazioni, colori e movimenti, ma solo impulsi.

Toccherà ai responsabili e agli operatori pastorali, nei diversi ambiti e ruoli, assumere il compito di terminali che ridanno forma e comprensibilità ad un evento che si è svolto lontano e si allontana nel tempo.

luglio 1994

Eccoci dunque di fronte a questo compito con alcune indicazioni che sono emerse con molta chiarezza, e con qualche inquietudine, durante i lavori del Convegno.

Di fronte all'*impasse* della pastorale dell'educazione e della scuola, è stato naturale interrogarsi con l'urgenza di capire, anche perché è parso talora che non solo tornassimo su analisi già fatte, in termini molti ripetitivi, ma anche che le risposte risentissero di un'impostazione ormai consunta. Per dirla in poche parole: dalle discussioni si poteva avere l'impressione che la cultura pastorale complessiva, in merito ai fatti e dinamiche dell'educazione e della scuola, non fosse sufficientemente cresciuta, o almeno non si fosse adeguatamente comunicata e diffusa fra gli operatori pastorali in questi ultimi dieci anni. È stato da più voci affermato durante il Convegno che siamo di fronte ad una debolezza di elaborazione: i nostri schemi interpretativi della realtà scolastica ed educativa sono insufficienti, e magari superati. Molti interventi, le molte richieste, e alcune insoddisfazioni, nascondevano in realtà questo problema. E proprio da qui sono venute le continue, e corali, indicazioni del Convegno il quale ha espresso, fundamentalmente, l'esigenza di dinamismi e strumenti che facciano crescere la cultura pastorale. Raccogliendo le diverse suggestioni sul tema mi pare di dover evidenziare quelli che sono stati individuati come gli elementi riconosciuti decisivi per una efficace cultura pastorale.

1. L'attenzione ai principi, in particolare ai dati ormai acquisiti della teologia dell'educazione. Ne parlo, già nel testo dell'*Editoriale*. Ma non saprei dire di meglio di quanto è stato sintetizzato e organizzato in *Fare pastorale della scuola oggi in Italia*. Pare strano ma, per andare avanti e lontano, bisogna tornare un poco indietro, al *Sussidio* appunto.

Il riferimento a questo testo risulta tanto più importante ed efficace in quanto esso non è il risultato di una organizzazione puramente logica delle ragioni della pastorale della scuola, ma è il frutto di un'esperienza che, acquistando prospettiva su se stessa, ha trovato le vie dell'attualizzazione, di continua rettifica e quindi le capacità di adattamento.

Proprio per una pastorale della scuola che non vuole essere riproposizione di schemi astratti, ma itinerario di interpretazione, "intelligenza di fede", su un dato dell'esperienza, il *Sussidio* rappresenta un punto di riferimento obbligato.

Nelle sue pagine infatti si ritrova l'incontestabile primato del riferimento ai *principi* sui quali è fondata ogni autentica pastorale. E proprio per questo primato dei principi, non del puro fare, la pastorale è rivelativa della natura stessa dell'essere e dell'agire della Chiesa.

Ma nelle pagine del direttorio pastorale c'è anche una particolare cura nella individuazione dei *contesti* entro i quali i principi sono chiamati ad agire. L'esperienza ci dice che non si educa solo inculcando principi, fuori della storia, cioè a prescindere dal tempo e dal luogo, ma mettendo i principi alla prova delle condizio-

ni e dei vincoli in cui avviene l'azione educativa: anche l'azione pastorale. La cultura pastorale deve essere molto attenta ai contesti, cioè deve essere in grado di interpretare le dinamiche strutturali ed educative che presiedono all'evoluzione del sistema formativo del nostro Paese in questo preciso momento storico.

Rinvio, per questo, aspetto, ancora a *Fare pastorale della scuola oggi in Italia* nella parte iniziale dedicata a cogliere i dati di direzione della scuola italiana.

L'attenzione ai contesti è sempre molto ardua; ed è talora così difficile che si rischia di ripiegare su uno schematismo interpretativo, cioè su una semplificazione. Così si arriva a guardare e valutare la scuola in chiave di giudizio quasi deterministico: tutto va male e finirà per andare ancor peggio...

Oltre alla concezione astratta dei principi e alla insufficiente comprensione dei contesti, molte volte la pastorale della scuola è bloccata dall'inadeguatezza dei *linguaggi*. Anche a Chianciano abbiamo sperimentato la difficoltà ad intenderci, a causa dell'approssimazione dei discorsi pastorali. Il linguaggio della pastorale della scuola rischia di essere a volta a volta una solenne formulazione di principio o una pura descrizione di fatti senza coerente unificazione e forza di oggettivizzazione. Non impariamo nulla quando ci limitiamo a descrivere.

Il linguaggio pastorale vero è quello che si traduce in responsabilizzazione dei soggetti, riportando sulla libertà e sull'inventiva umana l'onere della soluzione dei problemi. È quello che lega insieme la parte di Dio e la parte dell'uomo in un progetto di servizio alle persone in formazione. Il linguaggio pastorale autentico è quello che suscita in tutti gli interlocutori la domanda: *E ora, qual è la mia parte?*

Principi, contesti, linguaggi: sono questi i termini di quella che chiamiamo cultura pastorale. Ora, di fronte ai problemi della scuola, e di fronte all'imperativo di impegno per l'educazione e la scuola, il Convegno di Chianciano ha preso atto che le soluzioni pastorali non arrivano prima della cultura pastorale.

A questo proposito è stato anche ricordato che la cultura pastorale non è veramente assicurata che quando ha individuato i dinamismi della propria continua crescita e aggiornamento.

2. Di qui è venuta la seconda sollecitazione, o "consegna", del Convegno: investire risorse umane e strumenti in **una nuova stagione formativa**. La chiave di questa affermazione ci è venuta direttamente dalla ripetuta e profonda attenzione che il Convegno ha riservato alla pagina di *Esodo 13* con il racconto del memoriale pasquale. Abbiamo capito che tutta la comunità è responsabile di chi educa. Un popolo vivo e consapevole si assicura il futuro garantendo i ruoli essenziali della trasmissione della propria identità.

Ora sono i ruoli educativi quelli che presiedono a questa identità. Nel "codice genetico" della comunità cristiana c'è l'impegno ad insegnare, a predisporre il futuro: "... quando tuo figlio ti chiederà... tu gli dirai...".

È stato rilevato che il problema vero non è quello di preparare e moltiplicare gli specialisti dell'educazione, ma è quello di *dare coscienza educativa ad un popolo intero*. L'Esodo non lascia dubbi: il compito è di tutti. Anzi, è di tutte le comunità poiché radicalmente l'atto educativo è un atto comunitario.

Applicando questo principio alla comunità fondamentale, alla famiglia, il Convegno ha ricordato che non solo l'impegno educativo ha come termine privilegiato la famiglia, ma ha come protagonista privilegiato la famiglia, ogni famiglia. Si sono espressi dubbi su strategie educative che interpongono tali e tante mediazioni (di libri, di corsi, di specialisti...) da far sparire la famiglia e la sua titolarità.

Ci si è anche domandati se l'attuale suddivisione rigida per componenti (docenti, genitori, alunni...) giovi veramente alla maturazione di una cultura della scuola in ambito ecclesiale, e se non sia giunto il momento di trovare momenti condivisi di formazione in modo che coloro che sono più attrezzati si mettano al servizio di tutti gli altri. Anche in relazione ai complessi problemi che la scuola italiana si prepara ad affrontare, ha rilievo decisivo un vero cammino formativo per l'acquisizione della competenza, del senso critico, della progettualità.

È più volte risuonata durante il Convegno un'avvertenza che va presa molto sul serio: quella a non interpretare in maniera intimistica e vagamente spiritualistica l'idea di formazione, quando invece essa va assunta, nell'ambiente della scuola, in tutta la sua valenza "politica", cioè come coefficiente al maturare di una convivenza cioè di una "città", degna dell'uomo. E proprio in merito al problema della formazione, il Convegno è risultato, in misura superiore ad ogni attesa, un momento di *capitalizzazione formativa* comunitaria. E così il cerchio si chiude: partito dalla comunità dell'Esodo, il Convegno giunge, nella più perfetta continuità, alla comunità cristiana.

L'accentuazione sulla comunità è il segno di una scelta strategica nel campo della pastorale dell'educazione e della scuola: la decisione di passare dai programmi ai soggetti. Non perché si possa fare pastorale senza programmi, ma perché i programmi sono garantiti solo da una comunità.

Potremmo anche dire, forzando un po' le parole, ma solo in funzione pedagogica, che il vero e credibile programma di pastorale dell'educazione e della scuola è una comunità che assume solidalmente la responsabilità educativa.

Anche perché, se a riguardo dei programmi potremmo sempre nutrire il dubbio che essi siano un parto della nostra mente, come Minerva che esce armata dalla testa di Giove, assumendo a norma dell'agire pastorale il principio comunità, noi ci portiamo decisamente sul terreno di Dio, della sua pedagogia infallibile. Questo termine viene assunto per indicare un organismo che per la propria coerenza ha la forza di allargare i confini dell'identità e dell'accoglienza, con una capacità a maturare una rete di soggetti pronti ad assumersi le proprie responsabilità.

Durante l'ultima seduta del Gruppo Nazionale IRC è stato chiesto al prof. Giorgio Chiosso, nella sua qualità di responsabile del "gruppo di scrittura" del decreto delegato su «Organi Collegiali a livello territoriale e procedure elettorali», di fare il punto sul cammino della legge di autonomia delle istituzioni scolastiche.

Il Gruppo nazionale ha voluto dedicare una riflessione a questo tema, già oggi rilevante ma destinato a divenire, nel prossimo futuro, addirittura decisivo, con l'intento di valutare quali conseguenze avrà il previsto assetto istituzionale e gestionale della scuola italiana sull'IRC.

È inevitabile infatti che anche questa disciplina, anzi, questa "esperienza", venga toccata dal vento dell'autonomia. Ad evitare allarmismi o vaghe illusioni, il Gruppo nazionale ha voluto cominciare con una ricognizione sui dati obiettivi del problema, i quali sono peraltro ancora molto problematici e in continua evoluzione.

Della articolata e documentata relazione del prof. Chiosso, riportiamo qui, per tenere aggiornati i nostri referenti (responsabili diocesani, membri della Consulta), la parte iniziale e quella conclusiva. Soprattutto l'ultima, che ha carattere tecnico, è in grado di metterci sull'avviso di fronte alle possibili soluzioni, in modo da sostenere, nel momento opportuno, quelle più rispettose del principio di partecipazione e quindi in grado di assicurare una gestione veramente democratica della scuola.

IL CAMMINO DELL'AUTONOMIA

prof. Giorgio Chiosso

1. - Il punto della situazione

La legge 24 dicembre 1993 n. 537 prevede che "gli istituti e le scuole di ogni ordine e grado... hanno personalità giuridica e sono dotati di autonomia organizzativa, finanziaria, didattica, di ricerca e sviluppo" (art. 4, comma 1).

Per predisporre gli interventi atti a rendere operativa l'autonomia "il Governo, su Proposta del Ministro della pubblica istruzione, è delegato ad adottare, entro nove mesi dalla data di entrata in vigore della presente legge... uno o più decreti legislativi per l'attuazione dell'autonomia scolastica e per il riassetto degli organi collegiali (art. 4, comma 6).

Le materie da disciplinare sono elencate nel comma 7 dell'art. 4. Esse riguardano:

- i tempi di attuazione dell'autonomia;
- la definizione di un piano di razionalizzazione e di dimensionamento degli istituti;
- le modalità di esercizio dell'autonomia (comprese quelle relative alla stesura del Progetto educativo di istituto);
- le modalità di attuazione di forme di collaborazione fra scuole, altri enti o associazioni;
- gli aspetti organizzativi, amministrativi e finanziari dell'autonomia (compresa la possibilità di stipulare convenzioni con gli enti locali);
- i criteri per la ridefinizione degli organici;
- la razionalizzazione della gestione del personale (compresa la possibilità di avvalersi di docenti per le attività extrascolastiche);
- la ridefinizione dei compiti dei capi di istituto;
- la definizione dello Statuto dello studente (diritti, doveri, forme di partecipazione, ecc.);

-
- il riordino di Irrsae, Bdp e Cede individuati quali "organi di sostegno all'autonomia";
 - il riassetto degli organi collegiali della scuola intesi come "organi di partecipazione e di gestione delle istituzioni scolastiche", comprese le modalità di elezione "anche mediante procedure di secondo grado".

Per la stesura dei decreti il Ministro Jervolino ha insediato una commissione coadiuvata da gruppi redazionali. La commissione (di cui fanno parte i direttori generali, docenti universitari di discipline sociologiche, pedagogiche e giuridiche, esperti) si è riunita la prima volta il 17 febbraio 1994 e ha completato la prima fase dei lavori nella seduta dell'11 aprile 1994.

Sono stati prodotti due tipi di documento: uno di indirizzo generale a cura della commissione; una serie di schemi di decreto relativi alle varie materie in discussione a cura di gruppi di redazione formati in netta prevalenza da funzionari del Ministero. Si tratta di linee per ora orientative che naturalmente dovranno essere riprese e approfondite.

La commissione è per ora in attesa delle decisioni del nuovo ministro che potrebbe confermarla, rinnovarla parzialmente o integralmente, farne a meno e avvalersi di consulenti di fiducia o dei soli funzionari ministeriali.

2. - I problemi aperti già discussi in commissione

Il riordino del sistema scolastico sulla base del principio dell'autonomia comporta, come scelta strategica di fondo, un diverso bilanciamento di compiti e ruoli tra "centro" e "periferia" con l'evidente valorizzazione di quest'ultima. Sul piano attuativo sono tuttavia possibili diversi modi di "bilanciamento":

- una *autonomia protetta*, e cioè posta sotto la tutela della rete amministrativa tradizionale con ampi poteri di coordinamento riconosciuti ai Provveditorati e al Servizio di verifica e valutazione affidato al Ministero: ipotesi sostenuta dagli apparati ministeriali;
- una *autonomia debole* intrecciata con l'iniziativa degli enti locali mediante la enfaticizzazione delle convenzioni previste dalla legge: soluzione auspicata, con ragioni diverse, da PDS e Lega;
- una *autonomia forte*, incentrata sulla capacità di iniziativa degli istituti opportunamente dimensionati, sostenuta tecnicamente da Irrsae e corpo ispettivo, vigilata da un Servizio di verifica e valutazione esterno al Ministero, in grado di dialogare senza forme di subalternità con enti locali e Ministero.

La definizione del quadro generale, entro cui attuare l'autonomia, si riverbera su una serie di decisioni molto delicate come, ad esempio:

- il ruolo e l'ambito di iniziativa dei Provveditorati agli studi;
- le modalità operative degli accordi di programma nazionali e locali con gli enti locali;
- il dimensionamento degli istituti autonomi;
- le caratteristiche del Servizio di verifica e valutazione;
- i tempi di attuazione dell'autonomia (l'"autonomia protetta" ha, per esempio, modalità e tempi di realizzazione più semplici e ristretti di quanto richieda l'"autonomia forte").

Il ruolo e i compiti degli Irrsae: ricondotti sotto la tutela del Ministero (come suggerisce lo schema provvisorio di decreto) oppure autonomi e rinvigoriti in funzione del sostegno da assicurare al sistema dell'autonomia?

Come intendere il potenziamento degli organi collegiali:

- curando soprattutto gli aspetti gestionali, secondo una logica efficientista (ipotesi caldeggiata, per esempio, dall'Associazione Presidi) il che significa prevedere organi rappresentativi molto agili e di tipo presidenzialista (preside capo istituto e presidente del consiglio di istituto) e il passaggio, di fatto, del governo della scuola dal collegio dei docenti al consiglio di circolo e di istituto?
- oppure procedere a ritocchi dell'attuale normativa, rendendola tuttavia più agile, aumentando il numero dei genitori e degli studenti nei vari organismi e continuando a riconoscere al collegio docenti un ruolo centrale tenuto conto della necessaria salvaguardia del principio della libertà di insegnamento (ipotesi difesa dall'Uciim che trova credito negli ambienti della dirigenza ministeriale)?
- oppure tentare di distinguere, come sembrerebbe suggerire la legge quando parla di "organi di partecipazione e di gestione", tra *momenti di coinvolgimento* delle varie componenti della scuola (organismi a livello di classe e organismi trasversali di genitori e studenti) in ordine alle scelte educative di fondo e *momenti gestionali* (collegio dei docenti per parte culturale e didattica e consiglio di circolo e di istituto per gli aspetti generali) per quanto attiene all'attuazione degli orientamenti nazionali e agli adattamenti locali?

Che posizione assumere in ordine alla possibilità, prevista dalla legge delega, di elezioni di secondo grado (il mondo cattolico è diviso su questo problema: Uciim e Age contrarie, Aimc favorevole).

Le scelte riguardanti l'ingegneria organizzativo-partecipativa non sono neutre specialmente per quanto riguarda la elaborazione del progetto educativo di istituto, vale a dire il documento che ciascuna scuola dovrà predisporre, indicando le caratteristiche della sua proposta educativa di base: d'un lato, delle finalità generali, gli obiettivi di rendimento per i diversi gradi scolastici e i contenuti culturali fondamentali fissati dal Ministero; e, dall'altro, riflettendo le esigenze, le richieste e le aspettative locali.

Il progetto di istituto costituisce, in altre parole, la traduzione operativa locale dell'autonomia organizzativa, didattica, di ricerca e sviluppo degli istituti autonomi.

Il Progetto educativo di istituto dovrà tra l'altro indicare:

- le tipologie dei percorsi formativi offerti dall'istituto e le rispettive terminalità;
- le modalità attraverso cui garantire il conseguimento degli obiettivi formativi determinati a livello nazionale;
- l'eventuale ampliamento del piano curricolare (individuazione di insegnamenti opzionali e/o aggiuntivi);
- le modalità di svolgimento delle attività didattiche e le procedure di valutazione (compresa l'organizzazione delle lezioni e le scadenze valutative);
- le iniziative intese a garantire pari opportunità formative (lotta alla dispersione, corsi di recupero, attuazione del diritto allo studio, ecc.);
- la programmazione di attività extracurricolari e di esperienze educative guidate esterne alla scuola (in contatto, per esempio, col mondo del lavoro).
- A chi spetta elaborare e approvare il Progetto educativo di istituto? In che modo va previsto il coinvolgimento delle famiglie (e negli istituti secondari anche degli studenti? Entro quali ambiti è ipotizzabile il concorso delle forze sociali e produttive? Secondo quali modalità il Progetto può essere aggiornato? A chi spetta garantire che il Progetto sia conforme alle leggi dello Stato e dirimere eventuali contenziosi?

Un cenno soltanto alla questione dell'*insegnamento della religione cattolica* che, pur tutelata da leggi nazionali, potrà tuttavia subire contraccolpi (per esempio di natura organizzativa) in grado di incoraggiarne o frenarne la frequenza in relazione alle diverse e molteplici declinazioni dei Progetti educativi di istituto.

3. - Altre questioni non ancora affrontate o appena accennate

- Quale destino per il Distretto scolastico?
- Quale futuro per il Consiglio scolastico provinciale?
- Caratteristiche e modalità operative del Servizio Nazionale di verifica e valutazione.
- Lo Statuto degli studenti.
- Il riordino dei convitti nazionali.

Se passa la linea della creazione di istituti scolastici di robuste dimensioni (sull'ordine dei 100-150 docenti), quale strategia sembra più utile e opportuna a livello di scuola materna ed elementare, di scuola secondaria di primo e secondo grado

(accorpamenti soltanto orizzontali o anche verticali? scuole secondarie con più indirizzi, ma omogenei, oppure anche fortemente differenziati?).

Sembra necessario prevedere qualche norma (se c'è spazio all'interno della delega) in ordine alla futura formazione del personale direttivo.

4. - **Autonomia e scuola non statale**

- La legge sull'autonomia riguarda la scuola statale. L'assunzione della logica per obiettivi e per risultati (e non più per procedure) è destinata a modificare in modo rilevante il modo di concepire il funzionamento del sistema scolastico. Si può ipotizzare, sulla base dei nuovi orientamenti definiti per la scuola statale, l'apertura di un canale di discussione e di elaborazione politica per rilanciare una cultura della parità scolastica in grado di superare l'irrisolta contrapposizione statale/privato. L'ipotesi su cui lavorare potrebbe essere quella del servizio formativo nazionale al quale concorrono, con forme loro proprie, scuole autonome statali e scuole autonome non statali tenute ad assicurare finalità e standard di rendimento comuni con la possibilità, tuttavia, di praticare itinerari didattici e pedagogici differenziati.

5. - **Cenni sul "governo" territoriale dell'autonomia scolastica**

5.1. Si ritiene vadano distinti i vari aspetti:

- a) quello della *programmazione territoriale dell'offerta scolastica*, che, come si è detto, va risolto attraverso gli "accordi di programma" obbligatori tra i "soggetti" che possiedono gli specifici poteri;
- b) quello di *sostegno e supporto qualitativo alle scuole autonome* che va garantito attraverso "soggetti" con chiare competenze professionali. Il riferimento potrebbe essere all'articolazione regionale e sub-regionale del "Servizio nazionale di verifica e valutazione", ovvero al "corpo ispettivo" ed agli Irssae, modificati però nella loro composizione, professionalità e funzioni;
- c) quello del *supporto alla realizzazione di progetti* tra diverse scuole, tra le scuole e soggetti terzi, tra le scuole e il sistema della formazione professionale, etc. Si tratta di una funzione essenziale che va riferita ad un soggetto territoriale preciso;
- d) quello della *partecipazione*, ovvero dell'espressione della domanda "sociale" di istruzione e formazione, con particolare riguardo alle specifiche realtà territoriali ed agli aspetti di *tutela* dei vari soggetti.

5.2. Allo stato attuale pare arduo coniugare questi diversi aspetti, essendo comunque chiaro che gli attuali organi collegiali (per i loro compiti odierni, composizione, incertezza di "poteri", etc) non risultano idonei a garantire pressoché nessuno degli aspetti elencati.

Le singole scuole autonome, peraltro, non hanno il dovere di massimizzare e razionalizzare l'azione educativa nei confronti di una determinata popolazione ed economia dislocata sul territorio. Esse hanno una missione primaria ma puntuale, che va integrata con la gestione degli obiettivi territoriali complessivi, affidata ad un organismo territoriale. Si può quindi pensare ad un nuovo "Consiglio scolastico provinciale" (o "Distretto scolastico provinciale") con compiti di rappresentanza e coordinamento della domanda "sociale", di promozione di progetti relativi agli obiettivi territoriali complessivi e di raccordo con il Provveditorato. Un organismo più snello di quello attuale, nel quale, accanto ai soggetti che hanno la capacità di siglare "accordi di programma", ci sia una "selezionata" ed "efficace" rappresentanza delle scuole autonome, delle diverse componenti, delle forze sociali, culturali, produttive, del lavoro del territorio (quelle forze, peraltro, con le quali le scuole autonome potranno entrare in rapporto attraverso convenzioni per la realizzazione di vari progetti, etc.).

Il Consiglio (o Distretto) Scolastico Provinciale (Csp) dovrà disporre di un organismo tecnico a sostegno della propria operatività: tale organismo potrà essere costituito da uno staff tecnico alle dipendenze del Csp, o da forme di decentramento su basi provinciali dell'Irrsae. In quest'ultimo caso, andrebbero definiti i rapporti di "autorità" tra Csp, Provveditorati, Irrsae (e i suoi decentramenti provinciali) sulle materie di possibile intersezione.

I compiti del "Consiglio (o Distretto) Scolastico Provinciale" potrebbero essere quelli di :

- * lettura, interpretazione, coordinamento delle "domande" delle singole scuole, individuando quelle che necessitano di "accordi di programma";
- * promuovere e favorire l'incontro tra i diversi soggetti scolastici, formativi, sociali , produttivi, culturali, supportando gli istituti autonomi nella stipula delle convenzioni, favorendo e stimolando la stipula di convenzioni che coinvolgano più istituti sulla base di progetti omogenei a scala provinciale e sub-provinciale;
- * promuovere ed individuare azioni e interventi di prevenzione della dispersione scolastica;
- * promuovere e favorire la collaborazione tra le scuole;
- * promuovere l'integrazione fra l'offerta scolastica, quella di formazione professionale regionale e le altre opportunità e risorse culturali e formative del territorio;
- * promuovere e realizzare progetti a carattere innovativo ed il sostegno ed il supporto ai Progetti di istituto dei singoli istituti;

* promuovere e favorire momenti, coordinati fra i diversi istituti, di aggiornamento professionale per i docenti, finalizzati alla coerenza e continuità fra i cicli scolastici ed alla attuazione di progetti innovativi a carattere territoriale, al sostegno di vari Progetti di istituto.

5.3. Qualche cenno sugli organismi di sostegno alla autonomia didattica e di ricerca/sviluppo delle scuole. L'attuale "sistema" degli Istituti regionali (Irrsae), del Cede e della Bdp, va modificato e rafforzato per adattarlo ai nuovi compiti di sostegno della autonomia definiti dalla legge 537/93.

A tale scopo si ritiene vada mantenuto ed anzi rafforzato il carattere di forte autonomia, in quanto detti Istituti costituiscono l'equivalente scientifico e la struttura di supporto della autonomia di ricerca e didattica della scuola già nell'originario progetto dei decreti delegati del 1974.

Più che una ristrutturazione o modifica istituzionale, la necessità parrebbe quella di una effettiva "indipendenza", che non si tramuti in separatezza rispetto al complessivo sistema dell'istruzione, ma sia invece tale da realizzare una forte sinergia con le sedi amministrative, anche in vista dello sviluppo di una loro capacità di continua innovazione istituzionale.

Semmai, andrebbero affermati alcuni criteri:

- * il Consiglio direttivo, pur ridotto numericamente, dovrebbe esprimere la convergenza e collaborazione di energie del sistema scolastico e di altri Centri di ricerca e didattica (Università, Istituti, etc.);
- * il personale comandato dovrebbe essere reclutato con nuovi e più pertinenti criteri funzionali e, almeno per una parte, dovrebbe essere successivamente stabilizzato in maniera sicura e dignitosa;
- * andrebbero mantenute la potestà statutaria e superate le forme di vigilanza meramente amministrativo-contabile. Andrebbe piuttosto perseguita una più forte integrazione sistemica tra gli istituti, in vista di compiti comuni come, ad esempio, la valutazione o la ricerca educativa a sostegno delle politiche scolastiche.

In ogni caso, sempre per affermare la funzione di sostegno alla autonomia delle scuole, è indispensabile procedere alla attivazione di *centri periferici*, almeno a livello provinciale, per l'azione di consulenza/assistenza alle scuole, per azioni di formazione mirata, per la costruzione del sistema informativo-documentario a servizio della didattica, etc. Tali *centri periferici* potrebbero essere costituiti presso i "Consigli (o Distretti) Scolastici Provinciali", anche se per i programmi scientifici e di intervento dovrebbero dipendere dai rispettivi istituti regionali (Irrsae) o fare capo agli Istituti Nazionali per le rispettive competenze.

Nella giornata del 22 giugno la Presidenza Nazionale delle ACLI ha programmato un Forum sul tema Scuola pubblica Scuola privata: Quale riforma?

Dopo le iniziative sulla Formazione professionale e sui problemi del lavoro del '92 e del '93, con questo terzo appuntamento l'Associazione ha inteso recare un altro qualificato contributo al dibattito su un tema che si è imposto negli ultimi mesi all'attenzione dei mass-media e dell'opinione pubblica, portando con sé un dibattito ricco, appassionato ma talora non sufficientemente sereno.

In questi giorni almeno altri due appuntamenti meritano essere ricordati, anch'essi dedicati alla scuola, all'autonomia, alla parità, alle prospettive di riforma, alle emergenze.

Il primo è stato programmato dall'AIMC per tutto il "mondo cattolico", alla ricerca di una convergenza sulle tematiche sopra ricordate, ad evitare dispersioni e divaricazioni.

Il secondo, promosso dai sindacati Scuola della CISL, si riprometteva l'apertura di un dibattito per cogliere i termini nuovi del problema scuola, in vista di una strategia da mettere in campo nel momento delle prevedibili trattative e mediazioni politiche.

Anche il Forum delle ACLI puntava ad una ricognizione dei problemi da approfondire col contributo di rappresentanti delle diverse posizioni.

Prima delle due comunicazioni, del prof. F. Frabboni, dell'Università di Bologna, e del dott. C. Gentili, dell'Ufficio scuola della Confindustria, il presidente delle ACLI, dott. F. Passuello, ha proposto una stimolante riflessione che viene qui riproposta.

È un testo che colloca tutte le questioni attuali della scuola italiana in una dimensione temporale e in un'apertura anche geografica, europea/mondiale, che ci consentono di meglio comprendere e di più efficacemente progettare.

PER UNA RIFORMA DEL SISTEMA DI ISTRUZIONE

dott. Franco Passuello

«La chiave per la giustizia sociale è costituita dalle opportunità, dalle possibilità. Opportunità che permettono alle persone di sfruttare al meglio i loro talenti, di scegliere nella società, di scegliere nel mercato del lavoro, di scegliere riguardo agli aspetti politici e sociali. Le opportunità sono provocate da una cosa soprattutto: dall'istruzione, dalla scuola. Tutte le ricerche svolte dimostrano che la scuola è lo strumento più efficace per dare agli individui quelle opportunità che sono alla base della vita e di cui hanno bisogno. Questo è vero non soltanto per le famiglie borghesi ma soprattutto per coloro che sono svantaggiati. Per questi l'accesso alle opportunità della vita è procurato solo dalla scuola, dall'istruzione» (Dahrendorf).

Un problema nuovo e vecchie culture

La scuola, ci ricorda la citazione di Dahrendorf, è un fondamentale diritto di cittadinanza. In questi mesi proprio sulla scuola si è aperto, dentro il convulso scenario della "rivoluzione italiana", un dibattito serrato. Scuola pubblica o scuola privata? Scuola statale o scuola cattolica? Già i termini del discorso dicono che siamo all'interno di un orizzonte culturale datato, che il dibattito nasce da un problema drammaticamente presente, ma non sfugge al limite di restare con gli occhi rivolti al passato. L'oggetto del contendere assume l'aspetto di una torta da dividere a fette: una di qua e una di là. E così su questo essenziale vettore della cittadinanza incombe il rischio di una frantumazione corporativa.

Conviene riflettere sul linguaggio usato. Cosa vuol dire l'alternativa tra scuola pubblica e scuola privata? Innanzitutto che si continua a identificare ancora pubblico con statale. Nel non lontano 1990 Cassese - che farà un po' da filo conduttore a questa introduzione - ci ricordava: *"Da questo punto di vista, la Costituzione repubblicana (art. 33) è in parte viva, in parte morta. È viva là dove dispone che sia la Repubblica e non lo Stato ad organizzare scuole, e dove prevede che la Repubblica istituisce e non gestisce scuole. È morta quando dispone che le scuole da istituire siano statali"*.

La realtà del privato sociale

La contrapposizione tra privatisti e statalisti riproduce quella tra Stato e mercato. E salta a piè pari forse l'unica realtà veramente nuova che è emersa in questi anni. Una realtà che non si identifica né con lo Stato né con il mercato, anche se ha rapporti strettissimi l'uno con l'altro. Mi riferisco a quello che è stato definito *terzo sistema*, a quella realtà associativa che abbiamo altre volte chiamato *privato sociale*.

In tanti dibattiti sulla crisi del *welfare state*, sul deperimento irreversibile di una certa cultura della cittadinanza sociale, questa realtà dell'associazionismo, del volontariato, dell'impresa sociale è certamente emersa; ma se ne è data una lettura per molti versi riduttiva.

Da una parte, infatti, la realtà del *terzo sistema* è stata vista come una sorta di terapia delle disfunzioni dello Stato. Dove lo Stato non poteva arrivare per l'inadeguatezza dei suoi modelli organizzativi e culturali, lì interveniva l'associazionismo con una funzione di supplenza. Dall'altra parte il terzo sistema è stato visto come una alternativa alla gestione dei grandi servizi sociali. In questa versione hanno agito due miti complementari: uno vedeva nel terzo sistema una specie di nuovo "soggetto generale"; l'altro immaginava una armonia prestabilita della società, da raggiungere attraverso una desocializzazione delle istituzioni.

Diciamo subito che la realtà non sta in mezzo ma altrove, anche se la pratica che si è realizzata ha oscillato spesso tra supplenza e delega. È sfuggito, a me pare, che il problema vero sta nel riscrivere la cittadinanza sociale, nel superare la sua cultura statalistica, dislocandola in un orizzonte nuovo, che non è quello del mercato, ma quello che Donati ha chiamato della cittadinanza societaria.

Il primo passo da compiere consiste nel distinguere tra pubblico e statale. Una società civile, ricca, complessa, svolge una miriade di funzioni pubbliche, anche di enorme rilievo civile, che non sono affatto statali. Anzi una società è tanto più matura quanto più è in grado di organizzare e di esercitare funzioni pubbliche. Questo non annulla il ruolo dello Stato, lo cambia: lo Stato ha funzioni essenziali di coordinamento unitario e di verifica della qualità e dell'universalità delle prestazioni di cittadinanza. Se è importante distinguere tra pubblico e statale, è altrettanto importante distinguere tra pubblico e privato. Le logiche del privato non sono le stesse dell'impresa sociale. Il privato può anche avere ricadute di pubblico interesse. Ma esse non sono il suo fine. Il suo movente primo è l'interesse privato che sta alla base dell'iniziativa.

Un ventennio di grandi trasformazioni

Noi guardiamo al problema della riforma del sistema dell'istruzione a partire dalla realtà strategica del terzo sistema. Le trasformazioni profonde dei sistemi formativi in quest'ultimo ventennio hanno messo in forse antiche convinzioni.

Vorrei qui sottolineare almeno due aspetti, tra gli altri, che certamente verranno approfonditi nel dibattito di questa mattina.

Innanzitutto il carattere permanente e strategico della formazione. Essa non occupa un tempo di vita (ci si forma e poi si lavora) ma tutta la vita della persona. La formazione è diventata una componente essenziale dell'investimento d'impresa.

Abbiamo visto nel Forum precedente quanto i nuovi caratteri del mercato del lavoro facciano della formazione permanente la strada maestra di una nuova cittadinanza sociale. Essi richiedono due cose strettamente connesse: una *formazione di base alta* e una *specializzazione diffusa*. Solo una formazione di base di qualità, e condivisa dalla maggioranza della popolazione, può produrre le specializzazioni in continua innovazione richieste dai processi produttivi. L'altro aspetto è quello della territorializzazione sempre più accentuata dei processi formativi. Il territorio, con le sue opportunità, con le sue tradizioni, con la sua rete di relazioni e di culture è diventato sempre più centrale non solo nell'allocazione dei processi di sviluppo, ma anche nell'allocazione delle opportunità formative.

Già nel Seminario dello scorso anno proponevamo a questo proposito una bella riflessione di Romano Prodi che ci appare tuttora insuperata: *"Abbiamo bisogno di cento scuole per cento città. L'Italia è un Paese fatto di tante città con realtà anche diversissime tra loro e la scuola deve essere una rete che le congiunge. Nelle singole città dovremmo avere scuole più attente alla specifica vocazione locale. Certo scuola per il Commercio estero o per la gestione aziendale ci potrebbero essere ovunque, ma a Lodi servirebbe una scuola per le produzioni casearie e per tutti i prodotti agricoli legati al latte. A Mantova una scuola vicina a tutta l'industria dell'abbigliamento che si è sviluppata in quell'area. A Brescia, naturalmente, una scuola legata alla lavorazione dei metalli, la vera specializzazione locale. Ogni città ha una vocazione specifica e ad essa dovrebbe corrispondere una scuola volta alla formazione dei tecnici.*

Questa è la rete delle cento scuole per cento città. È la rete che può tenere insieme l'industria italiana del domani, perché la scuola ha anche la funzione di favorire lo sviluppo economico del paese. È valido dal Piemonte fino alla Sicilia. Qualcuno può anche aver paura - una paura giustificata - che nel Nord dove l'imprenditoria è più articolata, dove l'organizzazione e la struttura collettiva sono più forti, si facciano scuole migliori che nel Sud. Questo è possibile. Ma io credo che il nostro Sud abbia bisogno di esempi forti per muoversi. Credo che lo star fermi, il far star fermi tutti, non giovi proprio a nessuno".

La nostra proposta: autonomia

Da tutte queste considerazioni è venuta elaborandosi la nostra proposta di un sistema formativo integrato. Una proposta che non nasce a tavolino, da un gruppo di esperti più o meno creativi, ma è frutto della nostra presenza sul campo della formazione professionale. Essa ci ha consentito di sperimentare due cose importantissime: l'autonomia e l'innovazione.

Si tratta oggi di fare un passo innanzi: proporre una riforma del sistema dell'istruzione che vada oltre la contrapposizione tra pubblico e privato, tra laici e cattolici.

Il varco vero per innescare un processo complessivo di riforma, e non invece per dividersi una torta che rischia di essere per tutti ammuffita, è proprio quello dell'autonomia. *"Autonoma non è la scuola, l'intero suo corpo, ma i singoli istituti scolastici. L'autonomia scolastica è conseguenza della libertà di insegnamento e dell'istruzione come processo che si svolge in una comunità di docenti e di allievi. Per cui è questa comunità ad essere la titolare dell'autonomia. Non quindi autonomia della scuola, ma autonomia delle scuole. Quanto all'estensione dell'autonomia, non c'è studio recente che non sottolinei l'interrelazione tra i vari suoi aspetti. Non si può attribuire ad una comunità scolastica autonomia didattica, se non le si concede, in qualche misura, autonomia di organizzazione, di destinazione delle risorse, di scelta del personale, ecc."* (Cassese).

Bisogna pensare ad un modello basato su una forte *autonomia degli istituti* e su una *pluralità di agenzie formative*. *L'unitarietà del sistema* è quella degli obiettivi, delle verifiche di qualità.

Non si vede perché all'interno di questo modello, come una delle diverse agenzie, non possano collocarsi la scuola cattolica o altre esperienze originali e innovative.

A proposito di scuola cattolica, la laicità con la quale proponiamo in questa sede il problema non deve far pensare che le Acli non riconoscano il valore di questo soggetto, non ne abbiano a cuore le funzioni e le sorti. È vero il contrario. Pensiamo tuttavia che a nessuno giovi (e specie in una fase politica come questa) fare di questa essenziale opera della Chiesa e dei credenti il luogo di uno scontro ideologico. Pensiamo, soprattutto, che non giovi alla Chiesa e al Paese fare della scuola l'oggetto di uno scambio politico strumentale. L'ispirazione che ci muove, proprio perché abbiamo a cuore le sorti della Chiesa, del civile cattolico e della scuola italiana, è quella del bene comune, asse costante della dottrina sociale della Chiesa. È l'idea che, per la promozione di questo bene, le risorse culturali, professionali, formative di cui dispone il Paese possano convergere in un comune progetto di riforma.

Se l'autonomia è intesa in senso pieno come stile organizzativo, didattico, amministrativo dei singoli istituti, l'unitarietà del sistema non mortificherebbe ma esalte-

rebbe la diversità. Tutto sta a non vivere la sussidiarietà come un ghetto, ma come una opportunità; a non concepirla come una separatezza, ma come una struttura relazionale; a non vivere l'autonomia scissa da quell'unità che è l'acqua stessa in cui vive e di cui si alimenta.

Anche qui vale la pena di riflettere sul linguaggio di Cassese: ogni singolo istituto è visto come una comunità, come una associazione. Non Ente periferico del Ministero della Pubblica Istruzione ma organo educante del territorio.

Se ogni singola scuola, all'interno di obiettivi comuni, ha modo di organizzarsi autonomamente per autogestirsi attraverso una propria amministrazione e un proprio stile didattico, attraverso un corpo docente selezionato con regole comuni ma coerente con i propri fini educativi, se tutto questo è possibile nel passaggio dalla scuola statale alle scuole pubbliche, io credo che sia allora praticabile un progetto di riforma unitario e sia possibile superare la contrapposizione tra laici e cattolici che, per come è posta, è più un ostacolo che una opportunità.

Ovviamente questo non toglie che possa esistere una scuola privata. Le scuole che decidano di tirarsi fuori, del tutto legittimamente, da questa proposta di riforma, non dovrebbero tuttavia pretendere sussidi pubblici.

Una rivoluzione amministrativa

Nella storia dello Stato unitario la struttura e la cultura amministrativa del sistema scolastico possono essere esemplificate da alcune riflessioni del ministro Lanza: *"L'azione amministrativa deve procedere con regolarità e uniformità di vedute, in modo che il ministro possa tutto vedere e tutto provvedere"*.

Questa concezione grigia e occhiuta è ancor oggi l'immaginario da sconfiggere. Si dischiude, così, l'altra prospettiva della nostra proposta di riforma del sistema dell'istruzione, quella di una rivoluzione amministrativa; una forte regionalizzazione e il superamento dell'accentramento, proprio per rilanciare l'unitarietà del sistema.

Ci sono due considerazioni da cui bisogna partire. Nell'ordinamento attuale del sistema formativo più della metà dei dipendenti statali lavora per il Ministero della Pubblica Istruzione; inoltre su tutte le funzioni prevale quella della gestione del personale. L'apparato amministrativo doveva gestire la scuola e si è ridotto a gestire il personale.

La seconda considerazione riguarda la percezione amministrativa stessa della scuola. *"La scuola è stata sempre intesa come parte di un ente. Da un lato, la strenua difesa della scuola pubblica è stata concepita come affermazione della scuola statale. Dall'altro, il decentramento e l'autonomia sono stati quasi sempre sinonimo di provincializzazione o comunalizzazione della scuola. Statale, provin-*

ziale e comunale, la scuola doveva appoggiarsi ad un ente, come un corpo incapace di reggersi senza stampelle. Col mutare del rapporto tra Stato e società, o di quello tra scuola e Stato, ci si è andati lentamente rendendo conto del fatto che lo Stato non può essere responsabile dell'istruzione. Lo è la scuola, in quanto corpo dotato di autonomia. Questo vuol dire da un lato che la scuola è un servizio collettivo pubblico, professionale e non burocratico, né burocratizzabile" (Cassese).

Un primo punto della nostra proposta di "rivoluzione amministrativa" è quello della regionalizzazione del sistema scolastico e formativo. I processi di riforma in atto, la qualità e la quantità dell'innovazione, la necessità di avere una scuola radicata nel territorio e capace di una forte flessibilità, l'aggiornamento continuo dei formatori, richiedono un ruolo sempre più decisivo nelle Regioni.

È bene chiarire che non si tratta di decentramento, ma di sistema a rete; che non si tratta di appoggiare la scuola ad un nuovo ente, la Regione, ma di una articolazione interna del sistema stesso. Ciò implica il superamento dei Provveditorati e la creazione dal basso di coordinamenti scolastici per insostituibili funzioni amministrative e di servizio didattico. Questa articolazione regionale esalta i compiti di controllo, di verifica, di indirizzo del Ministero. Un potere autonomo così diffuso sarebbe senza guida né controllo, se non avesse contrappesi.

Si colloca qui la funzione dell'organo centrale. Da un lato stabilire *standards* e *guidelines*, determinando i livelli di prestazione, dall'altro, tenere sotto esame, misurare, valutare. Il centro dovrebbe fissare obiettivi e correggere, non governare, né gestire. D'altra parte in presenza di istituti che si autogovernano e si autogestiscono, in presenza di una reale autonomia *"la scuola non sarebbe più un sistema unitario ed uniforme, governabile e gestibile dal centro"* (Cassese).

È una proposta di riforma che andrebbe, ovviamente, graduata nel tempo, realizzata attraverso un itinerario preciso.

Sono queste le basi che proponiamo per un confronto aperto che contribuisca a far nascere un sistema formativo rinnovato nei suoi presupposti e insieme pluralista e unitario.

**PROMEMORIA DELLA SEDUTA
DELLA CONSULTA NAZIONALE
DEL 2 GIUGNO**

Alla seduta sono presenti:

* *i delegati regionali* di Calabria (prof. F. Restuccia), Campania (don M. Imperato), Emilia Romagna, (mons. F. Facchini), Lazio (don M. Zeverini), Lombardia (don V. Zani), Triveneto (d. E. Lanciarotta, in sostituzione di mons. R. Tomasi).

* *i responsabili delle associazioni* AGeSC (sig.a L. Santolini), CONFAP (d. S. Borsato), FIDAE (fr. G. Gioia), FIRE (Sr. F. Di Nisio), FISM (dott. L. Morgano, avv. G. Totaro), FUCI (d. M. Russotto, C. Carmassi, A. Longhi), MSAC (d. D. Amato, G. Mignogna), UCIIM (prof.ssa C. Checcacci).

E' presente mons. Giuseppe Rovea, presiede i lavori mons. Giuseppe Rizzo.

Hanno motivato la loro assenza mons. R. Tomasi, d. G. Di Marzo, mons. A. Bagnasco.

Un caloroso saluto viene rivolto a fr. G. Gioia, presidente nazionale FIDAE, e ad Andrea Longhi, neo-presidente FUCI, entrambi presenti per la prima volta in Consulta.

Don Rizzo, direttore dell'Ufficio, dedica l'apertura della seduta al ricordo di Maria Badaloni, fondatrice e prima presidente dell'AIMC, donna di spiccate qualità e di rigorosa fedeltà all'ispirazione cristiana, chiamata a rilevanti responsabilità politiche, con una lunga presenza al Ministero della Pubblica Istruzione in qualità di sottosegretario. Don Rizzo cita la celebra metafora di Bernardo di Chartres, riportata da Giovanni di Salusbury: "Quasi nani super humeros gigantium longius quam ipsi speculamur". E aggiunge: "Ci si addice certo la prima parte della metafora: lo sentiamo, di fronte a figure come quella di Maria Badaloni o di Gesualdo Nosengo per l'UCIIM, di p. Trossarelli per la FIDAE, di p. A. Gemelli e di A. Barelli per la Cattolica...

Abbiamo invece qualche realistico dubbio per quanto riguarda la seconda parte della citata sentenza: ossia la nostra capacità di spingere lo sguardo più lontano di

loro. Ma ciò non ci scoraggia, anzi ci impegna ad esercitare, sull'esempio di coloro che ci hanno preceduto, le grandi virtù dei servitori del Vangelo e dell'uomo".

Don Rizzo passa quindi ad introdurre il 1° punto all'OdG: una serie di informazioni e riflessioni sui temi ed eventi della pastorale della scuola in Italia.

1. - INFORMAZIONI

1.1. - Il Convegno Nazionale di Chianciano (2 - 5 marzo '94)

Il direttore dell'Ufficio spiega anzitutto i motivi per cui, contro le promesse a suo tempo fatte, non è stato ancora possibile raccogliere in un numero del Notiziario gli *Atti*.

Sinteticamente don Rizzo ripercorre l'itinerario compiuto dal Convegno, già nella fase della preparazione e poi della celebrazione. Egli ricorda dunque

1. *Le ragioni di un tema controverso ma fecondo.* Ci fu all'inizio il timore che si andasse o ad una trattazione devota e deduttivistica, quasi ad una assimilazione reciproca tra scuola ed eucaristia; oppure che si desse vita ad un dualismo tematico insuperabile e infecondo. Si è puntato, invece a capire come l'oggettività del mistero incrocia la storia personale e l'esistenza delle comunità quando entrano in contatto col "mondo", anche con quello dell'educazione e della scuola.

2. *La perenne fecondità educativa del «codice pasquale».* È stata la parte costruttiva del Convegno: accostare il dinamismo eucaristico come modulo educativo. A partire dalla centralità del Maestro che ha percorso l'itinerario pasquale e lo ha rinnovato dal di dentro, dotandolo di nuova forza e universalità. Tutti gli antichi ruoli pasquali sono raccolti in Cristo: Cristo è il figlio che interroga, Cristo è il padre che risponde, Cristo è il popolo che si muove nel deserto, Cristo è l'agnello attorno a cui, e in grazia di cui, il popolo si forma e attraversa il deserto.

3. *L'educazione e la scuola come segni offerti all'interpretazione e all'attualizzazione dei cristiani.* Si è approfondito il legame scuola/deserto, superando quindi la classica lettura sociologica. Su questa linea si sono rivisitati i ruoli del codice pasquale, trasferendoli sul piano dell'esperienza "esodica" che i cristiani sono chiamati a compiere nell'impegno educativo e nella scuola.

4. *Nuovi orizzonti e nuovi compiti per la pastorale dell'educazione e della scuola.* Tra i molti motivi emersi si segnala l'esigenza di assicurare

- la dimensione teologicamente rivelativa della pastorale della educazione e della scuola. Da essa, dal suo stile e dai suoi dinamismi, deve trasparire la Chiesa;
- la natura obbedienziale della pastorale della scuola;
- un'azione responsabile, come capacità di assumere il presente dell'educazione e della scuola con serietà.

Al termine della sua esposizione don Rizzo chiede il contributo ai presenti per la continuità del Convegno nell'azione pastorale e verifica con i Consulitori l'opportunità che nelle Regioni, o addirittura nelle diocesi più grandi, si prevedano piccoli Convegni/Incontri per ripresentare il tema all'inizio del prossimo anno pastorale (tra settembre e ottobre).

1.2. - Il Gruppo Nazionale IRC

Tre gli argomenti dell'Incontro del 27 maggio u.s. sui quali don Rizzo informa brevemente i Consulitori: 1) relazione sui contenuti e gli esiti del Seminario nazionale "IRC e scuola primaria"; 2) programmazione del Simposio Nazionale per il decennale dell'IRC; 3) riflessione sull'attuazione dell'autonomia scolastica e sulle conseguenze sull'IRC. Quest'ultimo argomento, aperto da una riflessione del prof. Chiosso, merita di essere ripreso.

1. La concezione corretta di autonomia: non come formula magica dell'efficientismo o di un neo-centralismo periferico, ma come strumento di una piena libertà di educazione e di insegnamento. Notiamo che già fin d'ora, ancora allo stato di pre-attuazione, si profilano concezioni antagoniste, sinteticamente riconducibili ad una *autonomia forte* o ad una *autonomia debole*.

2. La vera autonomia ha bisogno di fondarsi sulla centralità del dinamismo che va sotto il nome di *Progetto educativo*, il quale non è solo *didattico* (proprietà degli insegnanti), ma neppure genericamente *sociale* (di tutti e di nessuno), ma è strumento di *identità della comunità scolastica*, forte dell'incontro responsabile di tutti i soggetti su obiettivi comuni e chiari, ispirati al codice grande della nostra convivenza che è la Costituzione repubblicana.

3. Nell'autonomia rientra certamente il rinnovamento degli *Organi Collegiali*. L'attenzione va riservata a tutto ciò che li riguarda, già alla loro consistenza numerica e strutturazione. L'esperienza, non sempre, o non sufficientemente, positiva, suggerisce di riflettere molto su una articolazione che pare, anche a persone autorevoli (come il prof. Chiosso), ricca di prospettive. Si tratta di prevedere *organi di partecipazione*, molto ampi e rappresentativi, in grado quindi di comprendere ed elaborare, dai diversi punti di vista, proposte chiare da portare ai veri e propri *organi di gestione* della scuola. Capaci di operatività, legati a verifiche oggettive, e forniti di autorità e insieme di responsabilità.

1.3. - I problemi della scuola italiana

Siamo ancora, e per certi aspetti più di prima, in una fase ideologicamente acuta. I progetti, le proposte, le prese di posizione, sono anzitutto contro qualcuno o qualcosa. Non siamo ancora in grado di valutare se le persone preposte hanno dei progetti, intendendo non solo degli obiettivi, ma anche la caratura politica e culturale per farli camminare.

C'è una domanda che ci riguarda come mondo cattolico. Essa è riferita alla nostra attrezzatura e preparazione ad essere tempestivi e autorevoli nella presente situazione. Siamo, ancora una volta, esposti al rischio di interventi molteplici ed estemporanei. Ad evitare ciò qualcuno pensa ad un Comitato di crisi, o ad un Osservatorio permanente per la valutazione della situazione, del suo evolversi, per cogliere le opportunità di dialogo con i nuovi interlocutori. Don Rizzo chiede in proposito il parere dei Consulitori.

Il dibattito sui tre argomenti esposti da don Rizzo risulta molto fitto di interventi, qualificato e appassionante.

Quanto al Convegno di Chianciano i Consulitori che furono tra i partecipanti condividono il giudizio positivo sull'esperienza così come è stato espresso dal direttore dell'Ufficio. Concorde il giudizio che si è trattato di un Convegno difficile, nel senso però di un evento non immediatamente da consumare, ma piuttosto da costruire. Si rileva anche il limite oggettivo dell'iniziativa, la quale non possiede una forza sostitutiva del normale, quotidiano lavoro di pastorale della scuola per il quale solo indirettamente il Convegno è utile, essendo piuttosto chiamata in causa, per l'ordinaria amministrazione, la rete di strutture pastorali diocesane, regionali e nazionali.

Viene anche espressa l'esigenza che al momento di raccogliere, seppur sobriamente, gli *Atti* di Chianciano si indichino delle piste di lavoro e delle proposte operative fruibili da parte delle diocesi e delle associazioni.

Da parte del MSAC viene un'analisi del Convegno dal punto di vista degli studenti con interessanti osservazioni e concreti suggerimenti per potenziare ed approfondire l'efficacia e lo stile del convivere della pastorale della scuola.

A proposito degli interventi delle associazioni nella sessione conclusiva del Convegno, viene chiesto che, non solo per allontanare il rischio di ripetitività, le associazioni, attraverso uno o più incontri, giungano a preparare un unico ragionato e concordato intervento che risulterebbe così più autorevole, più impegnativo per i sottoscrittori, di più facile comprensione in mezzo alla molteplicità, talvolta disorientante, di messaggi che si accumulano in un Convegno. La riflessione sul Convegno, sui suoi limiti e sui suoi meriti, diviene nell'intervento di mons. Rovea, una rigorosa riflessione sul significato delle iniziative nazionali e, di conseguenza, sulla natura e la finalità della Consulta di Pastorale della scuola la quale è stata pensata come luogo del confronto, della paziente costruzione di convergenze su temi rilevanti, in modo che il mondo cattolico giungesse a parlare un'unica lingua nel momento in cui affrontava il dibattito pubblico e politico. Ora, rileva mons. Rovea, questa consapevolezza e il relativo impegno, sembrano essersi attutiti. Altri consigli vengono dati all'Ufficio nazionale, in vista della convocazione dei futuri convegni. La sottolineatura più insistita è quella relativa alla qualità del dibattito

culturale da sviluppare in occasione dei Convegni, da immaginare proprio come occasioni di dibattito culturale e pastorale. Qualcuno avanza l'ipotesi di puntare ormai direttamente sulla presenza delle Consulte diocesane, impegnandosi anche in questo modo per il decollo e la ulteriore diffusione e maturazione di tali essenziali organismi.

Quanto alle comunicazioni sull'IRC, i consultori sottolineano le poche novità e i molti problemi. Tornano nella discussione, come nodi al pettine, tutti i problemi non risolti, fra i quali:

* la perdurante precarietà degli insegnanti di religione (a questo proposito si informa che l'on. Poli Bortone di AN ha presentato in questi giorni un disegno di legge sullo stato giuridico dei docenti di religione);

* il vuoto culturale e psicologico provocato dal mancato avvio della "materia alternativa" all'IRC;

* il problema ancora sospeso di un adeguato sistema nazionale di aggiornamento dei docenti di IRC.

Il MSAC informa che nell'ambito del Convegno europeo di pastorale giovanile è stato messo a tema anche l'IRC, per un confronto soprattutto con i Paesi dell'Est europeo che lo hanno appena ripristinato.

Fra i responsabili regionali c'è grave preoccupazione per il disinteresse di fatto delle comunità cristiane a riguardo dell'IRC. Esse, tra l'altro, non riescono ad avvertire con sufficiente forza quello che è senz'altro il problema dei problemi: la formazione, la scelta e il sostegno degli insegnanti di religione.

Sul terzo argomento, *la situazione della scuola italiana*, molti i contributi, ma non ancora identificabile una chiara linea comune della Consulta, stante la fase evolutiva ancora pienamente aperta. Comunque dagli interventi si possono isolare alcune "avvertenze" utili a livello nazionale e locale:

1. Molta attenzione va data alla "cultura" che sottende le proposte di riforma e le "uscite" di membri dalla maggioranza politica in merito a questioni scolastiche. Se non si colgono le premesse non si riesce poi a valutare e discernere le soluzioni proposte.

2. È necessario concentrarsi sui grandi temi (autonomia, riforma della secondaria, elevazione dell'obbligo, legge paritaria) e attorno ad essi raccogliere "il mondo" cattolico per costruire insieme pazientemente una vera unità, articolata certo ma non evanescente. Per questo si suggerisce la costituzione di un gruppo di monitoraggio.

3. La strategia è quella di sollecitare le riforme, di puntare in alto ma anche di aver sempre saggiamente in mente ciò che è possibile.

4. Bisogna evitare, sul piano culturale e anche psicologico, ogni semplificazione dei problemi che porti a sottovalutare le obiezioni altrui. Viene citata, per la com-

pressione di questo clima molto complesso di cui bisogna tener conto, la nascita dei Comitati di difesa della scuola statale.

Per quanto riguarda in particolare la scuola cattolica si rinvia la registrazione degli interventi al punto 3 all'OdG.

2. - ESAME DELL'INDICE DELLA LETTERA SU

ALCUNI PROBLEMI DELL'EDUCAZIONE E DELLA SCUOLA IN ITALIA

Affrontando il n. 2 dell'OdG, primo esame dell'Indice della Lettera della Commissione episcopale su *Alcuni problemi dell'educazione e della scuola in Italia*, don Rizzo premette alcune osservazioni chiarificatrici di merito e di metodo, in modo che il lavoro risulti più ordinato e fecondo.

- La lettera intende parlare di scuola e parlare alla scuola
- È un dialogo aperto dai Vescovi con questo "mondo" che una centralità ce l'ha di fatto, anche se molti, a tutti i livelli, se ne dimenticano.
- I Vescovi della Commissione, che hanno già esaminato l'*Indice*, chiedono che si individui un tema fondante, un punto di vista che consenta di incontrare tutti coloro che hanno a cuore la scuola. Non si intende dire tutto, o molte cose, ma contribuire con un intervento motivato a conseguire, quel mutamento che tutti desiderano.

Non quindi analisi, o severi giudizi o rivendicazioni, ma individuazione di ragioni che tutti possono fare proprie, o di fronte alle quali siano almeno invitati a diventare pensosi.

La sua efficacia è legata alla tempestività: deve giungere tra il 20 e il 25 di settembre, in coincidenza con l'inizio del nuovo anno scolastico.

Questo l'Indice ragionato del testo in esame:

0. - Introduzione

0.1. La prima esigenza è quella di contestuare la *Lettera*:

* nella direzione della *continuità* con i pronunciamenti magisteriali più significativi e con l'antica e capillare presenza della Chiesa nei campi dell'educazione e dell'istruzione, nei quali essa ha espresso ricchezza di carismi religiosi e di vocazioni laicali, dando vita a molteplici e geniali istituzioni che hanno reso un servizio provvidenziale alle comunità cristiane e alla società;

* ma anche nel senso della *novità* che caratterizza oggi l'impegno di presenza della Chiesa nel campo dell'educazione e della scuola, soprattutto alla luce dell'impegno assunto nei confronti dello Stato e della società di "reciproca collaborazione per la promozione dell'uomo e il bene del Paese" (*Nuovo Concordato*, art. 1).

0.2. Si tratta di evidenziare come nulla più dell'impegno per l'educazione contribuisce strutturalmente alla promozione dell'uomo e al bene del Paese. E questo è tanto più vero in una stagione che, come la nostra, ha bisogno di essere ricostruttiva e progettuale.

0.3. Da mettere anche in luce che l'ambito dell'educazione e dell'istruzione è di natura sua il campo di un interesse generale e di un progetto comune. Proprio intorno all'impegno per l'educazione, e per le istituzioni che la promuovono, si misura la capacità di una società di pensare in termini di *res publica* e di bene comune.

1.- La centralità dell'educazione

1.1. L'espressione, ricorrente e forse abusata, ha bisogno di un'ermeneutica severa e impegnativa: è la centralità, cioè l'assolutezza, della persona quello che si intende affermare. È *la risorsa-uomo* il capitale che deve essere fatto fruttare.

L'ermeneutica è teologica nella sua ispirazione, nel senso di un'antropologia che cerca le proprie radici in Dio (cfr. GS 22).

1.2. Parlando di educazione si mette a tema il futuro, e si inizia così a dare risposta alle domande che tutti ci coinvolgono: Come usciremo da questa crisi? Dove sta andando il Paese? In questa situazione, quali sono i valori essenziali da consegnare alle nuove generazioni?

1.3. Si dovrà porre a questo punto evidenziare il *ruolo specifico della scuola* nella "centralità" appena descritta. Potrà essere utile tornare, almeno brevemente, sull'idea di scuola che sembra più adeguatamente ispirarsi alla concezione cristiana e insieme capace di assumere l'orizzonte della Costituzione italiana:

1.3.1. una *scuola per la persona* e per le persone, fattore di cittadinanza attiva, cioè di consapevolezza di diritti e doveri;

1.3.2. una *scuola per la cultura*: custode della memoria e insieme del progetto, nella sua specificità di luogo dell'assimilazione sistematica e critica del sapere;

1.3.3. una *scuola per la comunità*, calata nella storia della comunità; e insieme anticipatrice, nei suoi dinamismi ed esperienze, di una forma più alta di convivenza.

2. - Uno sguardo alla scuola di oggi: problemi e traguardi

2.1. Il concetto di partenza potrebbe essere quello che illustra la realtà profonda della scuola che è insieme patrimonio che si riceve dal passato e compito che si assume per il futuro. Molte delle cose che non vanno, anche nella scuola italiana, devono essere positivamente interpretate come urgenze a cui far fronte (breve diagnosi della situazione?). Queste le tematiche attorno a cui argomentare:

2.2.1. *Il rapporto scuola/società* è alla base dell'identità e della "comprensibilità" dell'istituzione scolastica. Ad un Paese che aspira, come il nostro, ad uscire

dall'emergenza, serve una scuola che viva la *normalità*, la quale viene assicurata alla scuola investendo in risorse umane e in mezzi.

Una scuola che funziona metabolizza le sollecitazioni positive della società, le trasforma in obiettivi e in fini.

2.2.2. L'istanza riformatrice, dimensione essenziale e perenne di una scuola, va legata esplicitamente alle finalità educative dell'istituzione e su di esse va verificata. E riguardo alle riforme previste, o in atto, la *Lettera* dovrebbe esprimere, almeno brevemente, una valutazione. In particolare

- * sull'attuazione dell'autonomia
- * sull'innalzamento dell'obbligo
- * sulla riforma della secondaria
- * sui Nuovi Ordinamenti della scuola materna.

2.2.3. La lungimiranza culturale, che parte dall'idea della scuola come "*laboratorio*" nel quale vengono individuati, attraverso l'analisi dei fatti, delle attese e delle urgenze, i temi che aprono alla comprensione e al governo del presente e del futuro. Vi potrebbero trovar posto

- * il tema impellente dell'interculturalità, dell'apertura alla mondialità e l'aspirazione alla pace;
- * i temi del rapporto uomo/creato, con tutte le questioni connesse;
- * la rivendicazione del primato "formativo" della scuola, nella dimensione sistematica e critica, rispetto all'invasione "informativa" da parte dei mezzi di comunicazione sociale.

3. - In dialogo con i protagonisti

La Chiesa, che offre il proprio contributo a questa grande impresa, si sente impegnata anzitutto in un dialogo diretto con i protagonisti dell'educazione nella scuola

3.1. Gli studenti: la scuola è già la vita, merita tutto l'impegno.

3.2. Le famiglie: l'incontro con la scuola, l'unico veramente serio, è quello che avviene a livello delle finalità educative, cioè dei valori assunti come itinerari e proposte quotidiane. *La partecipazione* è la forma di questa responsabilità condivisa.

3.3. I docenti: la prima garanzia di una scuola è una classe docente competente e motivata. La complessità e la differenziazione sociale esigono dai docenti una soglia di attenzione culturale ed educativa di assoluta qualità.

3.4. I politici e l'apparato amministrativo: ogni inerzia è una colpa che viene pagata da tutta la società. C'è un'etica della responsabilità che esige, da quanti rivestono ruoli pubblici, vere capacità progettuali in merito alla riforma e al funzionamento della scuola.

4. - Una parola alle comunità cristiane

4.1. Nella *Lettera* bisogna ricordare alle comunità cristiane che l'educazione, e la scuola con essa, sono terra di confine: i cristiani vi abitano insieme con gli altri, con la molteplicità di ispirazioni, di opzioni e di ideologie. Ciò esige la cura della propria identità e l'attitudine al dialogo con tutti.

4.2. Ci sono alcuni temi dell'educazione e della scuola che hanno per i cristiani particolare significato e priorità. Si potrebbero ricordare

- * l'insegnamento della religione cattolica;
- * la presenza e i problemi delle scuole cattoliche e dei Centri di formazione professionale;
- * il recupero di attenzione e sostegno ai cristiani, soprattutto ai docenti delle scuole statali e cattoliche, e ai genitori impegnati nell'associazionismo educativo e negli organismi collegiali;
- * la tematica dell'inserimento dei bambini stranieri che, sempre più numerosi e in maniera avventurosa, dalle nazioni del terzo mondo giungono nel nostro paese.

4.3. In chiusura la *Lettera* richiama, in maniera impegnativa, gli obiettivi minimi di una pastorale dell'educazione e della scuola nelle diocesi italiane.

Di fronte al progetto di *Lettera* i membri della Consulta, proprio a causa della loro esperienza, competenza e passione, si sono mostrati nello stesso tempo interessati ed esigenti.

Hanno anzitutto affermato con chiarezza che la *Lettera*, se sarà pubblicata, deve nascere dalla necessità autentica della scuola e non da un generico desiderio dei Vescovi di scrivere sulla scuola e della scuola. Per questo c'è bisogno che giungano ai Vescovi, come materiale preparatorio, delle schede molto mirate, su aspetti cruciali dell'educazione e della scuola italiana, redatte da esperti.

Deve risultare, dal tono del testo, che i Vescovi conoscono e stimano la scuola e la scelgono come interlocutrice attorno ai temi cruciali dell'educazione, in questa fase della nostra vicenda sociale e politica, chiedendole di compiere fino in fondo il proprio insostituibile compito a vantaggio della società, e come primo infallibile segno del suo atteso rinnovamento.

I Consultori hanno anche unanimemente condiviso l'idea che nella *Lettera* i Vescovi assumano, di fronte alla scuola e al Paese, alcuni impegni a nome di tutta la comunità cristiana. Per questo a tema dev'essere tutta la scuola italiana, con tutti i suoi problemi. Le stesse ragioni di particolare coinvolgimento della Chiesa nel mondo della scuola e dell'educazione, cioè la scuola cattolica e l'IRC, devono essere eventualmente trattate in questo più ampio contesto.

Passando ad indicare più specificamente *i contenuti*, dal dibattito vengono, tra gli altri, questi suggerimenti per i temi da trattare:

- * il rapporto ancora molto problematico tra scuola e società, con l'indicazione, pur essenziale, dei veri compiti sociali della scuola;
- * la scuola come luogo della ricerca della verità e, come tale, ambiente in cui si ricostruisce la sensibilità etica e il senso di responsabilità personale e collettivo.;
- * raccordo molto accurato e persuasivo con la temperie sociale in cui la *Lettera* esce, in particolare con il prevedibile "autunno caldo" con cui inizierà il prossimo anno scolastico;
- * l'attenzione a tutti i possibili interlocutori, in ragione del fatto che la scuola è un problema che tocca tutti, senza però rinunciare a qualche cenno più mirato ai protagonisti primari (docenti, famiglie e alunni), e ad un richiamo rivolto ai politici e ai responsabili dell'amministrazione centrale e periferica per l'onesto adempimento dei rispettivi doveri.

Resta aperto il problema se la *Lettera* debba avere natura di messaggio o di vero e proprio documento.

3. - COMUNICAZIONE IN MERITO ALLE INIZIATIVE ASSUNTE SUI PROBLEMI DELLA SCUOLA CATTOLICA

Introduce fr. G. Gioia, presidente nazionale FIDAE.

Egli disegna brevemente la nuova situazione che ha inaugurato, grazie alle "aperture" della maggioranza politica, una stagione di realistiche speranze per l'avvio a soluzione dei problemi della scuola cattolica italiana.

È il momento di passare dai principi, lungamente approfonditi in questi anni, a delle strategie che vedano finalmente una trattazione politica dei problemi della scuola cattolica. Le scuole cattoliche da parte loro:

- * mirano all'approvazione di uno strumento legislativo che garantisca un riconoscimento di diritto e di fatto. Per questo tornano a riflettere sul progetto di legge paritaria presentato a suo tempo dall'on. F. Casati.
- * riconoscono che il comune obiettivo può prevedere percorsi, tempi e modalità diverse, per i singoli ordini e gradi di scuola e per i Centri di formazione professionale;
- * accettano una fase transitoria, sulla base della gradualità e della sperimentazione, per le forme di sostegno anche economico al diritto delle famiglie e delle istituzioni, non anticipando preclusioni nei confronti di nessuna ipotesi;

* esprimono l'esigenza di un coordinamento autorevole che riunisca le scuole cattoliche e, successivamente, il mondo cattolico attorno ad alcune ipotesi/posizioni con cui andare al confronto politico.

(A questo proposito il Gruppo della Scuola Cattolica ipotizza e propone la costituzione di un Comitato "politico", come momento di valutazione, sintesi ed "esposizione" pubblica, che si avvalga di un gruppo di esperti e di un gruppo di fiancheggiamento il quale curi i rapporti tra la scuola cattolica militante e il momento elaborativo).

* fanno una chiara opzione per la prospettiva dell'autonomia, come dinamismo percorribile anche possibile per il passaggio ad un effettivo regime di parità.

Il breve dibattito riprende, consentendo, i punti esposti da fr. Gioia e segnala soprattutto l'esigenza che il problema della scuola cattolica non venga estrapolato, ma venga impostato e risolto nell'ambito di provvedimenti volti a migliorare, nel senso della libertà e dell'efficienza, l'intero sistema scolastico e formativo italiano.

La seduta viene tolta alle ore 15.30 e i lavori della Consulta aggiornati alla prossima riunione.





